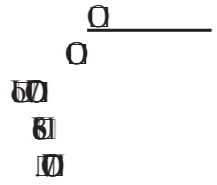


Ünal Özmen



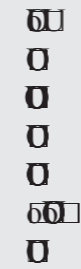
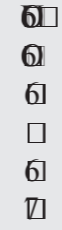
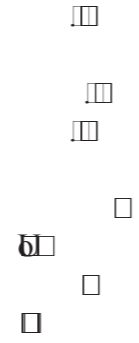
elestirelpedagoji@elestirelpedagoji.com
www.elestirelpedagoji.com



☎2280799841



Mersin



www.sobilyayin.com

Eleştirel Pedagoji'den

Merhaba,

Bu sayıyı hazırlarken YGS skandalına ilişkin ortaya çıkan yeni haberler, Türkiye'de sınav mekanizmasının öğrenciler üzerinde ne derece kötü tahribatlar yarattığını bir kez daha gözler önüne serdi. ÖSYM'nin önünde sınav sonuçlarının doğru hesaplanmadığını içeren itiraz dilekçelerini vermek için uzun kuyruk oluşturan liselilerin çoğunda bir bıkkınlık, karamsarlık, kaygı, aldatılmışlık, emeklerin boşa gitmesine dair çeşitli duygular oluşmuştu. Bu noktaya nasıl gelindi? Maalesef, bu noktaya nasıl geldiğine dair medya ve üniversiteler çevresinde dişe dokunur bir analiz göremedik. Oysa dergimiz Eleştirel Pedagoji, ilk sayısından bu yana yapılan resmi ve özel eğitimin bir eleştirisinin olmaması durumunda "aynı tas aynı hamam" devam eden Türkiye eğitim sisteminin neoliberal yapısının sorunlar üreteceğini vurgulayıp durmuştur. Artık bu köhne eğitim sistemi, tüm yenilik, reform ve değişim iddialarına karşın insan öğretmeye, toplum için değil piyasaya dönük insan yetiştirmeye, yetiştirmekten ziyade elemeye, okul aracılığıyla eşitsizlikleri pekiştirmeye, bir meta olarak diploma ve sertifika üretmeye devam etmektedir. Dergimizin ana misyonu, bu neoliberal kapitalist eğitim sistemini deşifre etmek, şifrelerini çözmek, gizli müfredatının ortaya sermektir.

Bu sayımızda yukarıdaki açıklanan felsefemiz doğrultusunda yazılara yer vermeyi sürdürdük. Nejla Kurul, neoliberalizmin ürettiği kentsel çelişki ve kutuplaştırıcı eğitimi kent okulları üzerinden analiz eden çok değerli bir yazı üretti. Stanley Aronowitz, postmodernizmin kimlik politikalarıyla unutturmaya çalıştığı sınıf kavramının eğitimdeki yansımalarını ele aldığı yazısında çeşitli örnekler üzerinden geniş bir analiz sundu. Bu makaleyi dergimiz için çeviren dergimiz çevirmeni Funda Karapehlivan Şenel'e çok müteşekkirimiz. Buna benzer bir sınıfsal analiz yapan Mustafa Kemal Coşkun, ÖSYM'nin şifresi üzerinden ele alan değerli bir yazıyla dergimize katkıda bulundu. Mustafa Durmuş ise, üç farklı bölgedeki (Türkiye, Avrupa ve Arap coğrafyası) üç olguyu (genel seçimler, kemer sıkma/borç ve halk ayaklanmaları) ele aldığı yazısında kapsamlı bir iktisadi analiz yaptı. Murat Kaymak da eğitim açısından Gramsci analiziyle çok değerli bir yazıya imza attı. Kemal İnal Türkiye'de din öğretimi, Ulaş Taştekin öğrenci sendikası Genç Sen'in kuruluşu, Nacar Demir giderek esnekleştirilen öğretmen istihdamını, Aydın Sarıkaya da Japonya'daki deprem ve nükleer felaketten yola çıkarak doğal olayların pedagojisinin nasıl yapılabileceğini ele alan yazılarıyla dergimize çok değerli katkılarda bulunmuşlardır. Tüm yazarlarımıza çok teşekkür ederek okurlarımıza iyi okumalar diliyoruz.

Editör

İÇİNDEKİLER

Neo-Liberalizm, Kentsel Çelişki ve Kutuplaştırıcı Eğitim	Nejla Kurul	3
Okula Karşı - Eğitim ve Toplumsal Sınıf	Stanley Aronowitz	13
ÖSYM'nin Şifresi	M.Kemal Coşkun	31
Avrupa'da kemer sıkma ve yükselen sınıf mücadelesi, Arap Coğrafyası'nda halk ayaklanmaları ve seçime giderken Türkiye ekonomisi	Mustafa Durmuş	33
"Gramsci Kitabı" ve Gramsci'nin Eğitime Dair Görüşleri	Murat Kaymak	40
Türkiye'de din öğretimi	Kemal İnal	47
GENÇ SEN: Asla Yalnız Yürümeyeceksin!	Ulaş Taştekin	51
Öğretmen İstihdamı Ne Kadar Esnek?	Nacar Demir	56
Felaketin pedagojisi için mektup	Aydın Sarıkaya	59
EĞİTİM GÜNDEMİ	Mutahar Aksarı	61

Neo-Liberalizm, Kentsel Çelişki ve Kutuplaştırıcı Eğitim Üzerine Düşünceler

Nejla Kurul¹

Yarı gecekondulu, yarı cennet şehre bakarken zihnini düşüncelere kaptırdı. Bir yer nasıl olur da böyle hem çirkin hem de güzel olabilirdi?
Chris Abani²

Giriş

Kapitalizmin son krizi (2008), Avrupa'dan Kuzey Afrika'ya ve Orta Doğu'ya işsizlik, açlık ve baskılar biçiminde yayılırken toplumsal muhalefetin de hızla yükseldiği görülmektedir. Krizin gündelik hayatlar üzerindeki etkisi, Abani'nin belirttiği gibi hem çirkin hem de güzel yerlerle konaklayan toplumsal sınıflara göre farklılaşmaktadır. Bir yanda servetleri görece azaldığı için kriz mağdurlarını oynayan üst toplumsal sınıflar, diğer yanda ise işsizlik ve yoksulluğun gecekondulu mahallelerinde, sokaklarında ve evlerinde kol gezdiği emekçi sınıflar... "Gecekondulaşmanın temel nedeni kentlerdeki yoksulluk değil, zenginlik gibi görünüyor" diyor Verma³. Açıkça adaletsiz olan bu durumun bir başka açıdan anlamı şudur: Kriz, kendini kentlerin farklı semt ve mahallerinde farklı bir biçimde hissettirmektedir. Yine kriz, bu çalışmanın konusu itibarıyla kentlerin farklı bölgelerindeki okullarda farklı etkiler yaratmaktadır. Bu farklılaşmanın, esas itibarıyla, kapitalizmin 1970'lerin ortalarından itibaren girdiği krizi aşmak üzere başvurduğu neo-liberal devletin, neo-liberal kentleşmenin ve neo-liberal eğitim politikalarının sonucu olduğunu söylemek iddialı olmayacaktır. Gerçekten küreselleşen kapitalizm, sermaye birikim süreçlerini farklılaştırırken devleti de "sosyal" niteliklerinden arındırarak yoluna devam etmektedir.

Bu genel betimleme, çağrıştırdığı çeşitli sorularla daha derinden 'bilme' etkinliğini gerektirmektedir: Kapitalizmin içine düştüğü krizler, çalışan sınıfları nasıl etkilemektedir? Kapitalist kentlerde insanlar yaşamayı düşündükleri ya da yaşamak zorunda kaldıkları semtleri/mekânları hangi nedenlerle tercih etmektedirler ya da bu tercihlere zorlanmaktadır? Yerleşim yerlerini seçerken dikkate almaya zorlandıkları öğeler nelerdir? Yerleşim yerini belirlemeyi ya da değiştirmeyi hangi dinamikler etkilemektedir? Yerleşilecek semt belirlenirken bilincinde olarak ya da olmayarak ebeveynlerin çocuklarını yollamayı düşündükleri okul, ne ölçüde etkili olmaktadır? Ebeveynlerin bir okulu seçmelerini etki-

1 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Öğretim Üyesi.

2 Chris Abani. Graceland, Newyork, 2004, s.7 (Aktaran: Mike Davis. (2006) Gecekondulu Gezegeni. (Çeviren Gürol Koca). İstanbul:Metis yayınları

3 Gita Verma. Slumming India. (Aktaran: Mike Davis. (2006) Gecekondulu Gezegeni. (Çeviren Gürol Koca). İstanbul:Metis yayınları

leyen dinamikler nelerdir? Yerleşim yeri ile okulun örtüştüğü “mahalle mektebi” seçimi, hangi koşul ve gelişmelerle ortadan kalkmakta ya da pekişmektedir? Bu sorular ve sorulabilecek diğerleri toplumsal gerçeği anlamamızı sağlayacak bir kavramsal/kuramsal çerçeveyi gerektirmektedir. Egemen sosyal teori, bireycilik, rasyonel insan, özgürlük, *Laissez Faire* ve doğal düzen, özgürlük, piyasa ekonomisi, sınırlı ve sorumlu devlet savları ile eşitsizlikleri yeniden üretirken, kentlerin yaygın yoksul bölgelerini, çirkin ve sağlıklı konutları, kötü beslenen insanları, yetersiz ve kirlili hastaneleri ve unutulmuş okulları; bölge insanların “girişimcilik sorunu” ile “zeka ve yetenek eksikliği” ya da “tembellik”le geçiştirmektedir.

Bu makalede amaçlanan, 1980 sonrası dönemin neo-liberal politikalar ve neo-liberal kentleşmenin devlet okullarına etkileri üzerine tartışma yürütmektir. Kapitalizmin içinde yaşadığımız son evresinin (neo-liberalizm) temel karakteristiklerinden biri, kentlerde etnik ve dinsel kimlikler arası farklılaşmayı meşru bir zemine taşıma çabasına karşın, gizlenmeye çalışılan sınıfsal ayrışmanın, kentsel mekânlarda daha da keskinleşmesidir. Bu sürecin eğitimde yarattığı sonuçlar, yönetim zihniyetinin dönüştürdüğü devlet, sermayenin eğitim alanına girişi ve farklılaşan talepleri, farklı toplumsal sınıfsal kategorilere karşılık gelen okul çevresinin okula dönük ekonomik, politik ve kültürel müdahaleleri bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır.

Kapitalizm, Kent ve Okullar

Kent mekânının üretim ve yeniden üretiminde, Şengül'e göre⁴, sermaye birikim süreci, sınıf çelişkileri ve bu ilişki ve süreçlere doğrudan ya da dolaylı olarak müdahale eden devlet, önemli bir rol oynamaktadır. Kapitalizmin bugün ulaştığı aşamada sermaye, kent mekânını üretim, dolaşım ve tüketim ilişkilerinin örgütlendiği bir yer olmaktan öte görmektedir. Kapitalizmin gelişme sürecinde, mekânın kendisi metalaşmış ve sermaye birikim süreçleri açısından yaşamsal bir önem kazanmıştır. Sermaye birikim sürecinin diğer bir yüzünü sınıf çelişkisi oluşturmaktadır. Mekânın kendisinin bir meta haline gelmesinin kaçınılmaz bir sonucu olarak, mekân sınıf temelli siyasal süreçlerin de bir parçası haline gelmektedir. Gerek sermaye birikim süreçleri, gerekse sınıf çelişkileri ve tüm bu süreçlerin sonuçları kendisini pek seyrek olarak kent mekânında doğrudan göstermektedir. Çoğu durumda, devlet bu ilişki ve süreçlere doğrudan ve dolaylı bir biçimde müdahale ve aracılık etmektedir.

Şengül'ün ifade ettiği gibi, kentsel çelişki ve değişime ilişkin olarak merkezi konumdaki üç temel öge, toplumsal sınıflar, sermaye birikim süreci ve devlet olmaktadır. Yakın tarihe bakıldığında, İkinci Dünya Savaşı'nın ardından 1970'lerin krizine kadar süren dönemde, kapitalist sistemin birikim ve meşruiyet kaygıları ve emekçi sınıfların siyasal, toplumsal ve ekonomik talepleri doğrultusunda Keynesgil ekonomi politikaları ve refah devleti olgusu ile karşılaşmıştır. Refah devleti politikaları, refah devleti kentlerini

4 H. Tarık Şengül. 2009. **Kentsel Çelişki ve Siyaset. Kapitalist Kentleşme Süreçlerinin Eleştirisi.** Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı. Ankara: İmge Yayınevi. S.17.

ortaya çıkarmıştır. İçinde, eğitim alanının da bulunduğu, kolektif tüketim konusu (konut, toplu ulaşım, eğitim, sağlık, kültür vb) etkin bir sınıfsal nitelik kazanmış, devletler çeşitli kaygılarla (reel sosyalizm ve emek mücadeleleri) halkın ekonomik ve toplumsal taleplerini, yurttaş hakları olarak dikkate almak ve kamusal alanda bu hizmetleri sunmak durumunda kalmışlardır.

Tüketimin kolektif niteliği, iki koşulla açıklanmaktadır. Birincisi, bu kapsama giren mal ve hizmetlere tüm toplum kesimlerinin ulaşabilir olması iken, ikincisi, bunların kamu tarafından sunulmasıdır. Bu dönemde kent yönetimlerinin, kent planlamasının önem kazanması, kente yapılan yatırımların artışı ve işgücünün yeniden üretimine yönelik kamu tarafından üretilen kolektif tüketim mal/hizmetlerinin sürekli artışıyla birlikte önemlerinin arttığı bu dönem kentleri 1950'lerden itibaren büyük ölçüde standartlaşmış, birbirine benzemeye başlamıştır. Söz konusu standartlaşmanın temelini kentsel yaşam maliyetini düşürerek, geniş kitlelerin yaşam standardını yükselttiği kabul edilen kolektif tüketim mal ve hizmetlerinin standartlaşması oluşturmaktadır⁵. Şengül⁶,refah devleti dönemini, kentleşme tarihinde 'emek gücünün kentleşmesi' olarak adlandırmıştır.

Refah devleti ya da sosyal devlet döneminde kentin özgül nitelikleri ile tutarlı olarak eğitimin kiteselleştiği ve standartlaştığı gözlenmektedir. 1960–1980 arası dönemde Türkiye'de eğitim, ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmanın bir parçası olarak görülmüştür. Bu bağlamda farklı eğitim planlaması yaklaşımları geliştirilmiş, tüm eğitim tür ve düzeyleri ekonomik planlama ve insan gücü planlamasının gereklerini yerine getiren bir sistem olarak işlev görmüştür. Eğitim, ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren ve fırsat eşitliğini sağlayan bir sistem ve kamusal bir planlamanın parçası olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla toplumsal sınıfların iktisadi ve kültürel birikimleri farklılaşsa da, kamu okullarının genel olarak denk bir eğitim hizmeti sunarak toplumsal hareketliliğe hizmet ettiği söylenebilir. Bu dönemde okul içi mekânlar ve olanaklar, standartlaşmayı gösteren pek çok göstergeye sahip olmuştur. Eğitim, diğer kolektif mal ve hizmetler gibi finansmanı kamuca sağlanan ve kamuca sunulan hizmetler arasında yer almıştır. Öğretmen ve diğer eğitim çalışanları da bu dönemin özelliğine uygun olarak kadrolu/güvenceli konumda istihdam edilmişlerdir.

Kapitalizmin 1970'lerin ortalarından başlayarak girdiği krizler, sermaye birikiminin önüne dünya pazarlarına ve ucuz işgücüne erişim gibi bir çıkış yolu koymuştur. Kapitalizm bu krizlerden, adına küreselleşme de denilen ve neo-liberal iktisadi ve sosyal politikalarla yürütülen yeni bir strateji ile çıkabilmiştir. Bu dönemde, mal ve hizmetlerin, üretim araçlarının, mali sermayenin dünyada serbestçe dolaştığı bir rejim uygulamaya konulmuştur. Neo-liberalizmin ekonomik ve siyasal kurulumunda IMF, Dünya Bankası, OECD ve Dünya Ticaret Örgütü gibi küresel örgütler öncü çalışmalar yaparak ulusal pazarların sınırlarını aşmaya, refah devleti ya da sosyal devletin özellikle iktisadi alana müdahalelerini ve etkilerini azaltmaya dönük öncü çalışmalar yapmaktadırlar. 1980 son-

5 Doğan, Ali Ekber. (2002), **Birikimin Hamalları**, İstanbul: Donkişot Yayınları, s.73-76.

6 Şengül, Aynı. S.76.

rası iktisadi ve sosyal politikaların kent üzerine etkileri, Şengül'ün ifadesi ile⁷ 'sermayenin kentleşmesi'ni içeren sonuçlar doğurmuştur.

Önceki dönemde banliyöleşme, daha çok işçi sınıfı ve diğer kent yoksullarının kolektif tüketim ve kentsel planlama gerekleri doğrultusunda merkez dışına yerleştirilmesiydi. "Kolektif tüketim ve kent planlamasının gerilediği, merkezdeki ortak kamusal mekânların yerini tüketim ve eğlence merkezlerinin aldığı" neo-liberal kent döneminde, banliyöleşme ise, "daha çok kentin görece refah içindeki kesimlerinin metropolün sıkışıklığından, karmaşık ve güvensizliğinden kendileri için inşa edilen konforlu ve güvenli özel sitelere kaçışı biçiminde gerçekleşmektedir"⁸.

1980'li yılların ortasından itibaren ortaya çıkan yeni siyasal dengeler ve ekonomik yapılanmalar, kentleşme süreçlerinde sermayenin giderek hegemonyasını kurduğu kentleşme dönemine yönelimi doğurmuştur. Kuşkusuz sermaye, kapitalist kentleşme süreçlerinin en asli unsurudur. Bununla birlikte bu son dönemde, daha önceki dönemin kentsel hizmetleri, kent yoksulları lehine düzenleme stratejileri terk edilerek, maliyetin altında hizmet sağlama stratejisi, bütün yerel yönetimlerin politikası haline getirilmiştir. 1980'lerin başından itibaren kentlere yapılan yatırımların büyük bir kısmı, özel sektöre verilen ihaleler yoluyla gerçekleşmiş, kentsel yatırımlar sermayeye kaynak aktarımının önemli bir aracı haline getirilmiştir. Kent merkezleri çeşitlenip dağınıklaşarak büyürken, plazalar, iş ve alışveriş merkezleri, kent merkezlerini tanımlayan en önemli öğeler haline getirilmiş, Migros, Carrefour gibi uluslararası nitelikte olanlar da dahil olmak üzere, büyük kentlerin merkezlerinde ve çevresinde hipermarket bölgeleri ortaya çıkmaya başlamıştır. En genel anlamıyla, bu etki bir yandan sınıfsal kutuplaşmaları en üç noktasına iterken, sadece işçi sınıfı değil, aynı zamanda orta sınıflar açısından da kent mekânı, daha karmaşıklaşmış bir sınıfsal harita oluşturmaya başlamıştır. Zengin gettoları, "sağlıksız, güvenliği olmayan, kirli çevre içinden kaçış"la oluşmuştur⁹ Şengül'e göre, her dönemde kentleşmeye damgasını vuran, 'kullanım değeri merkezli' bir kent mekânı anlayışı ile 'değişim değeri merkezli' bir kent anlayışı arasındaki mücadelede ikinci anlayışın hegemonyası ile kurulmuş gözükmektedir.

Bilindiği üzere, neo-liberal dönemde devletin yeniden yapılandırılması için kamuda ciddi reformlar önerilmiş; bunların büyük bir kısmı yaşama geçirilmiştir. Kamu yönetimini, kamu personel sistemlerini, yerel yönetimleri, kamu maliyesini sermayenin istemleri doğrultusunda dönüştürmek üzere pek çok yasal düzenleme yapılmıştır. Ülkenin tümünü kapsayan bütünlüklü planlama anlayışından, kurum temelli stratejik planlama anlayışına geçiş de sözü edilen kamuda reform çalışmalarından birisidir. Sosyal harcamaların azaltılarak, sermayenin vergi yükünü azaltmak, aynı zamanda bu alanları özelleştirmek ve ticarileştirmek ve nihayetinde devleti küçültmek reform çalışmalarının ulaşmak istediği amaçlardandır. Eğitim alanı da kamusal niteliğinin aşınması ile bu süreçten büyük ölçüde etkilenmiştir.

7 Aynı. s.86

8 Doğan. Aynı. s.83

9 Şengül, 2001, s.87, 94.

Siyasal ve yönetsel iktidarın yeni biçimini ortaya koyan neo-liberallere göre, yönetim, yöneten ile yönetilen tarafları kapsayan bir kavramdır ve karşılıklı ilişkisi kurar. Bu ilişkide yönetilenin yöneten üzerinde etkide bulunma olanakları sınırlı kalmıştır. Ayrıca taraflar arasındaki uzaklık, demokratikleşme sürecini de olumsuz yönde etkilemiştir. Oysa yönetimle (governance) bu ayrım ortadan kalkacaktır. Yönetişim anlayışında kamu gücünün devredileceği toplum; (1) bürokrasi, (2) şirket ve (3) sivil toplum kuruluşlarıdır. Yönetişim anlayışı, bunlar arasındaki ilişkiyi eşitlik ilişkisi olarak kurmakla birlikte, tanımlanan toplumda “şirketler-sermaye”, siyasal ve yönetsel iktidarın açık sahibi haline getirilmektedir. İktidar paylaşımında sermayenin toplumsal karşıtı işçi-emekçi kesimlere yer verilmemektedir¹⁰. Bu anlayış, tüm kamu yönetimi politika ve uygulamalarına yaygınlaşırken merkez ve taşra eğitim örgütü ve okullara da yansımıştır.

Kent mekânları içindeki sınıfsal kutuplaşmaların, eğitim hizmetlerinin üretiminde önemli bir değişken olarak işlev gören “kültürel sermaye” farklılaşmasına yol açtığı bilinmektedir. Bu etki, refah devleti dönemi okullarında da gözlenmiştir. Zira toplumsal sınıflar ve tabakalar var oldukça toplumsal farklılaşma gözlenecektir. Bu bağlamda, her iki dönemde de öğrenci başarısı, “aile etkisi” ya da daha geniş bir bağlamda “kültürel sermaye birikimi”nden büyük ölçüde etkilenmiş ve etkilenmektedir. Varsıl kent sakinlerinin yaşadığı bölgelerdeki okulların merkezi sınavlarda daha yüksek başarı göstermesinde, bu değişkenin etkisi göz ardı edilemez. Ancak toplumsal sınıflar ve tabakalar arası kutuplaşmayla birlikte eğitimde neo-liberal politikalarla merkezi bütçe kaynaklarının azaltılması ve okulların bütçe dışı kaynak arayışına yönlendirilmesi, kamu okulları arasındaki makasın daha da açılmasına yol açmıştır. Okullara iki yoldan gelen bu etkiler, eğitim alanındaki eşitsizlikleri çok ciddi biçimde derinleştirmiştir. Artık kentlerde, “kent varsıllarının okulları” (rekabetçi, kaynak yaratan, çeken okullar) ile “kent yoksullarının okulları” (rekabet edemeyen, kaynak yaratamayan, iten okullar) birbirinden farklı özellikleri ile tarif etmekteyiz.

Eğitimdeki Kutuplaşmanın Dinamikleri

Sermaye birikim sürecinin emek gücü talebi ve eğitimin sermaye alanı içine alınmak istenmesi, okulları ve üniversiteleri bu yönde dönüştürecek eğitim ve istihdam politikalarını hızlandırmıştır. Bu politikaların toplumsal ayrışmayı keskinleştiren ve okulları kutuplaştıran etkileri giderek derinleşmektedir. Bilindiği gibi, ilköğretim programları yapılandırmacı felsefe temelinde¹¹ yeniden geliştirilmiştir. Yapılandırmacı anlayışın felsefi eleştirisi bir yana, ilköğretim okullarında öğrencilerden ve öğretmenlerden pek çok maliyetli proje ve etkinlik beklenmektedir. Okullar, proje ve etkinlikleri yapabilenler ve yapamayanlar

¹⁰ Güler, Birgün Ayman. (2005). **Devlette Reform Yazıları. Dünyada ve Türkiye’de Ekonomik Liberalizasyondan Siyasi-İdari Liberalizasyona**. Ankara: Paragraf Yayınevi, yerel Yönetim Araştırma yardım ve Eğitim Derneği s. 23-25.

¹¹ “Yapılandırmacılığın hemen tüm türleri nesnel gerçeğin bilinemeyeceği, bilginin göreceli olduğu konusunda birleşmekte, bu yüzden bilginin nesnellığı, evrenselliği ve bu ikisine dayanan üst anlatılara ve bilimin egemenliğine karşı çıkmaktadır. Üst anlatılara karşı çıkarak bireyselliği hatta yerelliği ön plana çıkaran yapılandırmacılık, eğitimbilim alanında, birey ve yerel-kültürel merkezli bir program savunmakta, evrensel nitelikte bilimin egemen olduğu bir eğitim programı anlayışını eleştirmektedir. Onun birey merkezli anlayışı, liberal ekonomik modelin, yerellik ve çoğulculuk vurgusu ise küreselleşen çok uluslu sermayenin üst yapısını imleyen postmodernizmin bir ürünüdür...” (Aydın, 2007, s.43)

olarak farklılaşmaktadır. Kuşkusuz bu ayırım, yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri hatta velileri bile içine alacak boyuta erişmiştir. Öte yandan beyaz yakalılarla mavi yakalılar yetişiren liselerin, okul kültürleri birbirinden çok farklı özellikler taşımaktadır. İki ayrı lise türündeki öğrenci profili, ailelerin ve kentsel mekânın sınıf profili ile neredeyse örtüşmektedir. Son olarak vakıf üniversitesi ve devlet üniversitesi ayırımının neden olduğu eğitim ve istihdam eşitsizliklerine, devlet üniversiteleri arasındaki ayrışmanın benzer etkileri de eklenmelidir. Sermayenin vakıf üniversiteleri yoluyla eğitim alanına girişi, üniversitelerin bütçelerinin daraltılması ve kendi kaynaklarını yaratmaya zorlanmaları, devlet üniversitelerini, büyük kent, küçük kent ve yeni açılan üniversiteler olarak ayırtmıştır. Özel okul, özel ders, dersane ve diğer eğitim harcamalarını yapıp üniversite giriş sınavında başarılı olan öğrencilerin girebileceği üniversitelerle bu olanaklardan yoksun olanların dahil olabileceği üniversiteler birbirinden oldukça farklıdır.

Sermaye birikim rejiminin talepleri, ancak emek eksenli mücadelelerle durdurulabilir. Türkiye’de toplumsal muhalefetin zayıflığı, siyasal (devlet) alanın halkın ortak çıkarına hizmet etmesi işlevinin daraltılmasına yol açmaktadır. Kamu yönetişimi anlayışı, eğitim, sağlık, sosyal konut gibi pek çok kolektif hizmetin, bürokrasi, sivil toplum örgütleri ve özel sektör gibi çok aktörlü, belirsiz bir yapıya devredilmesine yol açmıştır. Bu hizmetlerin üretimine kamusal müdahale olanakları zayıflamıştır. Kamu hizmetinin üretiminde “rekabet” fikri, her türlü çıkar gütmeyi ortadan kaldırırken bir yandan da bu hizmeti üreten kurumların dengesiz gelişmesine yani onların kutuplaşmasına yol açmıştır. Rekabet ve verimlilik yönelimli uygulamaların, iyi okullarla iyi olmayan okulların ortaya çıkmasına yol açacağı söylemi yayılmaktadır ve öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticiler davranışlarını buna göre düzenleyeceklerdir. Artık ebeveynler, çocuğunun iyi bir okula devam etmesi için yüksek bağış ve dakikalarca süren servis yolculuğunu göze almaktadırlar. Çünkü okullar yarışmaktadır ve “mahalle mektepleri” sınıfta kalmıştır. Eğitimde esnek üretim ve güvencesiz istihdam yine bu rekabet kavramıyla bağlantılı eğitim uygulamalarıdır. Okullar, öğretmenlerin istihdam biçimlerine göre de ayrışmaktadır. Türkiye genelinde yapılan merkezi sınavlar, yüksek statülü ve geliri mesleklerin kapılarını aralayan mekanizmalar olduğundan öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okullar hatta üniversiteler, birbirlerinin rakibi olmuşlardır. Rekabette üstün duruma geçmenin yolları açıktır: Dersleri sınav odaklı olarak işlemek, okullarda sınav başarısına dönük kurslar açmak, öğrencileri özel ders ve dersanelere yönlendirmekle mümkündür. Okullar arasındaki rekabet eşitsizlikleri derinleştirirken, en temel insani özellik olan dayanışmayı ortadan kaldırmaktadır.

Toplumun farklı sınıf ve katmanlarının mekânsal ayrışması, sadece onların piyasadandan temin ettikleri özel tüketimlerini değil, eğitim yönetişimi nedeniyle kolektif tüketimlerini de etkilemiştir. Okul yönetimi, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları (özellikle okul aile birliği) arasındaki ilişkiler, okulun ‘çevresinin iktisadi ve politik gücü’ ölçüsünde gelişmesini sağlamaktadır. Okulun öğrenci aldığı kent alanı ve ebeveyn/öğrenci profili, okullar

arası rekabette okulun şansını yarıştan çok önce belirlemektedir. Okul yönetiminin özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile ilişkileri, vizyon, misyon, stratejik planlama, toplam kalite yönetimi süreçleri ve kalite kavramları aracılığıyla, sınıf düzeyine dek etkide bulunmaktadır. Okulda giderek güçlenen bu anlayış, okulun içindeki ilişkileri ve çevresi ile kurduğu ilişkileri (veliler, okul aile birlikleri, kantinler, servis işletmeleri, dershaneler, özel okullar, yayınevleri) etkilerken, okullar arası eşitsizlikleri de artırmaktadır. Ailelerin yerleştiği kentsel mekânın sınıfsal niteliğine göre, okullardaki eğitim ortamları, öğrencilerin geleceğe dair beklentileri ve “başarı” algıları” ve istihdam beklentileri farklılaşmaktadır. Eğitimdeki eşitsizlikler, öğretmenler, öğrenciler ve hatta velilerin sistemli biçimde ekonomik şiddetle karşılaşmasına yol açmaktadır. Okullar arası ayrışmanın temel dinamikleri ve göstergeleri aşağıdaki çizimde gösterilmektedir.

.Kentin varıl bölgelerindeki okullar, ki bunlar “rekabetçi okullar” olarak da adlandırılabilir, kent genelinde öğrenci kabul etmektedirler. Okulun fiziksel olanakları ve eğitim teknolojilerinde ulaştıkları düzey, özel okulları aratmayacak niteliktedir. Bu okulların ge-

ÇİZİM I			
Neoliberalizm ve Neoliberal Kentleşmenin Devlet Okullarının Farklılaşmasına Dönük Etkileri ve Etki Göstergeleri			
Kuramsal/kavramsal Araçlar	Neo-Liberal Kentin Çelişkileri	Okullar Arası Kutuplaşma	Okullar Arası Ayrışmanın Göstergeleri
Toplumsal sınıflar	Toplumsal sınıfların yaşam alanlarının pek az kesiştiği/farklılaştığı neoliberal kentler Kent varsıllarının yaşadığı mekânlar/konutlar ve kolektif tüketim mallarının niteliği Kent yoksullarının yaşadığı mekânlar/konutlar/kolektif mallarının niteliği	Sınıfsal konumlanış mekânı olarak okul Kent Varsıllarının okulları Kent Yoksullarının okulları	Öğrenci anne/babalarının eğitim, meslek ve gelir profili Okulda servisle taşınan öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranı Kantin ve diğer gelir kaynakları itibarıyla okuldaki kapalı pazarın büyüklüğü
Sermaye Birikim Süreci	Sermayenin üretim ve yeniden üretim alanı olarak kentler Kullanım değerine göre değil, değişim değerine göre tasarlanan kentler	Diplomalar ve bilginin pazar yeri olarak okul. Bir iyilik mekânı olarak okul (STK, hayırsever kişiler ve kuruluşlar). Eğitimin içeriğinin birikim rejiminin taleplerine göre şekillendiği (değişim değeri /sınav esaslı okul) yer olarak okul. Üretimin ve istihdam biçimlerinin esnekleştirildiği KOBİ'ye dönüşen okullar.	Okulun servis şirketleri ile anlaşmaları. Okulda faaliyet gösteren STK'lar. Okulla ilişkili özel sektör kuruluşları. Okulun dershanelerle ve özel okullarla ilişkileri Okul aile birliğinin gelir getirici faaliyetlerinin büyüklüğü. Okuldaki ücretli, sözleşmeli ve kadrolu öğretmen sayıları. Okuldaki öğretmen hareketliliğinin düzeyi. Okulun merkezi sınavlardaki başarı düzeyi Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin girişimci tarzda, gelir getirici faaliyetlere dönük çalışmaları.
Devlet	Egemen sınıfların çıkarına hizmet etme işlevi genişleyen devlet Küçük ve etkin devlet Kamu Yönetimi	Devletin kamusal eğitimden çekilişi Yeni aktörlerin buluşma yeri olarak okul Eğitim yönetimi ile okulların özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarına açılması, Özel sektörün Truva atı: devlet okullarında eğitim yönetimi	Kamu bütçesinden eğitime ayrılan payın öğrenci sayısındaki artışa göre büyüklüğü Okul aile birliğinin okul yönetimine etkisi.

nel olarak öğrencilerinin, orta orta ya da üst orta sınıfa mensup oldukları gözlenmektedir. Öğrencilerin ilgileri, yaşama dair beklentileri ve hatta sorunları bile kent yoksullarının çocuklarından farklı niteliklere sahiptir. Bu okulların merkezi sınavlarda başarı düzeyi yüksektir. Okuldaki öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu kadroludur. Bütçe dışında okulda yaratılan kaynaklar, okulun temel ihtiyaçlarını karşıladığı gibi, “kardeş okullara yardım” etmede de kullanılabilir bir büyüklüğe ulaşmaktadır. Okulda kantin, ulaşım, yayın, firmalar, kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve bağışlar gibi çok sayıda kaynaktan gelir yaratılabilmektedir. Ancak aileler, okulun bütününe ilgilendiren ihtiyaçların karşılanmasında para vermeye istekli değildir. Çocuğunun olduğu sınıf için ailelerin desteğini almak daha kolay gözükmemektedir. Yani “bireycilik” çok derin bir biçimde okulun içine nüfuz etmiştir. Aynı okulun farklı renkten perdelerle, döşemelerle, eğitim araçlarıyla donatılmış sınıflarının bile “özelleştiği” gözlenmektedir.

Görece orta ve üst gelir gruplarından ailelerin çocuklarının devam ettikleri devlet okullarında yaratılan kaynaklar, esas olarak öğrenci ailelerinin sınıfsal/toplumsal konumlarına, ek olarak okul müdürlerinin “girişimcilik” özelliklerine ve öğretmenlerin “ikna” becerilerine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bu okullar, Ankara’da kayıt esnasında yüklü miktarda bağışlar sağlayabilmektedir. Eğer okul bir pazar yeri ise, bağış ediniminin bile pazarlık süreci olduğunu da anımsamak gerekecektir. Bağışın toplanması sürecinde her veli zorlanır; direnebileceği en alt noktada “gönüllü bağış” kabul edilir. Bu süreçte, gerek bürokrasiden ve gerekse “hatırı sayılır kişilerden” etkilerle de pazarlıklar değişebilir. Pazarlık sürecinde tarafların birbirlerine uyguladıkları “örtük şiddet” ve “parayı verenin düdüğü çalması” ile ortaya çıkan yeni iktidar biçimleri ve ilişkileri gibi konuların okul kültürüne etkileri göz ardı edilmemelidir. Ayrıca bağış toplamaya zorlanan yöneticilerin, onların zorladığı ve öğrencisi ile karşı karşıya gelen öğretmenlerin, anne ve babaların, en önemlisi öğrencilerin gördüğü zararı da unutmamak gerekir. Rekabet edebilen kamu okullarında, veli bağışları biçimde yaratılan kaynaklara ek olarak, okul kantinleri, öğrenci servisleri, yayınevlerinin bağışları ile mali kaynaklar ayrıca çoğalır; hatta okulda yaratılan parasal kaynak, okulun gerçek ihtiyaçlarını karşılayacak miktarın üzerine de çıkabilir. Sonuçta okulda yeterli eğitim ortamları, yaşanılabilir temiz mekânlar, zengin bir kütüphane ve laboratuvar ortamları, çok amaçlı salonlar yaratılabilir. Nitelikli öğretmenleri de çeken bu okullardaki öğrencilerin, dersane ve özel ders olanakları da dikkate alındığında, merkezi sınavlardaki “başarı düzeylerinin” yüksek olması muhtemeldir¹².

Kent yoksullarının okulları için, yukarıda belirtilenlerin karşıtı betimlemeler yapmak mümkündür. Bu okullardan yükselen çılgınlıklar, okul duvarlarına, kapitalizmin, neo-liberal devletin meşruiyet arayışlarına, bir araya gelemeyen kaybedenlerin dağınlıklarına çarpmaktadır.

12 Tural, Kurul Nejla. (2006). Okul Kültürü İçinde Şiddet”. **Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet. Sempozyum**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

İster Milli Eğitim Bakanlığı'na yirmi dakika mesafede, isterse Türkiye'nin bir ucunda olsun, "unutulmuş okullar" farklı bir sosyal gerçekliği ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'na çok yakın bir okulu betimlemek anlamlı olabilir. Okul, alt gelir gruplarından insanların ikamet ettiği bir gecekondu bölgesindedir. Bu yerleşim yerindeki insanlar yaşamlarını, pazarcılık, taşımacılık, satıcılık, inşaat işçiliği gibi işlerle sürdürmektedirler; bir kısmı belediyeden gelen yardımlarla bağımlı bir yaşama zorlanmıştır. Okul bakımsız; koridorlar boyasız ve çıplak; eğitim mekânları renksizdir. Öğretmenler, en kısa sürede bu okuldan ayrılmak istemektedirler. Okulun camları taşlanarak kırıldığından okulda ciddi bir cam stoku vardır. Atılan taşlardan korumak için bazı pencereler demir parmaklıklarla kaplanmıştır. Öğrencilerin ceplerinde harçlık olmadığı için okulda kantin işletilememektedir. Müdür ve öğretmenlerin çabalarıyla, okulda eğitim ve öğretim güçlükle sürdürülmektedir; ayrıca okulda üst öğrenime devam ve başarı oranı çok düşüktür. Bir öğretmen, "önceki yıl oldukça başarılı olan iki çocuğu bu okuldan kurtardığını" onlar okulda kalmış olsalardı yok olacaklarını söylemektedir. Çocuklar arasında zorba davranışlar yaygındır; okul dışında öğretmenler, öğrenci yakınlarının tehdidi altındadır. Okul müdürü okulda para toplanamadığını, velilerden bağış olarak 2-3 TL'yi güçlükle almaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Sözü edilen okul müdürünün, "girişimci" olabilmesi kuşkusuz bu koşullarda güçtür. İlçe yönetimi, diğer okul müdürleri ve öğretmenleri nezdinde, müdürün statüsü düşüktür. Çünkü yoksul bir kent okulunun yöneticisi olmak demek 'rekabet edememek' demektir. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin solgun yüzlerinden güçlükle de olsa doğan umut dolu bakışlar, okulun (öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin) karşı karşıya kaldığı şiddeti önlemeye yetmemektedir. Türkiye'de bu betimlemeye uyan okul sayısı, tam olarak bilinmemekle birlikte az değildir. Bu okulda, öğrencilerin, öğretmenlerin hatta yöneticinin sağlığını ve refahını etkileyen şiddet, ekonomiktir. Fiziksel şiddetin, duygusal şiddetin, sözel şiddetin, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yarattığı şiddetin, potansiyel ya da reel etkisini belirlemek görece güçtür; ancak kendi haline bırakılan okullarda ekonomik şiddetin dışavurumları açıkça gözlemlenmektedir¹³.

Sonuç Yerine

Sonuç olarak, kentsel mekânlarda ve okullarda yaşanan bu olumsuz gelişmenin sürüp gideceği düşünülmemelidir. **Kutuplaşmış, dengesiz gelişme ve nitelik farklarına dayalı ticarileşmiş bir eğitim (Hirtt, 2005), sermaye sınıfının 12 Eylül Darbesinin zoru ile de güçlenerek çıktığı son otuz yıllık diliminin sonucudur. Bu sürecinin tam karşıtının tüm okulları nitelikli ve birbirine denk kamusal eğitim hizmeti sunan yerlere dönüştürmek olduğuna ikna olmak ve bu yönde bir bilinç geliştirmek gerekmektedir. Bu talebi, sadece eğitim için değil, tüm kolektif mallar için yükseltmek daha da anlamlıdır. Örgütlü ve politik bir mücadele ile okulları ve kentleri birbirine denk ve benzer nitelikte hizmet sunan, yaşanılabilir, şenlikli mekânlara dönüştürmek mümkündür.**

13 Aynı.

Yararlanılan Kaynaklar

Aydın, Hasan (2007). **Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Davis, Mike. (2006) Gecekondu Gezegeni. İstanbul Metis Yayınları.

Doğan, Ali Ekber. (2002), **Birikimin Hamalları**, İstanbul: Donkişot Yayınları.

Güler, Birgün Ayman. (2005). **Devlette Reform Yazıları. Dünyada ve Türkiye’de Ekonomik Liberalizasyon-dan Siyasi-İdari Liberalizasyona**. Ankara: Paragraf Yayınevi, yerel Yönetim Araştırma yardım ve Eğitim Derneği.

Hirtt, Nico. (2005). “Okulda Ticarileşmenin Üç Ayağı”. **Eğitim Bilim ve Toplum**. Cilt:3, Sayı:11.

Şengül, H. Tarık, (2001), **Kentsel Çelişki ve Siyaset**. (Kapitalist Kentleşme Üzerine Yazılar), WALD Yayını. İstanbul.

... ... (2009). **Kentsel Çelişki ve Siyaset. Kapitalist Kentleşme Süreçlerinin Eleştirisi**. (Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları..

Tural, Kurul Nejla. (2006). Okul Kültürü İçinde Şiddet”. **Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet. Sempozyum**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Okula Karşı - Eğitim ve Toplumsal Sınıf*

Stanley Aronowitz

İngiliceden çeviren
Funda Karapehlivan Şenel

Amerikan eğitiminin krizi, bir yandan ilerici eğitimin iflasını haber verirken, öte yandan çok büyük bir soruna işaret eder; çünkü bu kriz, kitle toplumu koşullarının bir sonucu olarak doğmuş ve onun taleplerine bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır.

Hannah Arendt (Eğitimde Kriz)



Yeni yüzyılın başında başka hiçbir Amerikan kurumuna, gençleri ve anne-babalarını modernist rejime sokmada devlet okullarına verildiği kadar büyük rol verilmemiştir. Çocukları ve gençleri toplumsal düzene karşı ikili sorumluluklarına hazırlamak için sıradan okullara şu görevler yüklenmiştir: vatandaşlık ve daha da önemlisi çalışmak için öğrenme. Bir yandan, eski müfredata göre demokratik, laik bir toplumda vatandaşlık yolunda okulların Aydınlanmanın değerlerini, özellikle edebiyat ve bilimi aktarmaları beklenir; öte yandan, öğrenciler çalışmanın kurtarıcı değeri üzerine gevşek ama kesin bir vurgu ile ailenin önemi ve elbette kişinin ülkesine sevgi ve bağlılık duyması yoluyla çalışma yaşamı için hazırlanmalıdır. Aydınlanmanın vatandaşlık anlayışına gelince, öğrencilerin gerçekte olmasa da hiç değilse bağımsız, eleştirel düşünme yolunda yüreklendirildikleri varsayılır.

Ancak okul eğitiminin sosyalleştirme işlevleri, bunların karşısı düşünceye hizmet etmektedir: İşçi sınıfı ile profesyonellerin ve orta sınıfın çocukları çağdaş toplumun endüstriyel ve teknolojik zorunluluklarına göre biçimlendirilmektedir. **Öğrenciler, bilimi ve matematiği, mitten ve dinsel inanıştan özgürleştirecek bir söylem olarak değil, fakat ustalığı öğrencilerin mantıksal kapasitelerini geliştirdiği varsayılan bir algoritmalar dizisi olarak ya da beklenen akademik gerekleri yerine getirme dışında bir amaç güdülmeden öğrenirler.** Çoğu yerde sosyal bilgiler, toplumsal örgütlenmenin otoriter ve demokratik biçimleri arasındaki farkları ya da özellikle eleştiri ve yenileme gibi demokratik değerleri vurgulamaz, bunun yerine yaşamın sürdürülmesi için çok az önemi olan bilgi kırıntıları sunar. Çoğu öğrenci okulu kendinin ve toplumun bir dizi heyecanlı keşfi olarak yaşamaz, aksine okula katlanır. Bazı öğrencilerin öykünün gücünden aldıkları esinle, John Dewey'in deyişiyle, deneyimlerini "yeniden yapılandırmaları" dünya edebiyatının öğretilip ve öğrenilmesini belki de bu kuralın kısmi bir istisnası yapar.¹

*Social Text 79, Cilt 22, Sayı 2, Yaz 2004, ss. 13-35

Bu ulu görevlerin yüklenmesiyle Birleşik Devletlerde devlet eğitimini süregelen bir kriz içine sokan mali zorunluluk ve misyon değişikliği üst üste geldi. Bazıları için temel sorun, okulların genel entellektüel kültürü en yetenekli öğrencilere bile aktarmakta başarılı olup olmadığıdır. Bu eleştiriye göre tehlikede olan, Amerika'nın küresel bir uygarlık modeli olarak kaderi, özellikle de demokratik kurumlarının durumu ve son tahlilde bu kurumları korumakla sorumlu olan vatandaşlarıdır. Şüphesiz, "küresel modelin", okulların amansız anti-entellektüel eğilimi ve en isyankar öğrencileri, özellikle ortaöğretim olmak üzere, fiili olarak okuldan atan acımasız rejim tarafından yerine getirildiğini ileri sürebiliriz. Hannah Arendt bu yolda "dünyayı" ve çocuklarımızı belli başlı kültürel gelenekleri aktarabilen bir eğitim sistemi tasarlamaya yetecek düzeyde sevip sevmediğimizi soracak kadar ileri gider. Başka eleştirmenler, okulların, ister Siyah, ister Latin kökenli ya da Beyaz olsun, işçi sınıfından gelen öğrencilere iyi işler için eşit fırsat yaratma sözünü yerine getirmekte başarısız olduğundan yakınır. Okullar, eğitimin içeriğini görmezden gelerek, bilerek ya da bilmeyerek eğitimin sınıfsal yanlılığını pekiştirmektedirler. Okulların hem amaçları hem de dayandıkları düşünülen eğitim felsefeleri bakımından bu iki konumu zorunlu olarak birbiriyle çelişkili olmayabilir; fakat bunların eşzamanlı dile getirilişleri, aşağıda tartışılacak istisnalar dışında, karşı çıkışlara neredeyse hiç fırsat vermeyen Amerikan işyerinde önemli ölçüde gerilim yaratmaktadır. Bireysel ya da kolektif girişim yönetimce kabul edilmez. Hem malların hem de simgelerin üretim alanlarını içinde barındıran şirket fabrikası belki de ülkenin en otoriter kurumudur. Fakat **herhangi bir makul demokratik vatandaşlık anlayışı, bilgiyi propagandadan ayırt edebilen, çelişen iddialar ve programlar arasından seçim yapma yetisine sahip ve yönetime aktif olarak**



katılabilecek bireyler gerektirir. Ama siyasi sistem oy verme ritüeli dışında vatandaşın aktif katılımı için çok az fırsat sunmaktadır.² Okulların neden ve nasıl başarısız olduğunu saptamanın yolu yöntemi üzerinde bile görüş birliğine ulaşılamadığı görülmüştür. Kitle eğitimini çağdaş işyerine hazırlayan bir staj biçimi olarak görenlere göre sorunun kaynağı, otorite krizinde, özellikle okul otoritesinin krizinde bulunabilir. Bu düşünceyi paylaşan eğitim analistlerinin bazılarının az sayıda öğrenci için sınırlı sayıda alanda eleştirel düşünceyi vurgulayan bir müfredattan yana olması, 21. yüzyılın başından beri egemen olan eğitim eğilimleriyle tutarlılık gösterir. Otoritenin yeniden kurulması adına, muhafazakar eğitim politikaları, okulları hem söylemde hem de pratikte sözde çocuk merkezli müfredatı ve pedagojiyi terk etmeye zorladılar; bunların yerine okulların, yalnızca çocukları standartlaştırılmış testlerden geçmelerinden ve belli düzeyde okul bilgisine sahip olmalarından – bunları yapmayanların cezası sınıfta bırakma ya da okuldan atılma olan – sorumlu tutmakla kalmayan, aynı zamanda yöneticilere ve öğretmenlere performansa dayalı ölçütler getiren önlemleri benimsenmelerine neden oldu. Örneğin New York'ta okullardan sorumlu yönetici, okul müdürleri için "karneler" oluşturdu ve okulları test sınavlarında belirlenen standartlara ulaşamayanları işten atmakla tehdit etti. **Testler eleştirel düşüncenin anti-tezidir. Bunların asıl amacı, öğrencilerin bilgiyi emme ve kuma becerilerini ve problemleri verilen algoritmalara göre çözme yeteneklerini ölçmektir.**

Diğer tarafta ilericiler – John Dewey'in eğitim felsefesini geçmişin çok ciddi bir şekilde çalışılmasına gerek olmadığı şeklinde yanlış yorumlayanlar – kitle eğitim müfredatının

giderek mesleki eğitime dönüşmesine ve içinin boşaltılmasına çok az direniş gösterdiler. Bu kimseler aslında, tarihsel olarak müfredatın daha az biçimsel olmasından, gerekliliklerin azaltılmasından ve değerini kaybetmiş bir görüş olan çocukların en iyi “yaparak” öğrendiği argümanına dayanarak ortaöğretim öğrencileri için pratiğe dayalı ve iş odaklı programların teşvik edilmesinden yanaydılar. İçeriğin sulandırılması ve yazmaya verilen önemin azalmasıyla sonuçlanan müfredatın bozulması, çoğu zaman disiplinlerarasılık ölçütü üzerine dayandırıldı. Hem zengin hem de yoksul yerleşim bölgelerindeki çoğu Amerikan ortaöğretim öğrencisi, kitap eleştirisi ya da özgeçmişsel deneme uzunluğunda kısa yazılar yazabilirler; ancak çoğu, herhangi bir araştırma yapmadan ya da hatırı sayılır uzunlukta bir yazı yazmadan mezun olur. Dahası, 1960’ların sonundan bu yana, tarih derslerini öğrencilerin yaşamıyla daha “ilintili” yapma girişiminin sonucu olarak, öğrenciler tarihleri ezberlemek zorunda bırakılmadıklarından dolayı, tarihsel olayların öyküsünü öğrenciler bile genellikle bunları özgül zamandizinsel bağlamı içine oturtamaz hale geldiler. Benzer bir şekilde, ekonomi birçok okulda okutulmaz oldu ya da genel sosyal bilgilerin bir ünitesi olarak öğretilmeye başlandı. Ve felsefe, eğer öğretiliyorsa, “değerlerin açıklanması biçiminde”, öğrencilerin kendi değerlerini keşfetmelerine ve gözden geçirmelerine yardımcı olunan bir çeşit etik dersi olarak anlaşıldı.

Yüzyıldan fazladır devam eden evrensel okul eğitiminden sonra eğitim ile toplumsal sınıf arasındaki ilişkinin bir kez daha ön plana çıkarılması, Amerikan eğitiminin içinde bulunduğu krizin bir başka sinyalidir. Entellektüel bilgiyi somut bir talep olarak desteklemekte hiçbir zaman güçlü olmayan Sol eğitim çevreleri ilerici eğitim felsefesinin can alıcı bir ilkesine sıkıca sarılır: Bu, eşitlikçilik bayrağı altında, eğitime erişim olanaklarının

eşitlenmesiyle, bu olanakların gerçek bir eğitimle ne ilişkisi olduğu sorgulanmaksızın, sınıf farklılıklarının aşılabileceği düşüncesidir. Bu erişim sorunu, yükseköğretim tartışmalarında 1970’lerin başından beri ağır basmıştır; kupon sistemini ve özel okulların ve belediye okullarının kamusal finansmanının diğer biçimlerini savunan mufazakarlar bile öğretimin özelleştirilmesini bu erişim argümanına dayandırmışlardır.

Okul eğitiminin yapısı toplumun sınıf sistemini zaten içinde barındırır ve bu nedenle erişim tartışması yersizdir. Bir okula girmek her zaman o sınıf sistemine yerleşmeyi gerektirir. Bir sınıftan bir başka sınıfa geçme yolunda “Fırsat Eşitliği”, o sistemde eşitsizliğin bir kural olduğunun üstü örtülü olarak kabul edilmesidir. Kitle eğitim sistemi içinde okullar, artık Aydınlanmanın entelektüel geleneklerini ya da katılımcı vatandaşlığın temel önkoşullarını, önemli bir azınlığa bile aktarmanın aracı olmaktan çıkmıştır. Bir yandan okulların verdiği diplomaların ve derecelerin kazanılması hala birçok meslek için önemli bir önkoşul olsa da, okulda eğitimin eğitimle aynı şey sayılması bir yanılgıdır. Okul eğitimi kuşkusuz hem disiplin rejimiyle hem de diploma sistemiyle bir öğretim kaynağıdır. Ancak okullar, Arendt’in de öne sürdüğü gibi, bir “dünya sevgisi” ya da “çocuk sevgisi” aşılamaz; demokratik kurumlar oldukları iddialarının tersine okullar, toplumsal, kültürel ve mesleki hiyerarşiye uymayı öğretir. Günümüz dünyasında okullar, bağımsız eylemi cesaretlendirmek şöyle dursun, bağımsız düşünüşü geliştirmek için bile kurulmamışlardır. Okul bilgisi öğrencilerin tek eğitim kaynağı değildir; belki de en önemli kaynakları bile değildir. Genç insanlar popüler kültürden (özellikle müzikten), anne-babalarından ve belki de en önemlisi akranlarından iyi ya da kötü şeyler öğrenirler. Okullar “toplumun” dublörüdür, farklı ödül dereceleri temeline dayansalar da, yönetici otoritelere sözleşmeyle veya zorla bağlı olan,

karşılığında toplum dünyasına kabul edilebilen bireyler topluluğudur. Popüler kültür, anneler ve akranlar dayanışma anlamına geldikleri ve ortak düşleri somutlaştırdıkları ölçüde, üyeleri üzerinde okullardan daha fazla etki gösteren cemaat benzeri dünyalardır.

Neye Erişim?

Eğitim eleştirisi temelde erişim sorununa ve onun gereklerine, özellikle de daha fazla erişimin daha çok öğrenmenin ve daha iyi işlere girmenin kapılarını açtığı düşüncesine yöneltilmiştir. Genel olarak belirtmek gerekirse, eleştirel eğitim analizi, birçok şehirde okulların kapılarını “Siyah, Asyalı ve Latin kökenli” olarak kodlanan işçi sınıfı öğrencilerine açma istekliliğinin ve açabilmelerinin derecesi üzerine odaklanır; çünkü farklılaşan erişim mekanizmalarından dolayı, okullar, ekonomik ve teknolojik yönden ileri kapitalist toplumların en önemli yeniden üretim kurumları olarak görülebilir. Bazı istisnalar dışında, okul eğitimi eleştiren kimselerin çoğu okul otoritesine, sosyal sermayenin – yani mesleki erişimle eklemlenen karışık kişisel ilişkiler ağının – ve kültürel sermayenin birikiminin koşullarına, varsılığın olmasa bile onun sembollerinin ve üstünlük emaresi olan bilgi çeşitlerinin birikimine sınırlı ilgi göstermiştir.³

İlericiler, sınıf sorununun odağında, okul eğitiminin işçi sınıfı çocuklarına meşru bilgi ve pazarlanabilir akademik dereceler elde etmede fırsat eşitliği sağlayıp sağlamamasının bulunduğunu düşünürler. Okul eğitiminin egemen öğretilerine uymayan güçlü kanıtlar göstermişlerdir. Bu, ekonomik ve siyasal sistemdeki sınıf, ırk, ya da toplumsal cinsiyet hiyerarşilerine karşın kamusal eğitimin her bireyi doğuştan gelen koşullarının üstesinden gelecek araçlarla donattığı savıdır. Gerçekte ise, diploma sistemi aracılığıyla işçi sınıfı kökenli insanların yalnızca dörtte biri kadarı profesyonel ve teknik işler ve yönetici düzeyinde kariyerlere ulaşmaktadırlar. Bundan

çok daha fazlası lise diploması elde eder, fakat bir deyişte de belirtildiği gibi, bir lise diploması ve 2 dolar size New York metrosunda bir geziden fazlasını getirmez. Profesyonel ve teknik dereceler öğrencilerin uzmanlaşmış bilgiye hakim olduğunu ve o uzmanlık alanıyla ilgili bir dizi beceriyi kazandığını ifade eder. Mesleki mevkiiler bulurlar ama bunlar kendi ilgili alanlarının en tepesinde olmaz. Üç yıllık eğitim kolejlerinden ve üniversitelerinden mezun olduklarında tipik olarak kuram, kapsamlı yazma ve bağımsız araştırma gibi gerçek entellektüel çalışmayla ilişkili bilgiyi edinmemiş olurlar. Bu kurumları bitiren öğrenciler fabrikada usta, bilgisayar teknisyeni, öğretmen, hemşire, sosyal hizmetli olarak ve sosyal hizmet alanında diğer mevkiilerde iş bulurlar.

Bu öğrencilerin küçük bir kısmı yakasız işler edinerek daha iyi eğitilmiş meslektaşlarına katılabilirler. Andrew Ross’un terimi olan “yakasız”, önemli ölçüde iş özerkliğine imkan veren, maaşlı olduğu halde geleneksel kol ve kafa gücü ayırımına kolayca uymayan, bilgisayar tasarımı gibi mesleklere işaret eder. Sözde toplumsal hareketlilik, Amerikan ekonomik kalkınmasının belirli bir zamandaki – yirminci yüzyılın ilk çeyreği – özel koşullarının ürünüydü ve temel olarak Amerikan endüstri devrimi sırasında yerel bir köylü sınıfının olmamasının ve kolayca unutulmuş ya da üzerinde uyuşmaya varılan görüşçe görmezden gelinen milyonlarca siyahın güneyin tarım alanlarındaki zorunlu tutsaklığının bir sonucuydu. Ne de İkinci Dünya Savaşı’nın yarattığı işgücü açığı ve 1973’e kadar dünya kapitalizmindeki savaşın ardından gelen Amerikan egemenliği, hareketlilik övücüleri hesaba katıldı. Ekonomik durgunluk otuz yıldan fazla süre boyunca Amerikan ekonomisini etkiledi ve 1990’larda yüksek teknolojinin yarattığı ekonomik balona rağmen, dünya pazarındaki konumu kötüleşti. Yine de hareketlilik mitinin insanların kafasında hala güçlü bir yeri vardır.

Okul eğitiminin, akademik dereceleri, sınıfa ve statüye bakmaksızın herkes için hazır hale getirdiği düşüncesi, Amerikan ideolojisinin güçlü dayanaklarından birini oluşturur. □

Son yıllarda eyaletlerin ve yerel toplulukların anayasa ve yasalarca verilen kamusal eğitim sorumluluğuyla ilgili görevleri, “standartlar” hareketi olarak adlandırılan ve federal hukuktan çok – Bush yönetiminin Hiçbir Çocuk Arkada Bırakılmayacak [No Child Left Behind] programı dışarıda bırakılırsa – siyasi ve ideolojik zorlamayla yürürlüğe sokulan bugünün egemen ulusal eğitim politikasınca zayıflatılmıştır. Hem pratikte hem de söylemde toplumsal yükselme geleneğinin ortadan kalkışına tanık oluyoruz ki, bunun aracılığıyla öğrenciler akademik becerileri kazanmadan sistem içinde ilerlemişlerdi. Yürürlüğe girdikten on yıldan fazla bir süre sonra, çoğu işçi sınıfı öğrencisine akademik yükselme için gerekli eğitimsel deneyimi sağlayamadığını kanıtlayan standartlar hareketi asıl içeriğini açığa çıkarır: Bu, başarısız akademik derecelerin kazanılmasındaki başarısızlığın sorumluluğunu sisteme değil bireye yüklemeye dayanan en son dışlama aracıdır. Eyaletlerin eğitim daireleri sık sık belli konuların öğretilmesini zorunlu hale getirdikleri ve bütün bölgelerde uygulanan test sınavlarına dayalı standartlar yerleştirmiş oldukları halde, işçi sınıfının çoğunlukta olduğu bölgelerin ne bir müfredat ve pedagoji ne de bu standartları karşılayan olanakları sağladığını herkes bilir, çünkü diğer sorunlarının yanında bu bölgelerin kronik olarak yetersiz fonları vardır. Muhafazakar politikaların hegemonyasının kuruluşundan beri öğrencileri test sınavlarında başarılı olan bölgeleri ödüllendiren devlet yardımı reçetesi, eşitsiz olma eğilimi göstermektedir. Performansa dayalı yardım politikaları, zenginlerin yaşadığı okul bölgelerinin kendi hakları olan paydan daha çok almaları anlamına gelir; bu bölgeler, devlet bütçesinden kaynaklanan açıklarını yerel mülk vergilerini arttırarak ve ailelerden

yıllık yardımlar toplayarak kapatırlar; bu yollar en yüksek ücretli işçi ya da düşük ücretli maaşlı çalışan için bile uygulanabilir çözümler değildir. Sonuç, aşırı kalabalık sınıflar, yetersiz olanaklar, özellikle yetersiz kütüphaneler ve düşük maaşlı, devlet üniversitelerinin finansman yoksulu eğitim fakültelerinin ürünü olan, genellikle iyi hazırlanamamış öğretmenlerdir.

Standartlar, öğrencilerin okula başlamadan kültürel sermayeyi edindiklerini varsayar – bu kazanım neredeyse istisnasız olarak profesyonel ya da başka tür bir üst sınıf ailede yetiştirilmiş olmayı gerektirir. Temelde en ayrıcalıklı ilk ve orta okulların bile okuma ve yazmanın neredeyse hiç olmadığı aile kökenlerini telafi etmek için yeterli donanımına sahip olmaması, okul otoritelerinin kayıtsız kaldığı bir konu haline gelmiştir. Bu sosyal Darwinizm çağında zayıf okul performansının sosyal politikalara atfedilmesinden, genetik noksanlık olarak kodlanması çok olasıdır. Şüphesiz, işçi sınıfından öğrencilerin, toplumsal cinsiyetleri, ırkları ya da etnik kökenleri ne olursa olsun, evrim veya Tanrı tarafından akılsal değil, bedensel çalışma için seçtikleri düşüncesi yeni değildir; bu görüş sınıflı toplumlar kadar eskidir. Fakat iyi bir işçi sınıfı işi elde etme şansının hızla azaldığı bir dönemde, çoğu öğrenci bedensel olmayan çalışma dünyasında gerekli olan becerileri edinmediklerinde korkunç sonuçlarla yüzyüze kalmaktadırlar. Yüzde yetmiş beşi işçi sınıfı işlerine ayrıldıkları gibi, genellikle öğretmenlik ve sosyal hizmet gibi bazı mesleklerden daha çok kazandıran sendikali endüstri işlerinin azalması karşısında, düşük ücretli hizmet sektörü istihdamını, kayıtdışı ekonomiye girmeyi ya da kronik işsizlerin arasına katılmayı kabul etmek zorunda kalırlar.

İkinci Dünya Savaşı’ndan beri yükseköğretime katılımdaki artış birçok kişi tarafından akademik elitizmin sonu olarak görüldü.

Acaba yükseköğretime katılımdaki artış toplumsal hareketlilik ve demokratik eğitim savlarını onaylamıyor mu? Hiç de değil. Artan yüksekokul ve üniversite katılımı yükselen niteliklerin ve genişleyen fırsatların bir işareti olmak yerine, ekonomik ve siyasi eğilimlerdeki değişmeye işaret etmektedir. Üretim ve hizmet sektörlerimizin bilimsel ve teknik doğası artan bir şekilde kalifiye ve diplomalı işçiler talep etmektedir (bunları özdeş olarak kabul etmek bir hata olur). Geçmişte iyi fabrika işleri arayan öğrenciler, bugün iyi ücret ödeyen bir işe girebilmek için diplomaya gereksinimleri olduğuna inanıyorlar. Öte yandan, politikacılar ve eğitimciler, toplumsal yükselmeyi kötülüyor olsalar ve işçi sınıfı bölgelerindeki çoğu yüksekokul yaşlanan teknelere dönseler bile, kitlesel yükseköğretim, büyük ölçüde işsizliği ve eksik istihdamı etkili bir biçimde gizleyen geçici bir ağıl olarak kullanılmaktadır. Bu işlevi, yükseköğretimin geçtiğimiz otuz yılın kronik ekonomik durgunluğuna, endüstrisizleşmeye ve yarı-zamanlı ve geçici işlerin büyük ölçüde düşük ücretli hizmet sektörlerinde çoğalmasına rağmen hızlı şekilde büyüdüğünü açıklayabilir. Sonuç olarak, işçi sınıfından gelen öğrenciler akademik hiyerarşinin en altındaki üniversitelere ve yüksekokullara – mahalle yüksekokulları yanında dört yıllık devlet yüksekokullarına da – girebilirler, hatta bunun için yöreklendirilirler, böylece sınıf hareketliliği için verilen resmi fırsat eşitliği sözünü yerine getirirler, bu kurumların birçoğu hareketlilik sözünü gerçekten yerine getirebilecek olan entellektüel içeriği bastırıyor olsa bile. Fakat not ortalamaları, içinde bulunduğumuz standartlar çağında, Akademik Yetenek Testine olduğu kadar öğrencilerin edindikleri bilgiyi ölçen ve onların profesyonel ve yönetici meslekleri edinebilmeleri için zorunlu bir eğitim alanı olan elit yükseköğrenim kurumlarına erişimlerini kısıtlayan testlere de dayanmaktadır. Bütün diplomalar ve dereceler eşit olmadığından, üçüncü ya da dördüncü düzeydeki kurumlardan mezun olmak, başarılı

adaylara, seçkin yüksek lisans programlarına – yani profesyonel ve yönetici düzeydeki meslekler ya da en çok arzulanan ve yalnızca lisans diploması gerektiren giriş düzeyindeki hizmet işleri için hazırlayan kurumlar – giriş için gerekli önkoşulları sağlamayacaktır.

Pierre Bourdieu, okulların, sınıf ilişkilerini, sınıf aidiyetlerinin ve hareketliliğinin anahtar sembolleri olan sosyal ve kültürel sermayeye, sınıfa dayalı olarak farklılaşan erişimi azaltmaktan çok pekiştirerek yeniden ürettiğini ileri sürer. Bourdieu'ye göre, zenginlerin, profesyonellerin ve aydınların çocukları bu sermaye biçimlerine her durumda zaten sahiptirler. Okul eğitimi, işçi sınıfından gelen öğrencilere zengin bir entellektüel eğitimi olanaklı kılmak ya da onlara daha iyi işlerle bağları olan öğrenci ve öğretmen ağlarıyla ilişki kurma şansı sağlamak yerine, disiplin ve ceza mekanizmalarıyla küçük duruma düşürerek ya da okuldan atarak, onları çalışma dünyasının veya akademik dünyanın alt katmanlarına alıştırır.⁵ İlk ve orta okulları tarafından akademik çalışmaya kötü bir şekilde hazırlanmış ve herhangi bir derece almak için çok az seçeneği olan bu öğrencilerin üniversiteye ve üçüncü ve dördüncü derecedeki yüksekokullara devam edenlerinden birçoğu kaçınılmaz olarak bir dizi çok sınırlı – ya da hiç – mesleki seçenikle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu öğrencilerin yaşam fırsatları ortaöğretimi ya da yüksekokulu bitirmeyenlerden biraz daha fazladır. Okul performansları sağduyunun her zaman kuşkulandığı şeyi doğrular gibi görünmektedir: okul bilgisini edinmek için eşit fırsat verildiğinde, kaymak tabaka her zaman en yükseğe çıkar ve en altta kalanlar ya biyolojik olarak hasarlıdır ya da adı kötüye çıkmış “yoksulluk kültürü” tarafından mağdurlaştırılmışlardır veya sadece akılları havadadır. İşçi sınıfından gelen çoğu lise ve yüksekokul öğrencisinin okula devam edebilmek için tam gün ya da yarı-zamanlı iş edinmek zorunda olmaları, bu yargıyı

yumuşatmaya yetmez; çok iyi bilindiği gibi önyargılar genellikle gerçekleri bastırır.□ Ne de yakın zamanda Latin Amerika, Rusya ve özellikle Asya'dan gelmiş 20 milyon göçmenin çocuklarının evde, mahallede ve okulda birbirleriyle kendi anadilleriyle konuşuyor olmaları gerçeği, eğitim liderlerinde omuz silkmeden başka etkiye neden olmaz. İçinde bulunduğumuz sıkı okul bütçeleri döneminde, İkinci Dil olarak İngilizce dersleri için harcanan para, okul eğitiminin her düzeyinde azaltılmış ya da tamamen yokolmuştur.

Fakat Paul Willis, işçi sınıfından gelen öğrencilerin işçi sınıfı işlerine girmelerinin, müfredata ustalıkla yerleştirilen disiplini kabul etmeyi reddetmeleri ve okul otoritesine karşı isyankar olmaları yüzünden olduğunda ısrar eder. Alışıldık “sosyalleşme” savını – bu savın en gelişmiş versiyonu olduğu söylenebilecek Bourdieu'nün kuramına göre, işçi sınıfından gelen çocukların başarısızlığının nedeni kültürel olarak yoksun kalmış olmalarıdır ya da Amerikan eleştirel versiyonuna göre işçi sınıfından gelen öğrenciler, varolan sistem içinde çocukları sarmalayan gizli müfredat ve okul pedagojisi tarafından saldırıya uğramaktadırlar – sorgulayan Willis, çocukların başarısızlığını onları fabrika dünyasına ya da alt düzey hizmet işlerine sokan [okul] çalışmasının reddi olarak yeniden kodlar. Willis, okul eğitimine alternatif olarak başka bir eğitim modeli önermez: keşfi bir eleştiri işlevi görmektedir. Gerçekten de Willis'in kendisinin de kabul ettiği gibi okul, Louis Althusser'in ünlü kavramsallaştırmasında olduğu gibi, “devletin ideolojik aygıtlarının” en önemlisi olmaya devam eder, ancak işçi sınıfı çocukları kurban değillerdir. İşçi sınıfı öğrencileri, zayıf okul performanslarını kişisel bir eksikliğin işareti olarak içselleştirdikleri sürece okul başarısızlığını sınıfın “gizli yarası” olarak gören Richard

Sennett ve Jonathan Cobb'un düşüncesini üstü kapalı olarak reddeden Willis, okuldan erken ayrılanların çoğunun kendi sınıfsal konumlarının üretiminde etkin aktörler olduklarını ileri sürer. Öğrencilerin okul otoritesine karşı duydukları nefret, okul alanı içinde harekete geçse de, kökenleri içinden geldikleri işçi sınıfı kültüründe yatar. İşçiler patronlarını sevmezler ve öğrenciler de okulun patronları olan dekanları ve müdürleri, hatta çoğu zaman kent merkezlerindeki okullarda asıl görevi düzeni korumak olan öğretmenleri de sevmezler. İşçi sınıfı çocuklarının eğitiminin kaynağı okul değil, fakat işyeri, anne-babalarının çalıştığı yerler, ev ve mahalledir.⁷

Geçtiğimiz yarım yüzyılda sınıf sorunu ırk ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığıyla iç içe geçmiştir ve Amerika'da “ırk, toplumsal cinsiyet, sınıf” deyimi bu alanların ontolojik olarak tamamen ayrı değillerse bile farklı olduklarını ifade etmektedir. Eleştirmenler de ırk ve toplumsal cinsiyet sorununu bir sınıf konusu olarak değil, ama biyo-kimliklerin birer simgesi olarak kuramsallaştırmışlardır. Aslında, bu kimlik politikaları çağında birçok yazar için sınıfın kendisi, ırk ve toplumsal cinsiyet yanında sadece başka bir kimlik olarak durur. Beyaz öğrencilerin – sınıfları ve cinsiyetleri ne olursa olsun – okulla bağlantılı fırsatlardan yararlanmada Siyah öğrencilerden niteliksel olarak daha farklı bir ilişki içinde oldukları kolayca verilen ama doğru olmayan bir yargısına varıldığından, bir dışlama göstergesi olarak sınıf genellikle saklanır. Eğitim olanaklarına ayrıcalıklı erişim sorunlarına yaklaşımda yalnızca Bourdieu'nün üzerinde önemle durduğu kültürel sermaye kavramı görmezden gelinmekle kalınmamaktadır; böylece okul eğitiminin genel anlamıyla eğitime yakın bir anlama gelip gelmeyeceği konusunda ilgili

sorunun tümü de atlanmış olur. Yazarlar nadiren diğer eğitim biçimlerini incelerler. Hem Marksist hem de liberal gelenek de okul eğitiminin yaşam fırsatlarının belirlendiği bir tiyatro olduğu – çok geniş bir mekansal ve zamansal durumlar dizisi boyunca – farzedilir.

Eğitim ve Maddesel Olmayan Emek (Immaterial Labor)

Eğitim, yaşam deneyimlerinin bütünü üzerine kolektif ya da bireysel düşünme (*reflection*) olarak tanımlanabilir: yaşitlarımızdan, anne-babalarımızdan (ve bir parçasını oluşturduğumuz toplumsal temelli kültürlerden), medyadan ve okullardan öğrendiklerimiz üzerine düşünme ile anlatmak istediğim şey, kazanılan deneyimlerin “bilgi” dediğimiz soyutlamaları oluşturan kavramlar takımına dönüştürülmesidir. Öğrenme biçimlerinden hangisinin ağır basacağı her zaman tarihsel etmenlerce belirlenir. Kuramcıların ve araştırmacıların okul bilgileri üzerinde öteki bilgi kaynaklarını dışarcasına odaklaşmaları – yani, okulun eğitim ile anlatmayı amaçladığımız şeyin başlıca yeri olduğunu söyleyen görüş – bu kimselerin kendilerinin içselleştirdikleri eğitimi okul bilgisi ile özdeşleştirmelerinin ve bunun ön koşullarının vardığı noktayı yansıtmaktadır. Bu kimselerin (bizim) yapa geldiği, anahtar niteliğinde öğrenme etkinliği, düşünsel emek harcamanın yolunun insanın kendisini yüksek düzeyde disipline sokmasını, okuma ve yazma becerilerini edinmesini ve profesyonelleşme ile birlikte meslekte yükselme beklentilerini gerektiren özgül bir düşünsel emek rejimidir.

Bunu söylemek, entelektüellerin – terimin en geniş anlamıyla – okul eğitimiyle kendi ilişkileri üzerine düşünmeleri anlamına gelir. Eleştirel aklın gerileme, teknik aklın açılım gösterme çağında “entelektüel”

denince bugün akla gelen, edebiyat, felsefe, sanat gibi geleneksel entelektüel uğraşlar değil, maddesel olmayan emektir. Maddesel olmayan emek, nesnelere ya da nesnelere ve insanların yönetilmesi üzerine emek harcayanları değil, düşünceler, semboller ve işaretler üzerinde çalışanları betimlemektedir. Maddesel olmayan emek başlığı altında toplanan mesleklerden bazıları duygusal bir boyuta sahiptir. Bu işler, emekçinin emek harcarken oldukça fazla yargıda bulunmasını ve düş gücünü kullanmasını gerektirirken, beynin, duyguların ve bedenin göreve eksiksiz uymasını ister. Örneğin “yeni ekonomi” özel sektör yazılım işyerleri; düşünsel malvarlığı ya da anayasa hukuku ve uluslararası hukuk alanlarında çalışılan bazı hukuk firmaları; araştırma üniversiteleri; bağımsız araştırma enstitüleri; küçük, yaratıcı tasarım, mimarlık ve mühendislik firmaları gibi yerlerde emek sürecinin biçimsel kurallara bağlı olmamasının, belli bir görev için kurulmuş takımın üyeleri arasında işbirliği yolunda sıkı ilişkiler ve firmanın asıl üretimi gerçekleştirdiği mekanların, evlerin bulunduğu yerlere, oyun alanlarına taşması, zaman zaman yüksek düzeyde neşe ve canlılık yaratırken; başka zamanlarda çalışanlar arasında sersemlik, başdönmesi ve zaman zaman da işin düş kurma alanını çiğneyip gevşeme olanaklarını eşlere ve çocuklara içten ilgi gösterme olanaklarını yasaklarcasına çiğnenmesinin yol açtığı aşırı yorgunlukların ve tükenmenin görülmesine karşın zaman zaman neşeli anlar yaratır.

Bu tür çalışanlar, çalışma zamanı ve aylak zaman olarak alışıldık ayırmadan vazgeçmek zorunda kalıp, metalaştırılmış çalışma biçiminde de olsa yaratıcı çalışmaya adanmış zamanın gerçekten “özgür” çalışma olduğu görüşünü benimsemek zorunda kalırlar. Daha kesin

belirtmek gerekirse, oyuna bile ciddi bir iş olarak sarılınması gerektiği görüşü benimsenir. Birçokları için golf dersleri, bar, plajda geçirilecek bir haftasonu, ortak düşlerin kurulduğu, planların geliştirildiği ve pazarlıkların yapıldığı “işyerleri” olarak görülür. Zamanın çalışma etrafında dönmesine benzer bir biçimde, çalışma mekanının da belli bir coğrafyada kurulması ortadan kalkar. Andrew Ross’un .com patlaması sırasında ve sonrasında New York’taki bir yeni ekonomi işyeri hakkındaki çığır açan etnografik çalışmasında gösterdiği gibi, bu yeni iş dünyasının öncüleri için inatçılık, insanların artık göklerin bir sınırının bulunmadığını hissettikleri günlerde, bilgisayar yazılım endüstrisinin en verimli döneminin üzerinden alttan alta görüş birliğine ulaşılmış türeviydi.⁸ Binlerce işyeri ekonomik bakımdan çatırdamaya başlayınca insanlar işten çıkarıldı; işsiz kalanlar kadar işte kalanlar da pazar gerçeğinin acı ilacının ne olduğunu anladılar.

Elit öğrenciler ve kurumlar arasında okul eğitiminin, yalnızca insanları, onlara yasal bilgiler birikimini kazandırarak işe hazırlamakla kalmadığını, aynı zamanda gayretli, akademik bakımdan başarılı öğrenciler için sınıf, oyun alanı ve evi birbirinden ayıran çizgilerin silinmesini, zamanlarının büyük bir bölümünü kitaplıkta geçirerek ya da bilgisayarla oynuyor görünerek içselleştirdiklerini ileri sürebilirler. Böylece, çalışma alanında özerklik tanıma sözü vermenin, profesyonellik ideolojisinin yapısında saklı durumun bedeli, çoğunlukla bürokratik ve hiyerarşik şirket sistemleri bağlamındaki uygulamasında, her zaman olmasa da, işin bir yaşam biçimi olarak görülüp benimsenmesidir; insanın yaşamak için çalışmak yerine çalışmak için yaşamaya zorlanmasıdır.

Söz konusu tabakanın umutları ve beklentileri okul eğitimi sırasında biçimlenir; gerçekten bu kimseler okul bilgisi ile okul sisteminin sunduğu derecelerle bağlantılı ideolojileri eksiksiz olarak özümlemişlerdir. Böylece profesyonel okul halkı, ister araştırmacı eğitimciler olsunlar ister olmasınlar, insanları kendilerine uygulanan ölçütlerle değerlendirme eğilimine girerler. Eğer bir çocuk işi yaşam biçimi olarak yürekte kucaklamamışsa eğitim dünyasının cehennemine yollar. Eşitlikçiler (daha doğrusu populistler) bile bu rejimi benimsemişlerdir; karşı çıktıkları yalnızca işi kaçınılmaz bir kötülük olarak görenlerin işin bir görev sayıldığı toplumsal dünyaya girmelerinin desteklenmesidir.

Eğitim Alanları olarak Emek Hareketi ve Radikal Akımlar

Toplumsal bir figür olarak işçi sınıfı aydını, evrensel (herkes için) kamusal eğitimden önce ortaya çıkmış, ona koşut olarak gelişmiştir. Kamusal eğitim hareketinin başlarında, 1830’larda, büyük ölçüde okuryazar ve nitelikli işçilerden oluşan Amerikan İç Savaşı öncesi emek hareketi, okuma ve yazmanın temellerinin çocuklarına aktarılabilmesi için altı yıllık eğitimden yana olmakla birlikte, ortaöğretim okullarında devam zorunluluğuna karşıydı. Bu tutumu, emek hareketinin işçilerin davasına hiçbir zaman sempati göstermediğine inandığı devlete karşı duyduğu doğal kuşkuculuktan kaynaklanıyordu. Erken işçi hareketleri, çocuk emeği kullanımına karşı olması yanında, eğitimin içeriğinin – edebiyat, tarih, felsefe – hareketin kendisi tarafından sağlanması gerektiğine inanıyordu. Bu tutumun sonucu olarak işçi örgütleri, genellikle hem sözlü hem de yazılı eğitim geleneğinde kamu okullarına alternatif bir üniversite durumuna geldi. Birçok işçi hareketinin ve radikal akımın aktif programı, İkinci Dünya Savaşına kadar büyük ölçüde gazeteler, okuma materyallerinin işçi ve sosyalist akımın klasiklerinden ve dünya

edebiyatından alındığı göçmenlere yönelik okuma yazma sınıfları yoluyla eğitimden oluşuyordu. Bunlar, sendikaların ve radikal örgütlerin görevlendirdiği eğitim birimleri içinde ülkeyi dolaşan bağımsız düşünürlerin verdiği derslerle destekleniyordu.⁹

Aynı zamanda, işyeri de bir eğitim alanıydı. Nitelikli işçiler genellikle kendi dillerinde ve İngilizcede okur yazar kimselerdi ve içlerinde birçoğu çok istekli okuyucular ve yazarlardı. Sendika yayınları ve radikal gazeteler sık sık işçiler tarafından yazılmış şiirler ve öyküler yayınlıyorlardı. Sosyalist yönelimli sendikalar eğitim programlarına destek oluyorlardı; toplu sözleşmelerin hâlâ ender görüldüğü bir dönemde sendika, toplu sözleşme görüşmeleri yapan ve onların hayata geçirilmesine çalışan bir aktörden ziyade eğitsel, siyasal ve toplumsal bir dernek gibi çalışıyordu. Amerikan İşçi Federasyonu [AFL] kurucu başkanı Samuel Gompers özgeçmişinde, 1870’lerde puro üreticisi meslekdaşlarının, işyerinin ortasında oturup edebiyat ve tarih klasikleri kadar Marx ve Engels’in yazıları gibi çağdaş politik ve ekonomik çözümlenmeleri okuyan bir ‘okuyucu’ tuttuklarını aktarır. Okuma grupları bir barın arka odasında, sendikanın toplantı salonunda ya da uluslara göre oluşturulan federasyonların sosyalist kanadına bağlı yerel örgütte toplanıyorlardı. Bu gruplar görünüşte kendilerini, göçmenleri vatandaşlık statüsüne geçmek için zorunlu dil sınavlarına hazırlamaya adanmışlardı. Ama okuma parçaları, işçi ve sosyalist gazete ve dergilere ek olarak Shakespeare, ondokuzuncu yüzyılın büyük romancı ve şairleri ve Karl Kautsky’nin yapıtlarını da içeriyordu. Anarşist okuma gruplarında Peter Kropotkin, Moses Hess ve Michael Bakunin zorunlu okumaları.¹⁰

Sosyalist, Anarşist ve Komünist hareketlerin hatırı sayılır sayıda üyeye sahip olup oldukça geniş bir sempatizan çevresinin bulunduğu New York, Chicago, San Francisco gibi

büyük kentlerde, partiler, yalnızca siyasal ve ideolojik bilgilerin aktarıldığı kurslar değil, aynı zamanda işçi sınıfından ve orta sınıftan birçok öğrencinin genel eğitim kazandığı yetişkin okulları kurdular. Bunların arasında New York’taki sosyalist eğilimli Rand Okulu ve Komünist destekli Jefferson Okulu (önceki adıyla İşçi Okulu) varlıklarını, dönemin baskıcı politik ortamının etkisiyle olduğu kadar işçiler arasında sol entelektüel kültürün zayıflaması nedeniyle 1950’lerde kapanıncaya dek sürdürdü. Fakat bu okullar, 1920’lerden 1940’ların sonlarına kadar süren altın çağlarında işçi sınıfından – birçoğu lise öğrencisi ve endüstri işçisi olan – onbinlerce kişi için alternatif üniversite işlevi gördü. Birçok ders tarih, edebiyat ve felsefeyle ilgiliydi ve en azından Jefferson Okulu’nda öğrenciler kadar onların çocukları da sanat, drama ve müzik çalışabiliyorlardı. Bu gelenek, 1960’ların Yeni Sol akımı tarafından benzeri okullarda kısa süreliğine yeniden canlandırıldı. Yeni Sol, eğitim harçlarının yokluğu, “parasız” olması anlamında değil, geleneksel Sol partilerden ve mevcut okul sisteminden ideolojik ve entelektüel alanda özgürlük anlamında “bağımsız” olan “özgür” üniversitelere [free university] öncülük edip onları destekledi. Ben, New York Özgür Üniversitesi ve onun uzantısı olan iki okulun örgütlenmesinde yer aldım. New York Özgür Üniversitesi işçi hareketiyle ve sosyalist partilerle bağlantılı olmamasına karşın, her eğitim dönemi binden fazla genç öğrenciyi çekmeyi başardı ve içlerinde okulun sekterci olmayan tutumuna kapılıp gelen serbest pazar özgürlükçülerinin de bulunduğu farklı entelektüel ve siyasal yönelimlerden kişilerce verilen geniş bir dersler dizisi sundu.¹¹

1950’lerin sonlarında bir çelik fabrikasında çalışırken, bazılarımız edebiyat, emek tarihi ve ekonomi okumaları yaptığımız bir grup kurduk. İşçi arkadaşlarımla işten sonra barlarda olduğu kadar iş aralarında kitaplar ve dergi yazıları üzerinde tartışıyorduk. Hem işçi hem

de Petrol, Kimya ve Atom İşçileri Sendikasının Long Island şubesinde görevli olan Tony Mazzocchi de benzeri bir grup oluşturmuştu. Genç işçilerin de aynı şeyi yaptığı birçok başka örneği biliyorum. Bu grupların bazıları zamanla sıradan üyelerin oluşturduğu parti kurullarına dönüştü ve sonunda sendikalarının yerel yönetimleri için yarışan kimseler durumuna geldiler. Bazıları ise, daha çok katılımcıların kendilerini geliştirmelerine yardımcı, belirli politik amaçları olmayan gruplardı.

Bu kurumsallaşmış programların da ötesinde işçi sınıfı aydını, Birleşik Devletlerde hiç bir biçimde ortalıkta görünmemişse de, endüstrileşme çağından beri işyeri kültürünün bir parçası olmuştu. Hemem her işyerinde, öteki işçilerin yasalar, toplu sözleşme, güncel politika hakkında bilgilenmek için ya da aynı derecede önemli bir işleyle genel eğitim kaynağı olarak kendilerine başvurdukları bir ya da birkaç kişi vardır. Bu kimseler eğitim almış ya da almamış olabiliyorlardı ama 1950'lerin sonlarına kadar çok azı üniversite ya da yüksekokul eğitimi almıştı. Çünkü okullar, edindikleri bilgilerin temel kaynağı değildi. İşçi sınıfı aydınları genellikle kendi kendilerini eğitiyorlardı ve bugün kendilerini eğitmiş kimseler durumundadırlar. Ben de, Brooklyn Koleji'ne bir seneden az devam edip okulu bıraktıktan sonra, çeşitli endüstriyel üretim işlerinde çalıştım. Gece vardiyasında çalıştığım zamanlarda, sabah sekizde işten çıkıp kahvaltı ediyor ve eve gitmeden önce kütüphanede dört saat geçiriyordum. Çoğunlukla Amerikan ve Avrupa tarihi ve politik ekonomi, özellikle de fizyokratları, Adam Smith, David Ricardo, John Maynard Keynes ve Joseph Schumpeter gibi yazarları okuyordum. Marx'ın *Kapital*'ini lisede okumuştum ve üç cildine de sahiptim.

Yakınımdaki bir fabrikada çalışan arkadaşım Russell Rommele de kendi kendini yetiştirmiş biriydi. Babası okuyup yazmaya karşı özel bir ilgisi bulunmayan, birinci kuşak Alman-

Amerikalı bir bira üretim işçisiydi. Fakat Russell, bir Cizvit okulu olan Saint Benedict'te lise öğrencisiyken çok çeşitli alanları kapsayan tarihsel ve felsefi yapıtları okumuştur. Rahipler Russell'ı rahipliğe uygun görüp seçmişler ve teoloji ve toplum kuramları konularında rehberlik edip onu eğitmişlerdi. Bu deneyim Russell'ı radikalleştirdi ve rahip olmak yerine endüstri işçileri sınıfına katılmaya karar verdi. Benim gibi o da sendikada ve Newark Demokratik Partisi'nde etkinlik gösterdi. Yakın zamanlarda otomobil endüstrisi içinde bir yerel sendika için eğitmen olarak çalışırken, birçok aktif aydın sendikacı ile tanıştım. Onlarla benim kuşağım arasındaki en büyük fark, hiçbiri öğrenme sevgisini ve analitik yaklaşımlarını okuldan edindiklerini ileri sürmeseler de, üniversite ve yüksekokul mezunu olmalarıydı. Biri radikal bir örgütün eski üyesiyken, bir başkası ise siyasal bilgilerini bir sendikanın işyeri temeline göre örgütlenmiş çalışmasına katılarak edinmişti. Her iki kişi de, örgütsel bağları kopmasına karşın okuma, yazma ve sendikal etkinlik alışkanlıklarını sürdürmüşlerdir.

Sendika üniversite işbirliği 1980'lerde siyasal erkin gözetimi altında doğdu. Şehir Kolejindeki (*community college*) İşçi Eğitimi Merkezini kuranlar arasındaydım. Bu, sendika üyeleri ve onların aileleri için başlatılmış bir lisans programıydı, ama daha sonra diğer çalışanları da kapsayacak biçimde genişletildi. Burada işçi eğitimi, Cornell, UCLA, Minnesota Üniversitesi Endüstri ve Emek İlişkileri Okulu ya da Queens Kolejinin Emek Araştırmaları Merkezi'ndeki gibi emek çalışmaları üzerinde odaklanma anlamına gelmiyordu. Bunun yerine, Şehir Kolejinin Merkezi, emek tarihi üzerine birkaç dersin yanısıra doğa bilimleri, toplum bilimleri ve Latin ve Yunan dilleri ve klasikler ile mesleki derslere dayalı bir müfredat sunuyor. Eğitimin içeriği, genellikle eleştirel olsa da amacı, son zamanlarda diploma vermeye odaklanmış diğer lisans programlarınıninkiyle eklenmektedir.

Benzeri programlar, yirmi yıldır New York Büyükşehir Belediyesi çalışanları 37. Bölge Konseyi ve Yeni Rochelle Koleji arasındaki işbirliği içinde yürütülmektedir. Hastane İşçileri Sendikası'nın New York bölgesi kolejleriyle arasındaki çeşitli düzenlemelerle binlerce üyesine sunduğu yükselme, eğitim ve kolej dersleri de bu programların bir örneğidir.

Anne-baba, Mahalle, Sınıf, Kültür

John Locke, doğuştan gelen düşüncenin varlığını reddeden görüşüyle tutarlı olarak, iyilik ve kötülük kavramlarının dinsel ya da medeni hukuk içinde yer almasına karşılık, ahlak kurallarının anne-babalarımıza, akrabalarımıza ve özellikle de ait olduğumuz akran 'kulübümüze' referansla oluştuğunu ileri sürer:

Öğüdün ve doğuştan lütuftun, insanların kendilerini, karşı çıktıkları kimselerin görüşleriyle ve kurallarıyla uzlaştırmalarını sağlayacak güçte olmadıklarını sanan, doğayı ya da insanlık tarihini kavramada pek becerikli görünmez. Onların en büyük bölümünün kendilerini bu moda [vurgu özgün metinde] ile yönettiklerini, yalnızca onunla olmasa bile büyük ölçüde onunla terbiye ettiklerini görürüz; böylece arkadaş grubuyla pek uymadıkları Tanrının yasalarıyla ve yargıçların yasalarıyla ters düşüren şeyleri yaparlar.[□]

William James sorunu aynı derecede kısa ve özlü bir şekilde ortaya koyar:

Bir insanın toplumsal benliği, onun arkadaşlarından gördüğü onaydır. Biz yalnızca hemcinslerinin gözü önünde olmaktan hoşlanan toplumsal hayvanlar değiliz, aynı zamanda doğuştan gelen türümüz tarafından farkedilme hem de olumlu farkedilme eğilimine sahibiz. Böyle bir şey, fiziksel bakımdan olanaklı olsa bile toplumun içine salıverilip onun bütün üyeleri tarafından tamamen

*farkedilmeden kalmaktan daha zalimce bir ceza düşünülemez.*¹³

Her iki filozof da toplumsal benliğin oluşmasında akranların ve ailenin yarattığı toplumsal dünyaların ana başvuru kaynakları olduğundan kuşku duymuyorlardı. İkisi de, son seçimin bireyin kendine bağlı olduğunu kabul etseler bile, kendi tarzlarıyla bireyi "iyiliğin ve kötülüğün ortak ölçüsü olan" (Locke) toplumsal bağlam içinde konumlandırır. Otoritenin birincil kaynakları, yasa gücüne sahip olanları içinde olmak üzere kurumlar değil, akran ve aile dünyalarıdır.

Hannah Arendt, eğitim için "özdoğası gereği ne otoriteden ne de gelenekten önce gelir" görüşünü savunur. Ne de eğitim kendini çocukların büyüklerden bağımsız bir varoluşu paylaştığı öngörüsüne dayandırabilir.[□] Gene de okul eğitimi, kendi otoritesini zayıflatmak pahasına, çocukların da bir topluluk oluşturduğu gerçeğini görmezden gelir. Çocuk topluluğu hemen hemen her toplumsal sınıf içinde alternatif ve muhalif bir bilgi ve ahlaki değerlendirme alanı oluşturur. İşçi sınıfı çocuklarının, okul otoritesine karşı baş kaldırma yoluyla nasıl işçi sınıfının yürüttüğü işler edindiklerini daha önce görmüştük. Reddetme ve direniş, çocuk dünyasının ahlaki düzeninin damgası olduğu içindir ki, başarısız olma ya da okulda umursamaz davranma kurallarına uymayan az sayıda çocuk genellikle kendilerini dışlanmış ya da çocuk topluluğundan kovulmuş bulur. Fazlasıyla uygulamaya yönelik tasalarla haklı bulunabilecek bir rasyonelliği kabul ettikleri halde, akademik kültürü reddeden uzun bir geleneğin kırılmasının, işçi sınıfının gördüğü onlarla ilgili işlerin artık varolmadığını gösteren apaçık kanıtlara karşın, kolay olmadığı görülmüştür. Ergenlerin direnişinde tehlikede olan yetişkin dünyasının yağcılıklarını kendi dünyalarının zevklerinden çok daha aşağı algılamalarıdır. Her şeyden önce yeni hizmet sektörü ekonomisi pek az özendirici sunmaktadır: düşük ücretler, sıkıcı işler, ve karamsar bir gelecek. Dahası, okullar bugün

artık kendilerini açıkça genel denetim sistemi içinde bir halka olarak sunduklarından, bazı öğrencilere okulla işbirliği kendini aldatmanın bir biçimi olarak görünebilir.

Her birinde olmasa da, birçok evde anne-babalar çocuklarına bir bilgi hazinesi verirler: Bir amca ya da teyzenin, bir büyükannenin, büyükbabanın ya da ortada olmayan bir anne-babanın rol aldığı aile mitleri. Bunlar az çok gerçek olaylara dayanan, aile üyelerinin kendilerini (genellikle) ahlaki bir erdemi ya da zayıflığı gösterecek biçimde ortaya koydukları öykülerdir. Bunların anlatılması bir çeşit öğretici mesaj niteliğindedir. Doğrudan bir anlatıya, mesele ya da mite iliştilirileme bile, anne-babalarımızın eylemleri bize pek çok ders verir: Güçlüklerle nasıl başa çıkıyorlar? Sıradan, gündelik sorunları nasıl ele alıyorlar? Kendi deneyim ve sıkıntılarında neler öğreniyorlar ve bize ne söylüyorlar? Anne-babalarımızın para, işsizlik ve ani, ciddi hastalık ve kazalar gibi gündelik yaşamın aksaklıkları karşısındaki davranışları nelerdir? Kendi anne-babalarının cinsellik, para, aile sorumlulukları hakkındaki sonu gelmez çatışmalarından neler öğreniyorlar?

Anne-baba ile akran otoritesinin ağırlığının derecesinin ne olduğu önceden karar verilemeyecek ampirik bir sorundur; ikisinin ortak noktası ise gündelik yaşamdaki yerleridir. Anne-babaların hukukun otoritesine ve onun yargılarına daha duyarlı olmaları olasıdır ve belirsizliklerin arttığı bir dünyada çocukları yanlış kararlar verilerse (yarışmada) geride kalmalarından korkarlar. Ama gündelik yaşamımızda akranlarımızla kurduğumuz ilişkiler çok arzuladığımız tanınmayı sağlar; neyin övgüye neyin yergiye değer olduğunu tanımlar ve aldığımız kararların beğenilip beğenilmediğini gösterir. Fakat bireyler, akran gruplarına ya da kulübüne ters düşen bir seçimde bulduklarında, söz konusu eylemlerinin doğru olduğu yargısını verecek yeni bir arkadaşlık grubu kurmak ya da yeni bir gruba katılmak zorunda kalırlar. Bu grubun,

ister istemez anlamı laçkalaştırılmış bir sözle, “akran” denen, yani eşit görülen kimselerden oluşması gerekir.

Okul yetkilileri, din, hukuk ve çocuklar arasında, insanların katıldığı “kulüplerce” paylaşılan güçlü ödüller ve cezalarla örülen duvarlarla karşı karşıyadırlar. Sermayenin bütün emek gücünü ücretli emeğe dönüştürmeye çalıştığı, böylece her yetişkini kendilerine ücret ödenen emek gücü içine sokma yolunda durmaksızın baskı yaptığı bir tarihsel dönemde çocuklar topluluğu giderek daha çok sivil toplumun alanı içinde yer almaktadır. Bir zamanlar kadınların ve küçük esnafın egemen olduğu mahalle, çocukların ve gençlerin varlığı dışında yok oldu. Anne-babalar ev sahibi olmanın getirdiği giderek artan borçları, bitmek tükenmek bilmeyen araba ve araç gereç taksitlerini ve sağlık giderlerini ödemek için sonu gelmez saatler boyunca didinirken çocuklar, daha fazla kendi başlarına kalmakta ve bu gözetim yokluğu onların eğitim ve yaşam algılarını etkilemektedir.

Bazı yeni çalışmalar ve kimi öğretmenlerin gözlemleri, elit üniversitelerdeki siyah öğrenciler arasında serbest meslek ya da yönetici ailelerinden de gelseler, okulda başarılı olma konusunda büyük bir isteksizlik bulunduğunu göstermiştir. Birçoğu, okul başarısının daha iyi işler ve iş dünyasında daha yüksek statüler için yaşamsal bir gereklilik olduğu yolundaki görüşlere kayıtsız kalmaktadır. Daha sivri görüşlerden biri ise, siyah öğrencilerin direnişinin bir düşün düşmanlığı eğilimini ve iş dünyasına girme konusundaki bir önyargı ve çekinceyi ve hatta reddedişi yansıttığı sonucuna varmıştır. Benzeri tutumlar, görece varlıklı bazı beyaz öğrenciler arasında da görülmektedir. Çoğunluğu olmasa da bazı öğrenciler, okulca hazırlanıp yönlendirildikleri düşünülen iş dünyasına girme ve özellikle de kalıcı işlere sahip olma düşlerine daha az kapılmaktadırlar. Üç yıllık hem devlet üniversitelerinde ve özel üniversitelerde, açıkça aileleri tarafından kaydolmaya zorlanmış pek çok öğrenci, neden orada olduklarını

yüksek sesle sorgulamaktadırlar. Eğitim hakkındaki kuşkuculukları, liseden mezun olup rekor sayılarda önlisans programlarına kaydolmaları sırasında pekişir. New York büyükşehir bölgesindeki üç yıllık bir özel üniversitede ders veren bir meslekdaşıma göre, çoğu banliyölerden gelen bu öğrencilerin birçoğu dersleri uyurgezer gibi izleyip, sınıf içi tartışmalara katılmıyor ve C notu ile geçince kendilerini şanslı sayıyorlar. □

İşçi sınıfı mahallelerinde – beyaz, siyah veya Latin kökenli olsun – bilinir ki: olası diğer seçeneklerin yokluğundan ötürü o diplomayı almaya çalışmak zorundasınızdır; ama bu da kuruma bağlılığın sınırını tanımlar. Lise ve şehir kolejleri öğretmenlerinin anlatılarına göre, bu okullarda verilen bilgiyi ciddiye alan her öğrenciye karşılık yirmi hatta daha fazla sayıda oportünist var. Bu öğrencilerin çoğu, akademik çalışma için yeterince hazırlanmış olmadığından ve şehir yüksekokullarının, dört yıllık devlet kolejlerinin ve “eğitim” üniversitelerinin (*teaching university*) bu tip öğrencilerin okuldaki başarılarını geliştirebilmeleri için gerekli araçları sağlayacak kaynakları bulunmadığından ötürü diploma dışında onları eğitim almaya motive eden çok az özendirici vardır.

Bazı durumlarda, akran birliklerinden kopup okul bilgisi edinme rejimi altına girenler, akranlarıyla ilişkilerinden yaşam boyu atılma riskini alırlar. Kibarca “akran baskısı” olarak tanımlanan şey, öteki ahlaki yapılar içinde, çocukların yetişkin otoritesinin bölgesi içine geçmelerine izin verilen dereceye varıp dayanır. Okulda başarılı olmak, arkadaşını polise ele vermekle ya da çocuk dünyasının kutsal bir ahlaki kuralını çiğnemekle aynı şey değilse de, bir ihanet suçu işlemeye yakındır. Bu, okuyucunun, ancak, okul başarısızlığıyla ya da tembel öğrencinin başarılı olmayı reddederek isyan etmesiyle karşılaştırıldığında, okulun eğitimle aynı ve kayıtsız şartsız “iyi” olduğu önyargısını askıya almaya istekli olduğu ölçüde anlayabileceği bir durumdur.

Hem eğitim üzerine yapılan tartışmalarda hem de başka bir politik söylemde geçen “sınıf” kavramı, genellikle beyaz işçi sınıfına karşılık gelir. Eğitim kuramı ve pratiği, siyahları ve Latin kökenlileri, ekonomik durumları ne olursa olsun aynı kategori içindelermiş gibi ele alır. Serbest meslek, yönetici ve iş dünyası kökenli siyah öğrencilerin aynı kökenden gelen beyaz öğrencilerle, işçi sınıfından siyahlarla olan kadar hatta daha çok ortak yanlarının bulunduğu gerçeği, çoğu eğitim yazarınca görmezden gelinir. Aynen, ırkla ilgili söylemlerde siyahların Afrika kökenli insanlara, Güney Amerikanın ve Karayiplerin Latin ülkelerinden göç edenlere karşılık gelen birleşmiş bir kategori olarak düşünülüp farklılaşmamış bir ırksal kimlik olması gibi. Sınıf kavramının daraltılması, sınıfı ayırt etme yeteneğimizi sınırlamaktadır. Ücretli emeğin farklı katmanları arasındaki etnik, toplumsal cinsiyet, ırk ve meslek ayrımlarını – eğitim kültürünün kesin bir rol oynadığı maaşlı profesyonel ve teknik grupların çocukları dışında – kabul etmek zorunda olsak da sınıf eğitiminin bütün bu ayrımların üstünde olduğunu belirtmek isterim. Toplumsal formasyonu oluşturan bu katmanlar arasında şüphesiz derece farkları vardır; fakat en ayrıcalıklı profesyonel katman (doktorlar, avukatlar, bilimciler, profesörler) ve üst düzey yöneticiler kendilerini asıl olarak okul aracılığıyla değil, toplumsal ağlar aracılığıyla yeniden üretmektedirler. Söz konusu toplumsal ağlardan bazıları, yatılı olan özel okulları, kulüp ve dernekleri ve banliyö devlet okullarında öğrencilerin ayrıcalıklarına bakılarak seçilmelerini içerir. Bana bir şirket yöneticisinin oğlu ya da kızı ile bir apartman görevlisinin ya da fabrika işçisinin çocuğu arasındaki arkadaşlığı gösterin, ben de orada size bir anomali göstereyim.

Okul eğitimi, ücretli emek sınıfından çok az sayıda çocuğu gerçek bir sınıf değiştirme hareketliliği için seçer. Yirminci yüzyılın ilk yarısında orta sınıf gençliği arasında çekiciliğini kaybeden Katolik Kilisesi, yeni kadrolarının kaynağı olarak işçi sınıfından

öğrencilere döndü. Mahallem Doğu Bronx'ta İtalyan kökenli iki sıkı çocukluk arkadaşı rahip oldular. Yapı işçilerinin çocukları olan bu arkadaşların kol emeğinin güçlüklerinden ve ekonomik belirsizliklerinden kurtulmaları için Kilise büyük bir fırsat oldu. Bir başka çocuk, yerel bir kolej olan Fordham Üniversitesi burs sağladığı için eczacı oldu. Bir dördüncüsü, şehrin en gözde okullarından biri olan Bronx Fen Okulu'nun sınavını geçen küçük bir öğrenci grubu içine girip fen bilgisi öğretmeni oldu. Bunların dışındaki hemen herkes işçi olarak kaldı ya da en iyi arkadaşım Kenny gibi hapse düştü.

Herkesin içinde doğduğu toplumsal ve ekonomik koşullarından kurtulabileceği çok iyi pazarlanan ve okullar ve medya tarafından uyuşturucu bir düzenlilikle yeniden üretilen sava karşı koleje giden ama genellikle bitirmeyen işçi sınıfı öğrencilerinin çoğu, kendilerini insanca yaşamaya yetecek bir ücret vermeyen düşük ve orta düzey hizmet sektörü işlerinde buluyorlar. Endüstriyel üretim işlerindeki sendikacı sayısındaki hızlı düşüşün sonucu olarak fabrikalarda işe girenler sendika standartlarının gittikçe daha çok altında kalan oldukça düşük ücretler alıyorlar. Bir koleji bitirenlerse, ender olarak profesyonel düzeyde olmak üzere bilgisayar sektöründe iş bulabiliyorlar. Görece düşük ücretliler, ilk/ortaöğretim öğretmeni ve genellikle hemşire ve teknisyen düzeyinde sağlık personeli oluyorlar ya da sosyal yardım uzmanı, sağlıkçı veya sosyal yardım uzman yardımcısı olarak sosyal hizmetler alanına giriyorlar. Sormak istediğim soru, bu “mesleklerin” gerçek bir sınıflar arası dikey hareketlilik olup olmadığı.

Okullara, sosyal hizmetlere ve kamu mallarının yönetimine harcanan parada önemli bir artış sağlayan savaş sonrası ekonomik patlama sırasında kamu sektörü siyahların ve Latin kökenlilerin daha çok büro işleri, bakım onarım ve hastanelerde ve diğer sağlık kurumlarında giriş düzeyinde [en alt kadrodan] hasta bakıcı olarak işe alındıkları gözde bir iş alanı

durumuna geldi. Bu kimselerin önemli bir bölümü birkaç on yıl içinde, ülkenin her yerinde olmasa da, pratisyen ve kayıtlı hemşireliğe yükseldi. Sendikalaşmanın 1960'larda ve 1970'lerde kamu sektöründe olduğu kadar kâr gütmeyen özel sektörde de yaygınlaşmasıyla bu işler, sendikanın sağladığı iş güvenliği ve getirdiği memur statüsünün yanı sıra, pek çok kişinin orta sınıf yaşam standardını yakalamasını sağlayacak kadar iyi ücret getiriyordu. İş güvenliğinin sık sık ihlal edildiği gözlenirse de, öğretmenler, hemşireler ve sosyal hizmet uzmanları geleneksel olarak yüksek ücretleri iş güvenliğine tercih etmişlerdi. Fakat 1960'lardan sonra, canlanan Yurttaş Hakları hareketinin etkisiyle atağa geçen bu “ikinci sınıf” profesyoneller – beyaz veya siyah olsun – kendilerini daha çok işçi olarak görmeye başladılar: Sendikalar kurdular, daha yüksek ücretler ve daha kısa çalışma saatleri için grev yaptılar ve kurumsal otoriteye karşı hiç de profesyonel olmayan bir karşı tutum takındılar. Sözleşmeler, herhangi bir endüstriyel sözleşme gibi daha yüksek maaşları, belirsiz olmayan saatleri – ki bu profesyonellik ideolojisinden keskin bir farklılıktır – ve işten çıkarılma durumunda işsizlik tazminatları için kıdemin esas alınmasını garantilediler, daha uzun tatil ve hastalık izinleri istediler.

Bu kimselerin işçi sınıfının değerlerini ve toplumsal yerini kullanmaları stratejik bir tutum olmuş olabilir; gerçekten de bu 1930'lardan beri görülen en büyük sendikacı örgütlenme dalgasını başlattı. Fakat çok sayıda kadının ve siyahın kamusal ve yarı kamusal sektörlerde işgücüne katılmasıyla birlikte bu gelişme, aynı zamanda ikinci derece mesleklerin proleterleşmesinin bir belirtisi oldu. Onyıllar sonra, maaşlı doktorlar benzeri bir strateji buldular; sendikalar kurup yüksek mesleki hata sigortası primleri ve giderlerine olduğu kadar sağlık koruma örgütleri ile giderleri kısmaya kararlı hükümet yetkilileri tarafından özerklikleri üzerine dayatılan, çoğu durumda doktorların harcanması pahasına vizite ücretlerinin sınırlanmasını getiren ağır koşullara

karşı greve gittiler. Kamu çalışanlarının ücretlerindeki ve sosyal haklarındaki hızlı artış, ekonomik gelişmenin tersine dönmesi ya da iş dünyasından yana vergi politikalarından kaynaklanabilecek tasarruf dönemlerinde hizmetlerin nasıl sürdürüleceği sorusunu gündeme getirdi. Siyasi makamların ve kamu yetkililerinin bu soruyla ilgili çalışanlara verdiği yanıt, klasik, sendika kanalıyla pazarlık dönemine geçici olarak son verildiği oldu. Bütün kamu çalışanları maaşlarında ve sosyal haklarında bir geriye gidişin acısını çektiler. 1970'lerin ortasında, New York belediyesinde başlayan mali krizle birlikte, Büyük Kriz'den beri ilk kez geçici işten çıkarmalar yaşandı. Sendikaları onyıllardır ayrıcalıklı pazarlık konumunda olduğu halde. Son yirmi beş yılın politik ve ideolojik bakımdan baskıcı ortamında sınıflar arası uçurum derinleşti. İronik bir durumla, 1980'lerin başında yasamanın ve iş dünyasının güçlükle kazanılmış haklarına karşı yürüttüğü saldırıların ardından öğretmen sendikaları militan sınıfsal duruşlarını terk ettiler ve meslek çıkarlarını koruma yolunda profesyonelciliğe ve merkez-sağ siyasi stratejilere döndüler.

Gerçekte okullar, yalnızca bir avuç entelektüellik bilgisi için bile olsa öğrenme alanlarıdır. Özellikle işçi sınıfı bölgelerinde olmak üzere, çoğu zaman disiplin kurumları olmaktan insanlar üzerinde denetim kurumlarına dönüşmeleriyle birlikte okullar, diploma ve kredi toplama eğiliminin araçsal mantığını yeni kuşaklara aktarmaktadırlar. Yetenekli, kendini adanmış öğretmenler bile öğrencilere ulaşmakta ve eleştirel düşünmenin kariyer üzerine olumlu etkileri gözle görünür nitelikte olmasa bile öğrencilerini akıl dünyasında yaşamının beklenmedik ödülleri getirebileceği konusunda ikna etmekte güçlük çekmektedirler. Devlet okullarının misyonlarının çökmesi çeşitli soğukluk biçimleri üretti; okul içi şiddet bazı yerlerde azalmış olsa da bu, gençliğin özerk dünyasını temsil eden çetelerin ve diğer kulüplerin de azaldığını göstermez.

Çocuklar topluluğu, resmi makamların, 1960'ların aksine, artık onlara umut sunmak yerine denetim doktriniyle uyumlu bir tutumla, içinde, her örnekte olmasa da, hapse atma uyarısını da bulunduran cezalandırma tehdidini başvurmalarından dolayı, daha özerktir. Çok sayıda siyah ve Latin kökenli genç erkeğin uyuşturucu yüzünden tutuklanması hafife alınmamalıdır. Afrika kökenli Amerikalıların toplam nüfusunun yüzde üçünden fazlasını oluşturan bir milyondan fazla siyahın – çoğu genç (yüzde 25'i genç siyah erkek) – ceza hukuku sistemi alanı içinde bulunması, hukukun, akranların gücünü az çok uyumlu ve kaba güce dayanarak kırmaya çalışan bir çaba olarak görülmesine neden olabilir. Bu durum okulların başarısızlığı bağlamında ele alınabilir. John Locke, üç yüzyıl önce mahkemelerin - aslında herhangi bir yetişkin otorite makamının-çocuklar dünyasının gücünü altetmede sınırlılığının farkına varmıştı.¹⁶

Sonuç

Okulların diploma ve ders kredileri veren fabrikalar ve denetim kurumları olmaktan çıkıp gençlerin kendilerini dünyanın etkin katılımcıları olarak görmeleri için hazırlayan eğitim alanlarına dönüşmesi için yapılması gerekli değişiklikler nelerdir? Çözümlememden de çıkarılabileceği gibi bunun temel koşulu, ders programlarına hakim olan, öğretmenleri talim komutanları konumuna getirip öğrencileri de sıkı bir denetim altında tutan büyük ölçüde şansa dayalı test sınavlarını kaldırmaktır. Bu öneriyle değerlendirme araçlarının bir yana bırakılmasını kastetmiş değilim. Denemeler yazdırmak, hem yazma yeteneğini hem de öğrencinin edebiyat, toplum bilimi ve tarih bilgisini kavrama derecesini ölçmede iyi bir yoldur. Matematik, doğa bilimleri ve dili akıcı kullanmada ustalık epeyce ezber gerektirdiği halde, bu alanlarda bugün uygulanmakta olan ders programları ve pedagoji ne bilim ve matematik kuramlarında gerçekleşen değişikliklerin tarihsel bir gelişimini ne bu disiplinlerin ne hakkında oldukları üzerine kavramsalötesi [metaconceptual] bir

açıklamayı içermektedir. Ne de ortaöğretim düzeyinde verilen dil derslerinde şimdiye kadar ezbere dayalı öğrenmenin sıkıcılığını hafifleterek anlamayı derinleştirecek etimolojik sorunlar, anlambilimsel [semantik] farklılıkların karşılaştırmalı kültürel çalışmaları ya da benzeri diğer konular işlenmiştir. Çağdaş dünyada bilim – bilimin teknoloji, savaş ve tıpla ilişkisi gibi – daha geniş anlamıyla ders programları içine mutlaka alınmalıdır; bu konuların bazıları ders kitapları içinde yer bulduğu halde öğretmenler öğrencileri bilimin, dilin ve matematiğin toplumsal bağlamları hakkındaki bilgilerin dahil edilmediği test sınavlarına hazırlamakla meşgul olduklarından bunları seyrek olarak tartışırlar.

Eğitim “ne otoriteden ne de gelenekten önce gelir” diyen Hannah Arendt’e katılıyorum. Ancak, otoriteye teslim olmaktan çok onun ne olduğunu bilmek önemlidir. Ve geleneğin aktarılması sırasında ona tapınırcasına bağlılıktan çok karşısında eleştirel olmak önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kuşkuculuğunu, çocukların özellikle popüler müzik ve televizyon gibi bildikleri konuları sıkı çalışmanın nesnesi haline getirerek ders programları içine dahil etmelerine olanak verilseydi, kendilerine daha büyük bir saygı gösterilebilirdi. Ancak varolanı inkar etmenin bir faydası yok; boyun eğmeye yol açan nedenlerden biri okulların öğrencilere en iyi örnekleri sunamamasıdır. Çünkü hiç kültürel sermayesi olmayan insanlar, bırakın gerçek sanat yapıtlarıyla karşılaşmaktan duyulan keyiften yoksun olmayı, toplumsal ve siyasal alanlarda kıyıya itilmişliğe mahkumdurlar. New York Belediyesi Eğitim Şubesi (bugünkü adıyla Eğitim Bölümü) her yarıyılıda lise İngilizce derslerinde bir Shakespeare oyunu ya da ondokuzuncu yüzyıl İngiliz edebiyatından bir ya da iki yapıtın okunmasını zorunlu kılıp on dokuzuncu yüzyılın en iyi Rus romanlarına ulaşılması yolunda hiç bir çaba göstermediğinde ya da pek az çaba gösterdiğinde, Batı ya da Doğu felsefesinin en etkili yapıtlarından bazılarının incelenmesi yolunda hiç bir fırsat yaratmayıp

öğrenilenlerin toplumsal ya da tarihsel ortamı verilmediğinde gelenek oluşturulmasından çok gelenek çığneme geleneğine uyulmuş olur.

Son olarak, okullar, şirket çıkarlarıyla bağlarını koparıp ders programlarını gerçek bir düşünsel çaba çizgisinde yeniden yapılandırmalıdır. Aynı zamanda okullar kariyer yolu olarak görülmemelidir; ama bu işlevlerini bırakmaları da zor görünüyor: İnsanların ekonomik alanda büyük tasalar içinde oldukları bir dönemde, gelecekte endişeli birçok ebeveyn ve öğrenci okuldan pratik kazanımlar istemektedir. Onları bu yolda atılacak en iyi adımın eğitim olduğuna ikna edecek güçlü kanıtlar gereklidir. Bu, içinde bulunduğumuz çevrede olanaklı görünmemekle birlikte başka bazı yerlerde olanaklıdır.

Bu görüşler daha da geliştirilebilir; burada yalnızca ana çizgileri verildi. Onların uygulamaya konabilmesi için hiç değilse üç şeye gereksinim var: Birincisi, eğitimin doğası ve kapsamı ve de bir eğitim alanı olarak okullaşmanın sınırları hakkında bir tartışmaya girmeliyiz. Bunun yanı sıra, kuramcılar ve öğretmenler, popüler kültür, yani antropolojik anlamda kültür – gündelik yaşam – hakkındaki bilgilerini eğitim politikasıyla ilişkilendirmelidir. Öğretmenler, aldıkları eğitim kanalıyla, çocukların toplumsal sınıflarına bakmaksızın gerçek bir eğitim almaları için yardımcı olmak isteyen ve onlara saygı duyan ve de toplumsal değişimin sağlanışında ön safta olup öğrencilerin yaşamdaki olanaklarının genişletilmesi kendilerine emanet edilmiş olan aydınlardır. Bunun için eğitimcinin de iyi eğitilmesi gerekir düşüncesi üzerine kurulu yeni bir öğretmen eğitimi rejimine gereksinimimiz var. Bundan dolayı birçok öğretmen okulunda bugün izlenen ders programlarını ve belki de okulların kendilerini kaldırmak gerekir. Öğretmen eğitimi, birçoğu yararsız olan “yöntemler” temeline değil, genel eğitim temeline oturmalı; eğitim, diploma sağlamadan öte bilgiler içermeli ve sendika ve siyasal akım entelektüellerini ve organik aydınları

sınıfa getirmelidir. Bir başka deyişle sınıf, dünyaya açılan bir pencere olmalıdır, habitüsün dayatıldığı akademik başarının öğrencinin okula ve pedagojik otoriteye itaat etme alışkanlığının derecesiyle ölçüldüğü sınıksız kapalı bir rejim değil. Aynı zamanda gereksinim duyduğumuz şey, yasama organlarını federal, eyalet ve yerel düzeylerde, okullara yeterli fon ayırmaya ve eğitim kurullarını ise günümüzde ders programlarını ve pedagojiyi belirleyen şansa bağlı test sınavlarını kaldırmaya zorlayacak bir siyasal programla silahlanmış anne-baba, öğrenci, öğretmen ve işçi hareketidir.

Eğitimin yeniden yapılandırılması için bir programın ana çizgilerini saptamak, böyle bir programın özellikle günümüz ortamında başarılı olma şansının yüksek olduğu anlamına gelmez. Gerçekten de günümüzün tüm eğilimleri, bir özgürlük okulu olarak kamusal eğitim anlayışına karşıdır. Ama eleştirinin temeli, nihilizmin en sert biçimi – eylemin dipten vuracak bir dalgayı askıda bırakan ertelenmesi – değil de umut ise, direnme ve aynı zamanda alternatifler sunma yükümlülüğümüz vardır. Bu alternatifler ütopyacı bulunarak kaçınılmaz olarak saldırıya uğrayacaktır ve alternatifler elbette ütopyacı olacaktır. Fakat birçoklarının ileri sürdüğü gibi ütopyacı düşünce, değişimin koşuludur. “Olanaksız” olmaksızın reformun pek fazla şansı olmayacaktır.

Notlar

1. John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (1916; Glencoe, Ill.: Free Press, 1964).
2. Amerika’da demokrasi üzerine literatür çok geniştir. *The literature on the limits of democracy in America is vast. Yakıcı bir suçlama içeren klasik bir eleştiri için bakınız.: Grant McConnell, Private Power and American Democracy* (New York: Knopf, 1966).
3. Pierre Bourdieu’nün kültürel ve sosyal sermaye kavramları bu kitapta ortaya atılmıştır. Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Culture, and Society*, trans. Richard Nice (London: Sage, 1977).
4. Andrew Ross, *No-Collar: The Humane Workplace and Its Hidden Costs* (New York: Basic Books, 2003).
5. Bourdieu, *Reproduction*.
6. Aaron V. Cicourel ve John I. Kitsuse, *The Educational Decision-Makers* (Indianapolis, Ind.: Bobbs Merrill, 1963). Bu toplumsal yaşamın fenomenolojik (görüngübilimsel) incelemelerinin dikkat çekiciliğini gösteren en ikna edici çalışmalardan biridir. Bu çalışma sosyal bilimlerin çoğunun,

özellikle toplumbilim ve siyaset biliminin insanların yaptıklarına değil söylediklerine dayanmasının üstü kapalı bir reddiyesidir.

7. Okulla işçi sınıfı öğrencileri arasındaki ilişkiyi en iyi analiz eden hala Paul Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (New York: Columbia University Press, 1981).

8. Ross, *No-Collar*.

9. Paul C. Mishler, *Raising Reds: The Young Pioneers, Radical Summer Camps and Communist Political Culture in the United States* (New York: Columbia University Press, 1999).

10. Samuel Gompers, *Seventy Years of Life and Labor: An Autobiography* (New York: E. P. Dutton, 1925).

11. Marvin Gettleman, “No Varsity Teams: New York’s Jefferson School of Social Science, 1943-1956,” *Science and Society* (fall 2002), 336–59. Özgür Üniversite ve Yeni solun diğer eğitim projeleri üzerine düşüncelerim şu çalışmada bulunabilir. Aronowitz, “When the New Left Was New,” in *The Sixties without Apology*, ed. Sohnyia Sayres, Anders Stephanson, Stanley Aronowitz, and Fredric Jameson (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984).

12. John Locke, *An Essay concerning Human Understanding* (New York: Dover, 1958), bk. 1, chap. 28, 478.

13. William James, *The Principles of Psychology* (New York: Dover, 1955), 1, 293.

14. Hannah Arendt, “Crisis in Education,” *Between Past and Future* (New York: Harcourt, Brace and World, 1961).

15. James H. McWhorter, *Losing the Race: Self-Sabotage in Black America* (New York: Free Press, 2000).

16. Stanley Aronowitz, *False Promises: The Shaping of American Working Class Consciousness*, 2d ed. (Durham, N.C.: Duke University Press, 1992); Henry

A. Giroux, *The Abandoned Generation: Democracy beyond the Culture of Fear* (New York: Palgrave, 2003); Stephanie Urso Spina, ed., *Smoke and Mirrors: The Hidden Context of Violence in Schools and Society* (Boulder, Colo.: Rowman and Littlefield, 2001).

17. Bourdieu, *Reproduction*.



Mustafa Kemal Coşkun

ÖSYM'nin Şifresi

Son dönemde ÖSYM'nin yapmış olduğu sınavlarda önemli bir takım sorunların olduğu çok açıktır. Sadece üniversite sınavındaki şifre meselesi değil fakat diğer sınavlarda da bir takım sorunlar yaşanıyor; ya da ÖSYM başkanının dediği gibi bir takım “acemilikler” sergileniyor. Neredeyse 40 yıldır sınav yapan ve tam da bu nedenle muhtemelen sınav hazırlama ve uygulama konusunda dünyanın en önemli, en gelişmiş kurumu olması gereken ÖSYM'nin başkanının yaşanan sorunları bir “acemilikle” açıklamaya çalışması garip gelebilir ama gerçekten de garip değildir. Zira sınavda bilinçli olarak hazırlanmış herhangi bir şifrenin var olup olmaması bir yana, bu acemilik aslında doğrudur, lakin tam bir itirafa denk düşmektedir. Bu itiraf, sınavlarda yaşananların, epeydir tek başına iktidarını sürdüren AKP hükümetinin her kurumu ele geçirme ve bütün devlet kurumlarına kendi yandaşlarını yerleştirme politikasının bir sonucu olduğunu göstermekten başka bir şey değildir. Elbette ki ÖSYM'de bu politikadan nasibini almış, dolayısıyla ne sınav sorusu hazırlamaktan, ne sınav uygulamaktan ne ölçme değerlendirmeden ne istatistikten ne de sınavla ilgili diğer şeylerden anlayan ama en önemli özelliği cemaat üyesi olmak, dolayısıyla bu cemaatin hedefleri çerçevesinde hem piyasacı ama hem de muhafazakar ve elbette ki namazında niyazında olmak olan, bu

ölçütler çerçevesinde de AKP'nin kendisine yandaş olarak gördüğü isimler kuruma “kazandırılmıştır”. Böyle olunca elbette ki bir takım acemilikler yaşanacaktır ve üstüne üstlük bu acemilikler sadece ÖSYM'de değil, giderek devletin diğer kurumlarında da ortaya çıkacaktır. Bu durumda ÖSYM'de yaşanan bu “acemiliğin” kesinlikle son olmayacağını şimdiden tahmin etmek mümkündür.

Diğer taraftan sınav sorularında gerçekten de bir şifre uygulanmış ve kimi öğrencilere bu şifreler verilmiş olabilir. Akıl vermek gibi olmasın ama bunu anlamak için çok zeki olmak gerekmez, zira cemaat okullarından mezun olan ve cemaatin dershanelerinde eğitim görmüş öğrencilerin kitapçıklarına bakmak bile yeterlidir.

Ancak bu yazıda üniversite sınavındaki sorularda ortaya çıkan şifreden çok, sınavların kendisinin aslında başka bir şifreye sahip olduğunu vurgulamayı amaçlıyorum. 1977'de yayınlanan ‘Learning to Labour’ (İşçiliği Öğrenmek) isimli çalışmada Paul Willis, neden işçi çocuklarının kendilerinin de işçi olduklarını, daha doğrusu eğitim sistemi aracılığıyla işçi çocuklarının nasıl işçi yapıldıklarını anlatır. Ona göre eğitim gizli bir gündeme sahiptir ve bu gündem, toplumsal eşitsizliklerin süreklileştirilmesinden, bu eşitsizliklerin yeniden üretilmesinden başka bir şey değildir.

Aslında, Willis'in çalışmada da gösterdiği gibi ‘uyumsuz’ öğrenciler okul sistemi tarafından damgalanır ve sonuç olarak elenirler. Öğrencilerin “başarılı”, “başarısız”, “çalışkan”, “zeki”, “tembel” vb. biçiminde etiketlenmesi, onların eğitim ve bilgi ile kurdukları ilişkiyi de şekillendirir. Ailesinden aldığı ekonomik

ve kültürel mirasın etkisi, eğitim geçmişi ve yaşantısıyla bir anlamda geleceği belirlenen öğrenciler, okulda işleyen bu süreçle birlikte, ne olacağını ya da eğitim ile ne yapabileceğini bilir hale gelmektedir. “Başarılı“ olarak tanımlananların istek ve beklentileri artarken, “başarısız” olanların hedefleri küçülmekte, “uyumsuz“ olarak buldukları alanda ötekileştirilirler. Bu süreç bir pasif yeniden üretim olarak değerlendirilemez, hatta tam tersine, Paul Willis’in belirttiği gibi, ‘direniş’ ve ‘mücadeleye’ dayalı karmaşık bir süreç olarak işlemektedir. Böylece işçinin çocuğu işçi olur ve eğitim sistemi tam da bunu meşrulaştıran bir araca dönüştürülür.

Benzer bir argümanı Bourdieu’da kullanır. Ona göre burjuvazinin kendi sosyal konumunu yeniden üretme yeteneği, onların ekonomik sermayeye sahip olmasının basit bir sonucu değil, fakat çocuklarının eğitimine ve kültürel faaliyetlere yaptıkları yatırımla sağlanmıştır. Bourdieu eğitimi, sosyal belirlenmişliğin kendisinin yeniden üretiminde etkili bir yol olarak görmektedir. Çünkü eğitim, hem sosyal tabakalaşmanın temelindeki çarpıklığı meşrulaştırabilmekte hem de sosyal bir miras olarak aileden gelen kültürel mirasın koşulsuz ve doğal olduğunu kabul ettirebilmektedir.

Bourdieu’un kültürel üretim teorisine göre, orta-sınıf ailelerinin çocukları, sahip oldukları kültürel sermaye dolayısı ile daha iyi bir eğitim seviyesi ve daha iyi bir gelecek algısı için daha avantajlı görülmektedirler. Alt sınıf ailelerindeki çocukların eğitimden alacakları pay sahip oldukları kültürel sermaye ile denklik gösterecek ve kendini yeniden üreten bir döngüde, eğitim sisteminde sahip olunan dezavantajlar, maddi değerlerde de dezavantajlı bir konum üretecektir. Böylece eşitsizliğin temel nedeni meşrulaşacak ve eşitsizliğin yeniden üretimi kaçınılmaz olacaktır. Burada, sosyal eşitsizliklerin yeniden yaratılması ve topluma dağıtılmasında eğitim çok önemli bir pozisyon olacaktır

Bütün bunlarla ilintili olarak düşünüldüğünde ülkemizde uygulanan her türlü sınavın

toplumsal eşitsizliğin meşrulaştırılması işlevini yerine getirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Sınav, “başarılı” olanı seçme amacının çok daha ötesine geçer ve bütün sınavlar, toplumsal eşitsizliğin nesnel görünümü kılıfıdır. Diyelim üniversite sınavı, yoksul çocuklarının yeterince yararlanmadığı eğitim olanaklarını görmemizi engelleyerek bir çırpıda başarısız saymamıza neden olur. Alt sınıf çocuklarının daha düşük puan almaları, çoğunlukla meslek liselerine devam eden yoksul ailelerinin çocuklarının “sıfır” puan çekmeleri ya da az geliştirilmiş Doğu illerinin sınavda en başarısız iller çıkmaları tesadüf değildir. Sınav sayesinde güya “nesnel” olan test sonuçlarıyla sınıfsal eşitsizliklerin üstü örtülür ve her şey sınavda alınan puana indirgenir, böylece de toplumsal eşitsizlikler meşrulaştırılmış olur.

Ama mesele sadece burada bitmez. Diyelim üniversite sınavını “kazanan” ve bir fakülteden mezun olan biri için bundan sonra da sınav sistemi işlemeye devam edecek ve yukarıda vurguladığımız gibi eşitsizlikleri meşrulaştırma işlevini sürdürecektir. Zira bir işe girebilmek için bu sefer de insanların karşısına yok KPSS sınavı, yok mülakat, yok uzmanlık sınavı derken yeni bir sınav süreci çıkarılır. Böylece sınavların kendisi insanların işsizliğinin temel nedeni olarak gösterilir. Yani, sınavı “kazanamayana” iş filan yoktur. Sınavı kazanan ise rutinleştirilmiş belli bir teknik beceriye sahip bireylere indirgenecektir.

ÖSYM’nin, daha doğrusu bütün sınav sisteminin asıl ‘şifresi’ de budur.

**Avrupa’da kemer sıkma ve yükselen sınıf mücadelesi,
Arap Coğrafyası’nda halk ayaklanmaları ve
seçime giderken Türkiye ekonomisi***

Mustafa Durmuş**

*“Bir entelektüelin dinleyicilerini mutlu etmesi diye bir şey söz konusu olamaz;
işin özü sıkıntı verici, aykırı, hatta keyif kaçırıcı olmaktır.”*

*Edward Said ****

Küresel kapitalist kriz sürüyor...

Son yıllara damgasını vuran iktisadi gelişmelerin başında kuşkusuz 2008’de patlak veren küresel kapitalist kriz geliyor. Bu kriz 1929–1933 Büyük Depresyonu’ndan bu yana görülen en derin kriz. Çünkü bu kriz sadece Amerika Birleşik Devletleri’ni değil, başta Avrupa olmak üzere tüm dünyayı etkisi altına aldı. Finansal sektörü çöktürdü, dünya bankacılık sistemini felç etti, sonrasında hızla reel sektörü sarmalına alarak dünyayı derin bir resesyona sürükledi. Bunun sonucunda tüm dünyada ekonomiler küçülürken, işsizlik önemli boyutlara ulaştı, çalışan sınıflar ciddi bir refah kaybına uğradı, yoksulluk hızla arttı ve gelir dağılımı daha da kötüleşti.

Krizden bu yana büyük bankalar, sigorta şirketleri ve dev sınaî tekellerin kurtarılabilmesi ve ekonominin depresyona girmesinin önlenmesi için kapitalist

devletler, trilyonlarca doları bulan kurtarma ve teşvik paketleri uyguladılar. Gelişmiş ekonomilerin milli gelirlerinin % 70’ine varan bu müdahaleler sonucunda¹ depresyona doğru gidiş önlenmesine rağmen, krizin dördüncü yılında olduğumuz bugünlerde ekonomiler hala tam bir toparlanma yoluna giremediler, krizden tam olarak çıkmadılar. Bu belirlemenin sadece radikal-sosyalist iktisatçılar tarafından değil, yaygın bir ana akım iktisatçı grubu ve uluslar arası örgütler tarafından da yapılması oldukça önemli. Örneğin krizin kâhini olarak nitelenen Roubini’ye göre² istikrarlı, hızlı bir toparlanma henüz bir hayal. Tam tersine, toparlanma çok uzun zaman alabileceği ve bu yüksek bir enflasyon riskini beraberinde getirebileceği gibi, ikinci bir dip dahi yaşanabilecektir. Krugman’a göre de³ iktisadi büyüme hızının artmasına rağmen, gerçekte değişen bir şey yoktur.

1 Kim, Daehaeng, Kumar, Manmohan ve Escolano, Julio (2009), “Fiscal Implications of the Crisis: Direct Costs,” IMF, *The State of Public Finances: Outlook and Medium-Term Policies After the 2008 Crisis*, 6 Mart 2009 içinde, s.6.

2 Nouriel Roubini (2009), A Phantom Economic Recovery, *RGE EconoMonitors*, www.rgemonitor.com, 16.08.2009, (Erişim tarihi: 20.09.2009).

3 Paul Krugman (2010), This is not a Recovery, <http://www.nytimes.com>, 26.08.2010, (Erişim tarihi: 03.11.2010).

* Bu çalışma yazarın *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*’nde basılmakta olan makalesinin özetlenmiş ve güncellenmiş halidir.

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi İİBF Maliye Bölümü Öğretim Üyesi

*** Edward Said. Entelektüel: Sürgün, Marjinal, Yabancı Ankara: Ayrıntı Yayınları-1994

MIT Profesörü ve IMF eski baş ekonomisti S. Johnson' göre⁴, 2011 yılında da ABD'de kriz devam edecek ve işsizlik düzeyi hala yükseklerde kalacak, büyüme oranları artsa dahi bütçe açığı % 8–10 dolayında olacak, Hazine bonolarının kredibilitesi düşecek, bu da faiz oranlarını daha da yükselterek ekonomiyi daraltacaktır. 2009 baharında ABD ekonomisindeki canlanmanın devamının gelmediğinin altını çizen Harvard Üniversitesi profesörü ve Reagan'ın baş ekonomisti M. Feldstein'e göre ise toparlanma çok solgun, anemik bir hale dönüşmüştür. Çünkü mevcut reel GSYH düzeyi resesyonun başladığındaki düzeyin altındadır ve toparlanmanın başladığı ileri sürülen 2009 yılından bu yana büyüme oranı düşmeye devam etmektedir⁵. Massachusetts Üniversitesi Profesörü sosyalist iktisatçı R. Wolff ise krizin ilk patlak verdiğinden bu yana toparlanma hikâyeleri dinlediğimizi belirterek bunun bir kuru gürültü olduğunun altını çiziyor ve bu kuru gürültüyle burjuvazinin, kapitalist sistemin istikrarsızlık yaratmak ve tekrar tekrar çöküşlere girmeye eğilimli, hastalıklı yapısının gizlenmeye çalışıldığını söylüyor. Yazarın tespitlerine göre 2011 yılında, 2007'den bu yana yapılmakta olanlar tekrarlanacak, daha fazla kurtarma, daha fazla parasal kolaylaştırma ve daha fazla mali teşvik verilecektir. Bu eylemlerin hiç biri, kapitalizmin geçtiğimiz onlarca yıldır gelir ve serveti nasıl adaletsiz bölüştürdüğünü ve bunun da nasıl krize neden olduğunu sorgulamayacaktır. Ayrıca küresel kapitalizm krizinden çıksa dahi bu emekçiler, çalışan sınıflar, işçiler ve köylüler için refah dolu günler geleceği anlamına gelmemektedir⁶.

4 Simon Johnson (2010), Voodoo Economics Revisited, <http://www.project-syndicate.org>, (Erişim tarihi: 15.12.2010)

5 Martin Feldstein (2010), Why Has America's Economic Recovery Stalled?, <http://www.project-syndicate.org>, (Erişim tarihi: 25.10.2010).

6 Rick Wolff (2010), Recovery Noises and Political Taboos, <http://brechtforum.org>, (Erişim tarihi: 28.12.2010).

Avro bölgesi borç krizi: Küresel kapitalist krizin ilk artçısı...

2010 yılının ortalarından itibaren Yunanistan'da başlayan ve ardından diğer Avrupa ülkelerini saran toplumsal olaylar bu bölgede önemli sorunların olduğunu ortaya koydu. Uygulanan kemer sıkma politikaları kamu emekçileri ve işçiler olmak üzere gençlik ve öğrencilerin aktif destek verdiği gösterilere, genel grevlere ve direnişlere neden oldu. Avrupa'da uzun yıllardan sonra ilk kez bu denli yaygın bir sınıf mücadelesi açıkça ortaya çıkmıştı. Bu gelişmeler Avro bölgesinde kamu borç stoklarının ve özel sektör dış borçlarının artmasıyla bir borç krizinin ve sonrasında da Avrupa Birliği'nin geleceğini sorgulatan bir politik krizin varlığına işaret ediyordu.

Avrupa borç krizinin iki temel kaynağı var. Bunlardan birisi küresel kriz sonrasında ortaya çıkan resesyondan çıkış için uygulanan politikalar ve bankaları ve büyük tekelleri kurtarmak için verilen destekler-teşvikler; diğeri ise avro bölgesinin çarpık gelişmesinin neden olduğu yapısal sorunlardır. İlk olarak, resesyondan çıkış için büyük çaplı Keynesyen –Neoliberal Sentez niteliğinde kurtarma önlemlerine başvuruldu. Bu önlemler daha çok zor durumdaki bankalara ve sanayi şirketlerine yapılan sermaye aktarımları, Hazine'ce varlık alımları ve doğrudan kredilendirme, doğrudan Hazine fonlaması veya Merkez Bankası desteği, finansal sektör borçları için verilen garantiler ve büyük çaplı mali teşvikler biçiminde oldu⁷. AB verilerine göre⁸ yapılan bu müdahalelerin sonucunda bütçe açıkları ve kamu borç stokları hızla arttı. Nitekim özellikle avro bölgesinin Yunanistan gibi sorunlu ülkelerinde bütçe açıkları tolere edilebilir düzeyin dört katına fırlayarak %12'leri aştı, hatta İrlanda'da % 32'yi buldu. Bunun sonucunda kamu borç stokları arttı ve bu bölgede ortalama kamu borç stoku /GSYH 7 Kim et al, agm.,
8 EU, European Economic Forecast, Autumn 2010, s. 66 – 149 arasında yer alan verilere göre düzenlenmiştir.

oranı % 100'leri aştı⁹ (Maastricht kriterine göre bu maksimum % 60 olmalı). Yani özel sektörün borçları kamu borcuna dönüştürülerek özel sektör riski ve zararı sosyalleştirildi. IMF, Avrupa Merkez Bankası ve uluslar arası finansal sermaye borçlu devletlere yeni borç vermenin karşılığında bu ülkelerin halklarına çok acımasız kemer sıkma politikaları dayattılar. Emekçiler Yunanistan'dan İrlanda'ya, Fransa'dan Almanya'ya kadar tüm Avrupa'da kemer sıkma politikalarının acı sonuçlarıyla karşı karşıya bırakıldılar.

Avrupa krizinin diğer nedeni Avrupa bölgesinin Merkez ve Çevre olarak farklılaşmasına neden olan eşitsiz gelişimi ve bunun yarattığı yapısal çarpıklıklardır. Bu çarpıklıklar özellikle avroya geçişten sonra daha da artmış ve bugünkü krizi hazırlamıştır. Yani, 1980'lerden bu yana özellikle de Avro Bölgesi'nde sistemik makro ekonomik dengesizlikler ortaya çıkmış ve Almanya'nın başını çektiği cari fazlaya sahip Merkez Ülkeler Bloğu ile Fransa'nın başını çektiği cari açığa sahip Çevre Ülkeler Bloğu şeklinde bir ayrışmaya neden olmuştur. Başta Almanya olmak üzere Merkez Ülkeleri işgücü maliyetlerini baskılayarak ihracat konusunda ciddi bir rekabet üstünlüğü sağlarken, rekabet gücünü yitiren Çevre Ülkeleri cari açıklarla karşı karşıya kaldılar ve büyümelerini bu fazla sahibi ülkelere yaptıkları ithalatlar, sağladıkları sıcak para ve spekülasyonlarla gerçekleştirdiler¹⁰. Cari açıklarının giderek artan boyutlara ulaşmasıyla Yunanistan, İrlanda, Portekiz ve İspanya gibi Güney'in bu zayıf ülkelerinde hem kamu borç stokları hem de özel sektör dış borç stokları sürdürülemez boyutlara ulaştı. Öyle ki, özel ve kamusal toplam borç stoku; İspanya'da 5,3 trilyon avro'yu (% 506), Portekiz'de 783 milyar avro'yu (% 479), Yunanistan'da 703 milyar avro'yu (% 296) buldu. İrlanda'da ise bu oran % 1000'i aştı¹¹.

⁹ Agm,

¹⁰ Vladimir Gligorov, ve A. Michael Landesmann, (2010), "Three Debts: A View From Emerging Europe", <http://www.voxeu.org>, 26.06.2010, (Erişim tarihi: 30.06.2010)

¹¹ C. Lapavistas, A. Kaltenbrunner, G. Lambrinidis, D. Lindo, J. Meadway, J. Mitchell, J.P. Paineira, E. Pires, J. Powell, A. Stenfors, N. Teles (2010), **The Eurozone**

Bu borçların çevrilebilmesinin ve böylece alacaklı finans kurumlarının alacaklarını garanti altına alabilmenin yolu ise halka dönük kamu harcamalarının kısılması, kamu istihdamının azaltılması, ücret ve maaşların ve sosyal hakların kısılması, kamusal mal ve hizmetlerin fiyatlarının ve halkın ağırlıklı olarak ödediği vergilerin artırılması şeklindeki kemer sıkma politikalarının uygulanması oldu. Bu çerçevede Yunanistan'da 2014 yılına kadar kamu sektöründe çalışanların ücretleri donduruldu, kamusal istihdam azaltıldı, halka dönük kamusal harcamalar ciddi biçimde azaltıldı ve erken emeklilik uygulamasına son verilerek emeklilik yaşı önce 65'e sonrasında da 67'ye çıkartıldı. Kamu çalışanlarının ücretleri % 15–20 oranında düşürüldü, KDV ve ÖTV oranları artırıldı, kamu harcamaları % 10 azaltıldı. Çocuk ve yaşlılara dönük kamu harcamaları % 35 oranında düşürüldü. Toplu sözleşme görüşmelerinin rafa kaldırılması planlanırken, işten çıkartmalar kolaylaştırılıyor ve kamusal eğitim harcamaları daha da kısıyor¹². Ancak, kemer sıkma önlemleri krizde olan ülkelerle sınırlı kalmadı. G–20 toplantılarında alınan kararların ardından Portekiz'den Letonya'ya, Kanada'dan Fransa'ya kadar başta Avrupa ülkeleri olmak üzere tüm gelişmiş kapitalist ülkeler çok sert kemer sıkma tedbirleri uygulamaya başladılar. Almanya şu ana kadar 80 milyar avroluk kamu harcama kısıntısı ve vergi artışını onaylarken, Fransa emeklilik yaşının uzatılacağını ilan etti. İtalya 25 milyar avroluk, İspanya 15 milyar avroluk kemer sıkma programı ve Portekiz 2011 yılına kadar bütçe açığını % 4,6'ya indirecek önlemler alacağını ilan etti. İrlanda'da hükümet, Kasım 2010'da IMF ve AB tarafından onaylanan 85 milyar avroluk kurtarma paketinin karşılığında, bütçe açığını AB'nin belirlediği seviyeye indirebilmek için, dört yıllık kemer sıkma programı açıkladı: Kamu harcamalarında 10 milyar avroluk bir kesintiye ve vergi gelirlerinde

Between Austerity and Default, RMF Occasional Report (September), www.researchonmoneyandfinance.org (Erişim tarihi: 21.11.2010).

¹² League for the Fifth International, "Greek workers are the vanguard of resistance", <http://www.fifthinternational.org>, (30.04.2010), (Erişim tarihi: 03.05.2010)

5 milyar avroluk bir artışa gidilecek. Bu çerçevede kamusal sağlık harcamalarından 1,4 milyar avroluk bir kesinti yapılacak ve standart katma değer vergisi oranı olan % 21 kademeli olarak % 23'e yükseltilecek. Asgari ücret düşürülürken, Avrupa'nın en düşük oranı olan % 12,5 kurumlar vergisi oranına dokunulmayacak¹³. Benzer bir program Nisan-Mayıs 2011 itibariyle Portekiz Hükümetince hayata geçirilecek.

Sermayenin kemer sıkıtırma biçimindeki bu baskılarına karşı emekçi sınıflar ve gençler sessiz kalmadılar ve her fırsatta krizin bedelini ödemek istemediklerini tüm dünyaya gösterdiler. 1 Mayıs gününden itibaren önce Yunanistan'da, ardından İngiltere'den İspanya'ya ve İrlanda'ya ve Fransa'ya kadar birçok Avrupa ülkesinde büyük çaplı gösteriler yapıldı, genel grevlere ve iş bırakma eylemlerine gidildi. Bu eylemlere milyonlarca emekçi ve genç katıldı.

Kuzey Afrika ve Orta Doğu halk ayaklanmaları: Küresel kapitalist krizin ikinci artçısı...

Tunus'ta 26 yaşındaki üniversite mezunu (elektronik mühendisi) bir işsiz, sokakta sebze satarak hayatını kazanan Mohamed Bouazizi 17 Aralık 2010'da kendini yaktığında¹⁴ aslında isyanın ateşini de yakıyordu. Çünkü onun ardından on binlerce Tunus' lu sokaklara çıkarak hükümeti ve işsizliği protesto etti. Ardından patlak veren isyan diktatör Ben Ali Tunus'u terk edene kadar sürdü. Tunus'un ardından bu kez Mısır'da 25 Ocak 2011 günü başlayan halk ayaklanması

¹³ David Oakley ve Peter Garnham, "Austerity pros and cons preoccupy markets", *www.ft.com*, 28.06.2010, (Erişim tarihi: 30.06.2010) ve Osman Şenkul, "Kaplan, kuyruğunu bankalara kaptırdı", *Radikal Gazetesi*, 25.11.2010, www.radikal.com.tr, (Erişim tarihi : 25.11.2010).

¹⁴ Nomi Prins (2011), *The Egyptian Uprising Is a Direct Response to Ruthless Global Capitalism*, 06.02.2011, <http://www.zcommunications.org> (Erişim tarihi: 09.02.2011).

ile Kahire'deki El-Tahrir (Kurtuluş) Meydanı işsiz, genç-yaşlı, Müslüman-Kıpti Hıristiyan, kadın-erkek, işçi, memur on binlerce Mısırlı tarafından işgal edildi. Polis ve Mübarek yanlılarının saldırıları sonucunda onlarca Mısırlı katledilmesine rağmen Mısır halkı Mübarek gidene kadar alanı terk etmedi. Bu mücadeleye Mısırlı işçiler genel grev ve işyeri direnişleriyle destek verdi. Şubat, Mart ve Nisan aylarına gelindiğinde bu kez isyanın adresleri sırasıyla Libya, Bahreyn, Suriye, Yemen ve Ürdün idi. Bu isyanlarda Arap halkları onlarca yıldır tepelerinden eksik olmayan sopayı öpmeyi veya görmezden gelmeyi reddetti, demokratik haklarının ihlal edilmesine karşı ve gözü kendi gayrimeşru servetinden başka bir şey görmeyen seçkinler güruhuna karşı, ekonomik adalet için savaşmaya başladı¹⁵.

Nasıl ki Avrupa'daki emekçiler kapitalist kriz sonrasında krizin bedelini kendilerine kemer sıkma biçiminde ödetmeye çalışan politikalara bir tepki olarak sokaklara çıktılarsa, ABD ve Batılı emperyalist güçlerin her türlü manipülasyonuna rağmen Kuzey Afrika ve Orta Doğu'daki halklar da yoksulluk, işsizlik, açlık ve baskı-zulüm ve diktatörlüklere karşı ayağa kalkıyorlar ve iş, ekmek ve demokrasi mücadelesi veriyorlar. Bu bağlamda halk ayaklanmalarına neden olan üç temel faktörden söz edilebilir: Buğday-ekmek ve diğer temel gıda maddelerindeki hızlı artışlar ve enflasyon; yaygın yoksulluk, işsizlik, dışa bağımlılık ve uygulanmakta olan neoliberal ekonomi politikaları ve son otuz yıldır bu ülkelerde uygulanan olağanüstü hal- baskı-zulüm ve kanlı diktatörlük.

Öyle ki, Mısır'da gıda fiyatları son birkaç yılda ortalama % 17 arttı. Buğday ve ekmekte bu artış % 22, et ve tavukta % 29 oldu. Mısır halkı gelirinin en az % 40' ını gıda için harcıyor ve bunun da önemli bir bölümü hububata gidiyordu. Bu nedenle de gıda fiyatlarındaki artış yoksul Mısır halkına büyük darbe vurdu. Ayrıca, Mısır halkının önemli bir kısmı çok yoksul

¹⁵ Fikret Başkaya (2011), *Ortadoğu ve Arap Dünyası'nda Yeni Dönem*, 25 Şubat 2011, <http://www.sendika.org>

ve yıllık ortalama kişi başı gelir sadece 2,000 dolar civarında. Nüfusun % 40'ı (35 milyon) günde 2 dolar ile geçinmek zorunda. Resmi işsizlik oranı % 12, ama gerçek oran bunun iki katı. Nüfusun % 60'ı, 25 yaşın altında ve gençler arasındaki işsizlik oranı çok daha yüksek. Asgari ücret sadece 7-8 dolar (35 Mısır Poundu) ve milli gelir son derece adaletsiz dağılıyor (en zengin % 10'luk nüfus milli gelirin % 28'ini elde ediyor)¹⁶. Bu nedenle de baskı, işkence ve zulme dayanan düzenin giderek meşruiyetini yitirmesine ilave olarak enflasyon, özellikle de temel gıda maddelerinin fiyatlarındaki hızlı artışlar yoksul halkı ezmiş ve halkı sokaklara dökmeye yetmiştir.

Bu mücadeleyle bir yandan ezilen emekçi halkların üzerlerindeki ölü toprağını bir gün atabildiği görülmüş ve bu iş-ekmek ve demokrasi mücadelesi veren dünya halkları için bir moral kaynağı olmuş; diğer yandan başta ABD, AB ve İsrail olmak üzere emperyalist ülkeler için bir korku kaynağı oluşturmuştur. Ürdün ve Suriye gibi diğer Arap ülkeleri bu gelişmeler karşılığında reformlara başvursalar da isyanları önleyememiştir.

Arap coğrafyasındaki gelişmeleri değişim rüzgârları olarak niteleyen Wallerstein' e göre bu rüzgârlar, önünde durulması imkânsız derecede, sert esiyor, Arap ayaklanması giderek büyüyor. Muhtemelen başka tiranlar da devrilecek ya da en azından bu ülkelerde çok önemli iç değişiklikler gerçekleşecek. Ancak sonrasında nelerin olabileceğini şimdiden kestirmek zor¹⁷. Dünyada ilk kez aynı anda üç temel sorunun bir arada yaşandığına (küresel ısınma krizi, gıda krizi ve politik krizler)

¹⁶ Nafeez Mosaddeq Ahmed (2011), **Tunisia, Egypt and the protracted collapse of the American empire**, Le Monde diplomatique' den (02/01/2011) aktaran <http://brechtforum.org> (Erişim tarihi: 12.02.2011). Ayrıca bkz: Ronald Albers ve Marga Peeters, **Soaring food and fuel prices: Their impact on public finances and other causes of persistently high consumer price inflation in North African and Middle Eastern countries**, 23.02. 2011, <http://www.voxeu.org> (Erişim tarihi: 07.07.2011)

¹⁷ Immanuel Wallerstein (2011), **The Wind of Change -- in the Arab World and Beyond**, 01 March 2011, <http://www.iwallerstein.com> (Erişim tarihi: 05.04.2011)

dikkat çeken Fidel Castro ise küresel bir savaş olasılığının giderek arttığını vurguluyor¹⁸.

Sonuç: 12 Haziran genel seçimleri ve Türkiye'de durum...

Sınıf mücadelesinin yükselmekte olduğu Avrupa ve halk ayaklanmalarının giderek yayıldığı Arap coğrafyasındaki gelişmelerin bu coğrafya ile doğrudan ilişkili olan Türkiye'yi de ekonomik ve politik olarak etkilememesi mümkün değildir.

Nitekim bu gelişmelerin ortaya çıktığı günlerde Türkiye'de 12 Eylül 2010'de anayasa değişikliği ile ilgili bir referandum yapıldı. Bu referanduma evet denilmesini sağlayabilmek için halk darbeci 12 Eylül Anayasası'nın demokratik yönde değiştirileceği ve ileri demokrasiye geçileceği yönünde inandırıldı. Ancak referandumun hemen ardından çıkartılan ve Torba Yasa olarak da bilinen yasa ve kanun hükmünde kararname çıkartma yetkisi vb düzenlemeler, hukuka aykırı uygulamalar ve hızlandırılan özelleştirmeler ileri demokrasinin gerçekte ne anlama geldiğini de kısa sürede ortaya koydu.

Bugün Türkiye'nin özellikle 2008 krizi sonrasında en temel sorunlarından birisi haline dönüşen işsizlik sorunu hala devam ediyor. Son olarak % 8 civarında olduğu açıklanan büyümenin sadece sermaye-servet büyümesi olduğu ve yeterli düzeyde istihdam yaratmadığı ortaya çıktı. Diğer taraftan gelir dağılımı son TÜİK verilerine göre alt gelir gruplarına aleyhine olmak üzere daha da kötüleşirken, yoksul nüfusun oranı bir yılda % 14'lerden % 17'lere çıktı¹⁹. Türk dolar milyarderleri sayısının otuz dokuza çıkarak toplam servetlerinin değerinin 104 milyar dolara erişmesi²⁰ ise son yıllarda uygulanan

¹⁸ Fidel Castro (2011), **Mubarak's fate is sealed**, 01.02.2011, <http://links.org.au> (Erişim tarihi: 05.02.2011).

¹⁹ TÜİK, **Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 2009**, Haber Bülteni (Sayı:41), 28 Şubat 2011, www.tuik.gov.tr (Erişim tarihi (28.02.2011)

²⁰ Bloomberg, "En zengin 100 Türk'ün toplam

ekonomi politikalarından asıl olarak kimlerin fayda sağladığını ve gurur duyulan büyümenin ne anlama geldiğini ortaya koymaktadır.

Diğer kronik bir sorun olan cari açık sorunu ise daha da kötüleşiyor. Çünkü bu açık Ocak 2011 itibarıyla 50 milyar doları aştı. Daha kötüsü bu açığın finansmanı ilk kez % 94 oranında bir yıldan az vadeli borçlanma ve sıcak para ile karşılanıyor. Türkiye ilk kez bir iki yıldır yılda 50 milyar doların üstünde net dış kaynak kullanır duruma geldi. Bankaların kısa vadeli dış borçları hızla artarken, Türkiye'nin dış borç geri ödeme kapasitesi de hızla azaldı. Nitekim cari açığın döviz kazandırıcı işlemlere (ihracat + turizm gelirleri) oranı hızla arttı ve % 30'un üzerine çıktı. Kısaca, Türkiye önceki krizlere (1993-94, 2000-01 ve 2008) paralel bir süreç yaşıyor ve cari açık sorunu (tehlikeli bir biçimde) niteliksel olarak değişiyor²¹. Özetle Türkiye, büyük medya ve yönetenlerce çizilen pembe tabloya rağmen hali hazırda bir krizin içinde ve bunu tehlikeli bir biçimde finansallaşma balonları ile aşmaya çalışıyor. Bugün ekonomiyi canlı (hatta aşırı ısınmış) tutan şey işte kısa vadeli dış kaynak girişi ile şişirilen bu balonlar. Ancak bu balonlar patladığında 2001 krizinde Türkiye'de, 2008 krizinde ABD'de ve 2010 krizinde Yunanistan, İrlanda ve Portekiz'de neler olduğuna hep birlikte tanık olduk.

Bir başka deyimle yaklaşan genel seçimler nedeniyle ekonomideki canlılık aşırı ısınma pahasına sürdürülmekte, gün be gün yaklaşan bir aşırı finansallaşma-cari açık krizi ötelenmekte ve seçim sonrasındaki politik güç dengelerine bağlı olarak çözülmek istenmektedir. Yani, bugün Türkiye'deki görece sessizliğin nedeni hükümetin yaklaşan genel seçimler nedeniyle kemer sıkma tedbirlerinin önemli bir kısmını ve buna uygun düzenlemeleri (malî kural vb) seçim sonrasına ertelemesi serveti 104 milyar dolar", 28 Şubat 2011, <http://www.bloomberght.com> (Erişim tarihi: 05.04.2011)

21 Sarp Kalkan, Cari işlemler açığında neler oluyor? Bu defa farklı mı, yoksa aynı mı?, TEPAV Değerlendirme Notu (Şubat 2011), <http://www.tepav.org.tr> (Erişim tarihi: 02.03.2011)

ve balonlarla büyütülen ekonomik canlılığın toplumsal muhalefet üzerindeki sakinleştirici etkisidir.

Bu bağlamda hem krizin hem de Avrupa ve Arap coğrafyasındaki gelişmelerin Türkiye'de nasıl etkilere yol açacağı aslında 12 Haziran 2011 genel seçimleri sonrasındaki dönemde daha net ortaya çıkacaktır. Seçim sonrasında olası bir üçüncü bir AKP iktidarıyla kemer sıkma tedbirleri ve bunlara karşı oluşabilecek olası bir tepkiyi yönetecek politik tedbirler hızla alınacaktır. Bu anlamda seçim sonrası gelişmeleri tahmin etmek zor değil. Ancak bu durumu değiştirmek de imkânsız değil. Çözüm bu gelişmelerden en çok etkilenecek olanların ellerindedir. Bu bağlamda Avrupa, Kuzey Afrika ve Orta Doğu'daki emekçi halkların mücadelesinden çıkartılacak ders de yeterince açık.

KAYNAKÇA

Albers, Ronald , Peeters, Marga(2011), Soaring food and fuel prices: Their impact on public finances and other causes of persistently high consumer price inflation in North African and Middle Eastern countries, 23.02. 2011, <http://www.voxeu.org> (Erişim tarihi: 07.07.2011)

Başkaya, Fikret (2011), Ortadoğu ve Arap Dünyası'nda Yeni Dönem, 25 Şubat 2011, <http://www.sendika.org>

Castro, Fidel (2011), Mubarak's fate is sealed, 01.02.2011, <http://links.org.au> (Erişim tarihi: 05.02.2011).

EU, European Economic Forecast, Autumn 2010.

Feldstein, Martin (2010), Why Has America's Economic Recovery Stalled?, <http://www.project-syndicate.org>, (Erişim tarihi: 25.10.2010).

Gligorov, Vladimir ve Landesmann, A. Michael (2010), Three Debts: A View From Emerging Europe, <http://www.voxeu.org>, 26.06.2010, (Erişim tarihi: 30.06.2010)

IMF, The State of Public Finances: Outlook and Medium-Term Policies After the 2008 Crisis, 6 March 2009 .

Johnson, Simon (2010), **Voodoo Economics Revisited**, <http://www.project-syndicate.org>, (Erişim tarihi: 15.12.2010).

Krugman, Paul (2010), **This is not a Recovery**, <http://www.nytimes.com>, 26.08.2010, (Erişim tarihi: 03.11.2010).

Lapavistas, C., Kaltenbrunner, A., Lambrinidis, G., Lindo, D., Meadway, J., Michell, J., Paineira, J.P., Pires, E. Powell, J., Stenfors, A., Teles N. (2010) , **The Eurozone Between Austerity and Default**, RMF Occasional Report (September), www.researchonmoneyandfinance.org (Erişim tarihi: 21.11.2010).

League for the Fifth International, **Greek workers are the vanguard of resistance**, <http://www.fifthinternational.org>, (30.04.2010), (Erişim tarihi: 03.05.2010)

Mosaddeq, Ahmed Nafeez (2011), **Tunisia, Egypt and the protracted collapse of the American empire**, *Le Monde diplomatique*.

Oakley, David , Garnham, Peter; **Austerity pros and cons preoccupy markets**, www.ft.com, 28.06.2010, (Erişim tarihi: 30.06.2010).

Prins, Nomi (2011), **The Egyptian Uprising Is a Direct Response to Ruthless Global Capitalism**, 06.02. 2011, <http://www.zcommunications.org> (Erişim tarihi: 09.02.2011).

Roubini, Nouriel (2009), **A Phantom Economic Recovery**, **RGE EconoMonitors**, www.rgemonitor.com, 16.08.2009, (Erişim tarihi: 20.09.2009).

Şenkul, Osman, “Kaplan, kuyruğunu bankalara kaptırdı”, **Radikal Gazetesi**, 25.11.2010, www.radikal.com.tr, (Erişim tarihi : 25.11.2010).

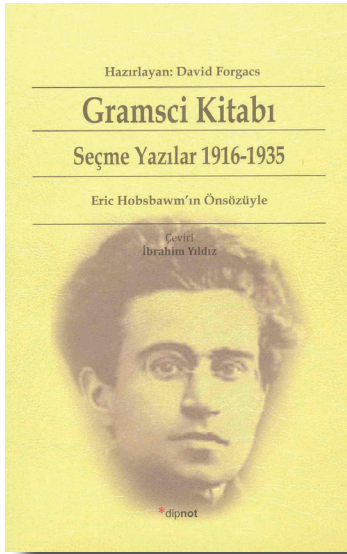
Wallerstein, Immanuel (2011), **The Wind of Change -- in the Arab World and Beyond**, 01 March 2011, <http://www.iwallerstein.com> (Erişim tarihi: 05.04.2011)

Wolff, Rick (2010), **Recovery Noises and Political Taboos**, <http://brechtforum.org>, (Erişim tarihi: 28.12.2010).



Murat Kaymak
www.muratkaymak.com

“Gramsci Kitabı” ve Gramsci’nin Eğitim Dair Görüşleri Hakkında Notlar



Türkçe’de Gramsci

Erhan Göksel, “**Modern Prens**”¹e yazdığı ‘önsöz’de “Gramsci’nin bu çok önemli yapıtı, Türkçe’ye çevrilen teorik metinlerin bizce ilk ciddiye alınabiliridir.” diye yazar. Bu tespitini yaptığı 1984 yılında Gramsci’nin “**Hapishane Defterleri**”den seçmeler Adnan Cemgil tarafından çevrilmiş ve 1975 yılında yayınlanmıştı². Hatta, Göksel’in önsöz yazdığı “**Modern Prens**” bu seçkide tama yakın biçimde yer almaktaydı. Ayrıca “**Hapishane Defterleri**”nde yer alan aydınlar, kültür ve

1 Antonio Gramsci, *Modern Prens* (Çev-Pars Esin), Birey ve Toplum Yayınları, 1984, Ankara

2 Antonio Gramsci, *Hapishane Defterleri* (Çev-Adnan Cemgil), Belge Yayınları, 2011, İstanbul. *Hapishane Defterleri*’nden bir başka seçki ise 1986 yılında Kenan Somer tarafından çevrilmiş ve Onur Yayınları tarafından Ankara’da yayınlanmıştır. Bu çevrinin yeni baskısı ise 2009 yılında yine Ankara’da ve Erhan Göksel’in editörlüğünde Aşına Kitaplar-Turmaks Yayıncılık tarafından yayınlanmıştır

sanatla ilgili bazı bölümler, Vedat Günyol, Ferit Edgü ve Bertan Onaran tarafından 1967’de okurlara sunulmuştu³. Buna rağmen Göksel, bir yönüyle haklıdır, çünkü “**Modern Prens**” Gramsci’nin doğrudan İtalyancadan çevrilmiş ilk metnidir.

Gramsci, kıta Avrupa’sında özellikle İtalya ve Fransa’da iyi bilinmesine karşın bütün dünya da tanınması 60-70’li yıllara rastlar. Bizdeki yayınlara bakıldığında da durumun pek de farklı olduğu söylenemez. *Hapishane Defterleri* seçkisinin yayınlandığı tarihten itibaren Gramsci ile ilgili çok sayıda yayın Türkçe okurlara kazandırıldı. Bu yayınlar arasında yaşamını anlatan biyografi, görüşleri üzerine felsefi ve politik özel incelemeler yer alıyor⁴.

Okurdaki bu ilgi, yayınevlerinin de dikkatini çekmiş olmalı ki “**Hapishane Defterleri**”nin Kenan Somer tarafından ilk defa 1986 da yayınlanan çevirisi 2009 yılında yeniden yayınlandı. Bir yıl sonra bu yazıda özel olarak ele alacağımız çok daha kapsamlı bir Gramsci seçkisi yayınlandı. Bu yılın başında ise “**Hapishane Defterleri**”nin Adnan Cemgil çevirisinin 6. baskısı yapıldı.

3 Antonio Gramsci, *Aydınlar ve Toplum-Denemeler* (Çev-V.Günyol, F.Edgü, B.Onaran), Çan Yayınları, 1967, İstanbul

4 Burada vurgulamak yerinde olacaktır. Akademi dünyasında Gramsci, Marksizm’in başka hiçbir teorisyenine gösterilmeyen bir ilgiyle karşılanmıştır. Başta ideoloji, iktidar, hegemonya, sivil toplum, aydın kavramları üzerine görüşleriyle ilgili çok sayıda yayın yapılmıştır. Bu yayınların, ne denli etkili olduğu her zaman tartışılabilir, ama bu yayınların sayısının kabarıklığını olumlu bulduğumu söylemek isterim.

Eleştirel Pedagoji ve Gramsci

Bu ilgiyi birçok açıdan önemsedığimi belirtmek isterim. Çünkü Gramsci, kültür, aydın ve eğitim üzerine yazdıklarıyla eleştirel pedagojinin en önemli (teorik ve pratik düzeyde beslenme) kaynaklarından biridir. Başta Freire olmak üzere eleştirel pedagojinin önde gelen birçok ismi kendilerindeki Gramsci etkisini özel olarak vurgularlar. Örneğin, Michale Apple, “Eğitim ve İktidar”⁵ da Gramsci’yi “yol göstericim” diye niteler. Glenn Rikovski, “Eleştirel pedagoji Frankfurt Ekolü’nden kilit düşünürlerinin ama özellikle Jürgen Habermas’ın çalışmalarıyla desteklenen Antonio Gramsci’nin, düşüncesi ve pedagojik uygulamasıyla hayata geçmiştir.”⁶ diye yazar. Bu değerlendirmeler de göstermektedir ki Gramsci, eleştirel pedagoji için temel başlangıç noktasıdır.

“Gramsci Kitabı”⁷

İşte bu başlangıç noktası için elimizde öncekilerden daha kapsamlı ve daha sistematik bir kitap bulunuyor. İtalyan Edebiyatı uzmanı Prof. David Forgacs tarafından hazırlanan, ünlü İngiliz tarihçi Eric Hobsbawm’ın ‘önsöz’ yazdığı, İbrahim Yıldız’ın dilimize çevirdiği ve Dipnot Yayınları’nda yayınlanan “Gramsci Kitabı- Seçme Yazılar 1916-1935”den bahsediyorum.

İngilizce adı “The Gramsci Reader-Selected Writings 1916-1935” olan kitabın bu orijinal ismindeki “reader” sözcüğü önemli. Çünkü bu sözcük dilimize bire bir çevrilirse, elimizdeki kitabın içeriğini, yayınlanma amacını belki daha iyi ifade eder. “Reader”, “okuma kitabı” anlamında da kullanılan bir sözcük.

5 Michale Apple, *Eğitim ve İktidar* (Çev-Ergin Bulut), Kalkedon Yayınları, s.9-10, 2006, İstanbul.

6 Glenn Rikovski, *Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji* (Çev-Cumhur Atay), Kalkedon Yayınları, s.121, 2011, İstanbul

7 Bu kitaba dair göndermelerin sayfası parentez içinde metin içinde verilmiştir.



Antonio Gramsci
İtalyan düşünür ve aktivist
(1891 - 1937)

Birebir çevirdiğimizde elimizdeki kitap bir “Gramsci Okuma Kitabı”dır. Bu tür kitapların daha çok bir başlangıç veya giriş kitabı olarak hazırladığı düşünülürse, “Gramsci Kitabı” fazlasıyla bu ihtiyacı karşılayacak niteliktedir. Yukarıda adını andığımız Gramsci seçkileri, Gramsci’nin yaşamının son 10 yılında ürettikleri arasından seçilmiş metinlerden oluşuyor. Oysa bu eser, onun siyasal ve yazı yaşamının her dönemine ilişkin önemli metinler içeriyor⁸.

“Gramsci Kitabı” iki bölümden oluşuyor. Birinci bölümde, Gramsci’nin 1916-1926 arasında yazdığı yazılar yer alıyor ve beş ana başlık etrafında okuyucuya sunuluyor. Bu bölümdeki yazılar onun düşünsel gelişimini göstermenin yanında daha çok içinde yer aldığı mücadelenin sorunlarına nasıl baktığı, ne tür çözümler önerdiği noktasında toplanıyor.

İkinci bölümdeki yazılar, düşünür Gramsci’ye ait. Bu bölümdeki yazıların tamamı Hapishane Defterlerinden seçme metinler içeriyor. Hapishane Defterleri’nden yapılmış bu seçki daha önce yayınlanmış olan seçkilerden hem daha kapsamlı, hem de bazı metinler ilk defa tam olarak Türkçe’de yayınlanıyor.

Gramsci Okumak

Gramsci okumanın kendine özgü bazı güçlükleri vardır. Bu, yazılarının açık uçlu tezlere sahip olmasına, çoğu önemli metinlerin taslak niteliğinde olmasına ve bir birinden kopuk notlar biçiminde olmasına bağlanabilir. Ayrıca geliştirdiği kavramların kullanım bağlamlarının çeşitliliği karşılaşılabilecek güçlüklerden biridir. Bu tür durumlarda okuyucunun başka bir kaynağa ihtiyacı olabilir.

8 Gramsci’nin Kasım 1926’daki tutuklanmasına kadar yazdığı metinlerden bazıları Türkçe’ye çevrilmiştir. Belge yayınları arasında çıkan Komünist Partiye Doğru ve İtalya’da İşçi Konseyleri Deneyimi bu metinlerin tamamını içermektedir.

Örneğin “hegemonya” “organik aydın” “sivil toplum” gibi bazı temel kavramların ne anlama geldiğini önceden bilmek yararlı olacaktır. Forgas, bizim düşündüğümüzü düşünmüş olmalı ki kitabın başına bir yaşam kronolojisi ve sonuna da “terimler sözlüğü” eklemiş, Alt bölüm başlıklarının başına da o konuyla ilgili Gramsci’nin genel olarak düşüncelerinin ne olduğunun özetini koymuştur. Bu özellikler bir başka kaynağa gerek duymaksızın bütünlüklü bir Gramsci okumayı olanaklı kılmaktadır.

Kuşkusuz okuyucu, “Gramsci Kitabı”nı kendi önceliklerine göre okuyacak ve değerlendirecektir. “Gramsci, Kültür, Antropoloji” adlı kitabın yazarı Kate Crehan, “Neden bir antropolog Gramsci okumalıdır” diye sorar⁹. “Gramsci Kitabı”nı okurken Crehan’ın bu sorusunu “Bir eğitimci, neden Gramsci okumalıdır”a çevirdim ve okuma notlarımı bu soruya cevap olacak biçimde tuttum. Gramsci’nin eğitimle ilgili düşüncelerini inceleyen önemli bir inceleme daha önce yayınlanmıştı¹⁰. Bu sorunun cevabı için o kitabı adres göstermek mümkün. Ancak “Gramsci Kitabı”nda eğitimle ilgili metinlerin önemli bir bölümü yer alıyor. Önceden yayınlanmış bu metinleri de dikkate alarak “Gramsci Kitabı” bağlamında bu soruyu cevaplamaya çalıştım.

“Bir Eğitimci, Neden Gramsci Okumalıdır?”

Bu soru bağlamında vardığım ilk sonuç, Gramsci’nin yazdıklarının tümünün doğrudan veya dolaylı olarak bir şekilde eğitimle ilgili olduğudur. Eleştirel bilincin yükseltilmesi ideali, Gramsci’yi eğitim üzerine düşünmeye yönlendirmiş gözüküyor.

Bu noktada G.Fiori’nin Gramsci’nin yaşamını anlatırken, Gramsci’nin hocası Annibale Pastore’un öğrencisine ilişkin aktardığı gözlemi çok önemli.

⁹ Kate Crehan, *Gramsci, Kültür, Antropoloji* (Çev-Ümit Aydoğmuş), s.13, Kalkedon Yayınları, 2006, İstanbul

¹⁰ Franco Lombardi, *Antonio Gramsci’nin Marksist Pedagojisi* (Çev-Sibel Özbudun, Başak Ekmen), Ütopya Yayınları, 2000, Ankara. Gramsci’nin eğitime dair görüşleri için Doç.Dr. Asiye Aka’nın “Antonio Gramsci Ve “Hegemonik Okul” başlıklı makalesine de bakılabilir. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c12s21/makale/c12s21m20.pdf>

“Devrimci nedenlerle kültürün nasıl geliştiğini anlamak istiyordu. Kuramsal yaşamın pratiğe dönüşmesini. Düşüncenin nasıl eyleme(propaganda teknikleri) götürdüğünü, düşüncenin insanların ellerini nasıl harekete geçirdiğini, düşüncelerinin nasıl ve hangi anlamda eylem olabildiğini öğrenmek istiyordu...Zihinsel emekten el emeğine dönüşüm. Kısacası, pragmatistlerden kalan anlayışla Gramsci, her şeyin üstünde düşüncelerin nasıl pratik güçler haline geldiğiyle ilgiliydi.”¹¹

Düşüncenin nasıl “pratik güçler” haline geldiği temel sorunsal olunca, Gramsci’nin eğitim ve kültür üzerinde bu denli durması şaşırtıcı olmamaktadır. (s.65) Hegemonik ilişkileri, zorunlu olarak pedagojik bir ilişki olarak tanımlıyor olması da eğitim üzerinde ayrıntılı durmasının temel gerekçelerinden biridir.

Bu ideal ve gerekçeler, eleştirel eğitimcilerin ideali ve gerekçeleridir. Gramsci’nin düşünceleri, eğitimi özgürleşme pratiği olarak anlayan, böyle olması için mücadele eden, bireyin, kollektif kimlik içinde bunu gerçekleştirmesi üzerinde duran eğitimciler kimi zaman doğrudan çözümler verirken kimi zamanda esinleyici olmaktadır. Eğitimciler Gramsci’yi öncelikle bunun için okumalıdırlar düşüncesindeyim.

Eğitim ve Okul

İlk yazılarında, işçilerin düşünsel açıdan nasıl özerk insan olacağı sorunudur onu eğitim üzerinde durmaya götüren.(s.65) Bunun için yeni bir okul modeli, modern işçiyi oluşturacak bir “Emek okulları”nın yaratılması gerekir. (s.74) Emek eğitimi talep etmesi gereken toplumsal sınıf proletarya olmalıdır. Çünkü, üretimin yoğunlaşması ve gelişimi tümüyle onun ilgi alanındadır.(s.76)

Gramsci bildiğimiz anlamda meslek eğitimine her zaman mesafeli durmuştur. O eğitime önceliği **Rönansasla birlikte (s.79) ortaya çıkan ve yaygınlaşan hümanist okula verir. İsrarla mesleki eğitimden önce sağlam bir temel bilimler eğitimi veren okulun olması gerektiğini savunur.**

¹¹ G.Fiori, *Antonio Gramsci, Bir Devrimcinin Yaşamı* (Çev-Kudret Emiroğlu), s.105-106, İletişim Yayınları, 2009, İstanbul

Bu konu için okuyucu, birinci bölümden çok kitabın ikinci bölümünde yer alan “Okul Üzerine Gözlemler: Eğitimsel İlke Peşinde”(s.387) başlıklı yazıya bakmalıdır. Gramsci’nin eğitime dair görüşlerinin önemli bölümünü tek başına bu yazıda bulabilmek mümkündür. Üzerinde durduğumuz meslek okulu eleştirisiyle ilgili bölüm şöyledir:

“Meslek okulu tiplerinin çoğalmasi geleneksel toplumsal farklılıkları sürdürme eğilimindedir; fakat bu durum, bu farklılıklar içerisinde içsel çeşitliliği de teşvik ettiği için, demokratik bir yönelim taşıdığı izlenimi verir. Emekçi, vasıflı bir işçiye dönüşebilir; sözgelimi, köylü arazi ölçme memuruna ya da tarım uzmanına dönüşebilir. Fakat demokrasi, tanımı gereği, vasıfsız bir işçinin vasıflı hale gelebilmesi demek değildir salt. Demokrasi, her ‘yurttaşın’ ‘yönetebilmesi’ ve toplumun onu, sırf soyut biçimde de olsa, buna ulaşması için genel bir durum içerisine yerleştirmesi demektir. Siyasal demokrasi yönetenlerle yönetilenlerin örtüşmesine (yönetilenlerin rızasını alan yönetim anlamında) yönelik bir eğilim taşır; bu amaç doğrultusunda yönetici olmayan her kişiye ücretsiz bir beceri eğitimi temin eder ve onu genel bir teknik hazırlıktan geçirir. Fakat bugün halk okulu olarak gelişmekte olan okul tipi bu illüzyonu sürdürme eğiliminde bile değildir. Zira bu okul, ‘personel inisiyatifi’nin bu tür beceriler edinmesini ve teknik-politik hazırlıktan geçmesini giderek zorlaştıran toplumsal ve siyasal bir ortamla, teknik açıdan nitelikli yönetim katmanına adam devşirmeyi sınırlayacak tarzda organize olmaktadır giderek. Böylelikle, sınıfsal bölünmeleri aşmaya doğru hareket etmekten çok, hukuksal yönden sabitlenmiş ve kristalize olmuş zümreler halinde bölünmeye geri dönmüş oluyoruz gerçekte. Çocuğun eğitimsel kariyerinin ta başından itibaren giderek uzmanlaşan meslek okullarının sayısındaki artış, bu eğilimin en belirgin tezahürlerinden biridir.”¹² (s.395)

12 Bu son yıllarda benim üzerinde sıkça durduğum konulardan biridir. Gramsci’nin bu konudaki eleştirilerini önceden biliyor olmama karşın metni bende ilk defa okudum. Sanki anlatan kendimmişim gibi hissettim. Seksen küsur yıl önce meslek okullarına yönelik bu denli ufuk açıcı eleştiri, Gramsci’nin sorunlara bakışındaki derin bilgi birikimi ve eleştirel analiz yeteneğinin bir ürünü

Gramsci, eğitimi, bildiğimiz anlamda okulla sınırlandırmış değildir. Ona göre eğitim, bireyin kendine özgü bir kişilik geliştirdiği her türlü toplumsal ilişkiyi içerir. Bu yönüyle eğitimi, geniş anlamda kullanır. Hegemonya ve aydınlar üzerine çözümlemelerinde Gramsci’nin bu eğitim anlayışını çeşitli yönlerini görebilmekteyiz. Biz notlarımızda daha çok bu çözümlemeleri dikkate alarak öğrenme, okul, öğrenci, öğretmen vs gibi eğitimin öğeleri üzerine düşüncelerinin altını çizdik.

Öğretmen

Ona göre eğitim ilk olarak kişiliğin oluşum evresinde kendisini gösterir. Çocuğun bilinci, içinde yer aldığı toplumla (sivil toplum-aile, komşu, sokak, köy vs) kurduğu ilişkinin ürünüdür, yansımasıdır. Turi Hapishanesinden 30 Aralık 1929’da eşine yazdığı mektupta, bir taraftan çocuğun gizil bir güçle doğduğu eğitimin yalnızca bunu ortaya çıkardığı görüşünü eleştirirken şöyle der:

“Çocuğu bilinçli biçimde forme etmekten, eğitmekten sakınmak demek, çocuğun kişiliğinin kendisini çevreleyen genel ortamdaki bütün etkileri karmakarışık ve sistemsiz bir şekilde alarak gelişmesine göz yummak demektir sadece.”¹³

Bu cümle onun, eğitimde, iradi müdahaleyi ne kadar önemseydiğini göstermektedir. Bir bakıma eğitim ona göre, çocuğa, bireye, müdahaledir. Bu kabul, onun eğitim anlayışında iki öğeyi öne çıkarmakta. Birincisi bu müdahaleyi gerçekleştirecek olan öğretmeni, ikincisi ise müdahalenin temel aracı olan kültürü.

“Eğitmek için bir kültür aygıtı gereklidir. Bu aygıtla, eski kuşak, geçmişin tüm deneyimlerini yeni kuşağa iletir, belirli alışkanlıkların edinilmesini sağlar ve geçmişin mirasını aktarır zenginleştirir”¹⁴

Kültürün aktarılması okul ve öğretmeni zorunlu kılar. Öğretmen, toplumun eleştirel bilincini

olabilir.

13 Antonio Gramsci, Hapishane Mektupları (Çev-Attila Tokatlı), s.53, Yalçın Yayınları, 1985, İstanbul
14 Franco Lombardi, age. S.45

temsil eder. Okulun öngördüğü kolektif insan tipi için öğrenciye aracılık eden kişidir.

Gramsci, eğitim ile öğretim arasında keskin bir ayrımın yapılmasını doğru bulmaz ve bunu eski idealist eğitimcilerin yaptığını söyler. Eğitim, öğretimden ayrıldığında, öğrenci, pasif alıcı konumunda kalır. (s.388) Öğretmen, okuldaki öğretim ile eğitim arasındaki bağı kuran kişidir. Gramsci öğretmenin önemini sıkça vurgular. Bu vurgulamalarında kendi yaşantısından da örnekler verir. Öğretmenin niteliğinin önemi noktasında hapishane mektuplarından birinde şöyle yazar, “Çocukken fen bilimlerinde ve matematikte oldukça yetenekliydim, fakat ortaokulda bunu kaybettim; çünkü beş para etmez öğretmenlerim vardı.”¹⁵ Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinde özellikle dil üzerinden “tek bir kültürel iklime kolektif olarak”(s.430) ulaşmada aktif bir rol oynar.

Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki etkileri bakımından sadece eğitimle, okulla sınırlı bir ilişki değildir. Etkisi bir başka açıdan yöneten ile yönetilen, entelektüel ile entellektüel olmayan arasında gözlenen ve bütün bir toplumda hissedilen bir ilişkidir. Şöyle yazmaktadır:

“Fakat eğitim ilişkisi, yeni kuşağın eski kuşakla temasa geçtiği ve onun deneyimleriyle tarihsel yönden zorunlu değerlerini soğurduğu ve olgunlaştığı ve de tarihsel ve kültürel açıdan üstün, kendine özgü bir kişilik geliştirdiği derslik içindeki ilişkilerle sınırlanmamalıdır kesinkes. Bu ilişki biçimi bir bütün olarak toplumun her kemsinde ve diğer bireylere göre her birey için mevcuttur. Nüfusun aydın olan kesimi ile aydın olmayan kesimi arasında, önder ile yönlendirilenler arasında, öncü kol ile ana gövdesi arasında mevcut olan bir ilişkidir. Her hegemonya ilişkisi zorunlu olarak bir eğitim ilişkisidir ve sadece ulus içerisinde, ulusu oluşturan çeşitli güçler arasında değil, aynı zamanda uluslar arası alanda ve dünya çapında, yani ulusal ve kıtasal uygarlıklar kompleksleri arasında da kendini gösterir.” (s.431-432)

Çevrenin Etkisi

Gramsci'nin eğitime dair tezlerinde Marx'ın
15 G.Fiori, s.43

“Fuerbach Üzerine Tezlerin” üçüncüsünün merkezi bir yer kapladığını görüyoruz. Çevre ve birey ilişkisinde, çevrenin önemine dikkat çeken bu tez, eğiticinin eğitilmesi gerektiğini vurgular. Çünkü eğitici(öğretmen) çevre ile eğitilecek özne arasında yer alır. Onun bu rolü, toplumsal eleştirel bilince sahip olmasıyla gerçeğe dönüşür.

Çevre, eğiticinin üzerinde egemenlik kurar. Bu özelliği nedeniyle çevrenin işlenmiş olması gerekir. Bu durum çevre olgusunu, eğitimi siyasetin sorunu haline getirir. Çevrenin dönüşümü ancak siyasetin müdahalesiyle gerçekleşir.

Çocuğun bireysel bilinci, okul müfredatında temsil edilenden ibaret değildir. İçinde bulunduğu toplumsal çevrenin kültürünü içerir ve bu kültür çoğu zaman okul müfredatıyla çelişki içindedir. Onun için gerçek, kendi toplumsal çevresindeki kültürün içinde anlam bulur. Bu onun hayatı ile okul arasında bir kopukluk yaratır. İşte bu temel sorunu çözmek de yine öğretmenin görevidir. (s.388-389)

Özgürlük, Zorlama, Sorumluluk¹⁶

Gramsci'nin eğitim teorisinde kendiliğindenliğin, özgürlük olarak sunulmasına şiddetli bir karşı çıkış vardır. Bu konudaki görüşlerini özellikle mektuplarında görmekteyiz.

Onun teorisinde özgürlük, zorlama ile gelir. Başkalarıyla paylaşılan bir çevrede yalıtılmışlığı özgürlük saymak bir yanılsamadır. Özgürlük, “bireyin sorumlulukları üzerinden davranışdır, öyleki, özgürlük kavramı sorumluluktan soyutlanamaz.” Dolayısıyla özgür birey, “kendiliğinden”, “keyfi” davranan biri değil, sorumlulukla, bilinçli bir yönelimle hareket eden kişidir.

Gramsci, “kendiliğindenlik” ve “özgürlük” kavramlarını anlamsız bulur ve sıkı bir eleştiriye tabii tutar. Ona göre, özgür birey, toplumla ilişki içinde gerçekleşir. Topluma

16 Gramsci'nin bu konudaki görüşleri için Franco Lombardi, age, s.49-53

rahatlık sağlayan kişidir özgür birey. Gerçek özgürlük zordur, gerçek bir savaşım gerektirir. Şöyle der:

“Herkesin tersini yaparak özgün olmak çok kolaydır; mekanik bir şeydir bu. Başkalarından farklı konuşmak, sözcüklerin anlamlarıyla oynamak çok kolaydır; buna karşılık akrobatik hareketler yapmaksızın kişinin kendisini diğerlerinden ayırması zordur. İnsanlar günümüzde kolay yoldan özgün olmaya ve bir kişilik sahibi olmaya çalışmaktadır. Hapishaneler ve akıl hastaneleri güçlü kişiliklere sahip özgün insanlarla doludur. Gerçekte zor olan şey disiplin ve sosyalliğe vurgu yapmak ve bu arada içtenliği, kendiliğindenliği, özgünlüğü ve kişiliği açıkça ortaya koymaktır.” (s.498)

Gramsci'nin eğitim teorisindeki disiplinin amacı bireyin kişiliğini ele geçirmek değildir. Keyfilik ve içgüdüsellik sınırlandırmaktır. Gramsci bu görüşüyle, 20 yüzyılın başındaki moda akımlara (O'neil sistemine) eleştirel göndermeler yapmaktadır.

Yukarıda da belirtmiştik. Gramsci, eylemden çok insanı eyleme geçiren düşünüş biçimini konu edinir. Eylemden çok eyleme götüreni merak eder. Sonuçta bu merakın cevabını “kültür” üzerinden verir. İnsanın salt doldurulacak, dış dünyanın çeşitli uyarıcılarına karşı tepki verebilmek için beyninde, ham ve birbirinden kopuk olgular yüklenecek bir kap olarak görüldüğü kültür kavrayışına bir son verilmesini savunur. Ona göre kültür, geniş anlamda, insan zihnini disipline eder, biçimlendirir. İlk yazılarından birinde şöyle yazmaktadır:

“Kültürü ansiklopedik bilgi olarak, insanları da empirik verilerle ve birbiriyle ilintisiz ham olgularla (bir sözlükteki maddeler gibi beyinde sıralanması gereken bu verilerle olgular; sahibini, dış dünyadan gelen çeşitli uyaranlara tepki vermesini sağlar.) tepeleme doldurulacak kaplar olarak görme alışkanlığından kendimizi kurtarmamız gerekiyor....

Kültür oldukça farklı bir şeydir. O kişinin kendi iç benliğinin örgütlenmesi, disipline edilmesidir; kişinin kendi kişiliğiyle barışık olmasıdır. Kişinin kendi tarihsel

değerini, yaşamdaki işlevini, haklarını ve yükümlülüklerini anlamasına yardımcı olan yüksek bir farkındalık düzeyine erişmesidir.” (s.70-71)

Görülüyor ki Gramsci; edilgen, sürekli alıcı bir pedagojinin karşısındadır. Somut sorunlardan hareket eden, her daim, eleştirel bilinci yükselten, ilerici, değişimi ve yeniyi içeren pedagojiyi benimsiyor.

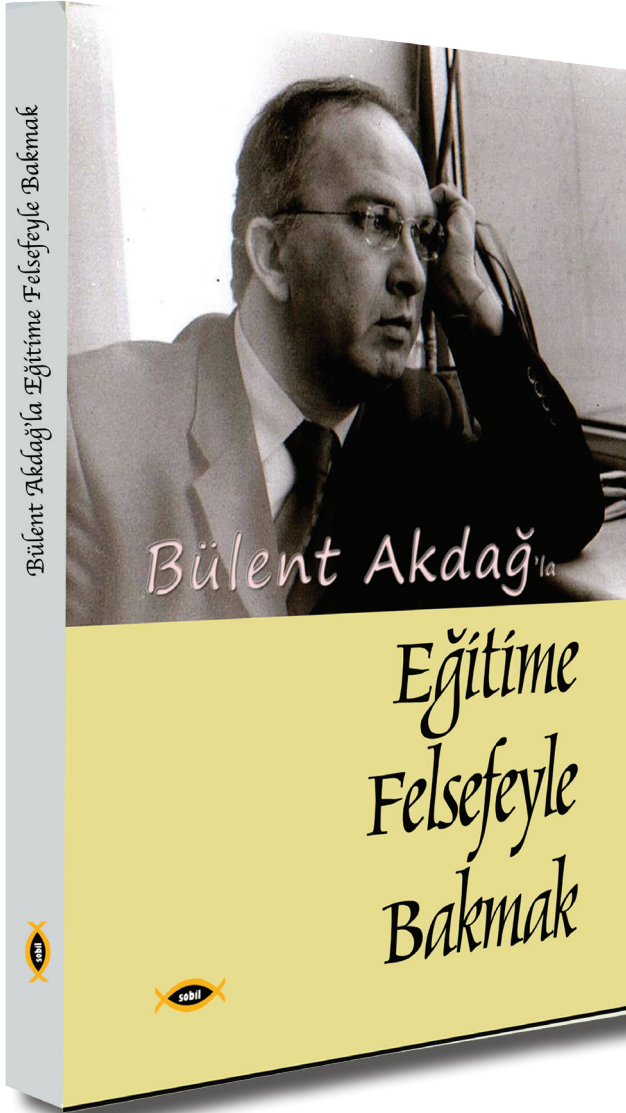
Leonardo da Vinci

Son olarak onun eğitim teorisinin ideal insanı üzerinde duralım. Gramsci, okulların çocuklarımızı birer Leonardo da Vinci yapmasını ister. Leonardo da Vinci olabilmemiz için, hümanist değerler ile el emeğine sıkı sıkıya bağlı teknik eğitimin birleştirildiği bir okul modeline sahip olmamız gerektiğini ileri sürer. Bu okulun adının yukarıda emek okulu olduğunu belirtmiştik. Gramsci bu okulların hizmet meslekleri ve uğraş okullarına feda edilmiş olmasından yakınmaktaydı.(s.75)

Gramsci, Leonardo da Vinci'de modern çağın evrensel insan tipini görür. Leonardo'yu Leonardo yapan eğitimin özelliklerini okulun taşıması gerektiğini düşünmekte.

Sonuç

“Gramsci Kitabı”, Gramsci'yi Türkçe okumak durumunda olan büyük okuyucu kitlesi için uzun süre temel başvuru kitabı olacaktır. Onun düşüncelerinin zenginliği, esinletici, ilham verici özellikleri tam olmasa da bu kitapla okuyucuya taşınmış olmakta. Dipnot yayımlarının 100. kitabı olarak yayımlanan “Gramsci Kitabı” önemli bir ihtiyacı karşılayacaktır.



**Bülent Akdağ'la
Eğitime Felsefeyle Bakmak**

Yayıncı: Sobil

ISBN : 978-9944-271-32-5

Boyut : 13,5x20

Sayfa : 216

Fiyatı : 15 TL.

Ankara

Dost ve İmge Kitabevi

İzmir

Yakın kitabevi

WEB

İdefx.com

sobilyayin.com

Eğitime Felsefeyle Bakmak, Eylül 2010'da ölen Dr. Bülent Akdağ'ın makalelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir kitap. Bülent Akdağ, felsefeciydi; eğitim ve eğitim felsefesi üzerine çalışıyordu. Lise öğretmenliğinin yanısıra aynı zamanda Marmara Üniversitesinde de ders veriyor olması ona, akademik bilgiyi pratikle birleştirme şansı veriyordu. Bundan dolayı makaleleri teorik tespitlerin ötesine geçerek eğitim sorunlarına çözüm de içeriyor. Bülent Akdağ'ın eğitim sorunlarına bilimsel katkı sunan yazılarının kitaplaştırılmasını dostları Ünal Özmen ve Kemal İnal sağladı.

www.sobilyayin.com



Kemal İnal

Türkiye’de din öğretimi

Türkiye’de dinin belli bir yorumu, eğitim-öğretimin bilimselleşmesinin, demokratikleşmesinin ve daha ziyade laikleşmesinin önünde hep engel olmuştur. Dinin baskıcı otoritelerde mücadelede zaman zaman ilerici rol oynadığı Latin Amerika’nın aksine ülkemizde dini otoriteler, eğitim-öğretimde asıl ve tek otorite olmanın savaşını vermişlerdir, hala da vermektedirler. Dolayısıyla eğitimi bir parça ileri, çağdaş ve demokratik-bilimsel seviyeye çıkarma mücadelesi hep gerilim, çatışma ve tasfiyelere neden olmuştur. Batıda üretilen çeşitli kuramlar, akımlar ve kavramları (Darwinizm, Marksizm, evrim, devrim, toplumsal sınıf, diyalektik vb.) ilk ve orta öğretimde kullanabilme ve öğretebilme, eğitimcinin çok çeşitli cezalarla (soruşturma, sürgün, maaş kesme, meslekten uzaklaştırma vb.) karşılaşmasına meydan vermiştir. Dahası, din, ülkemizde, birey ile Tanrısı arasında, tıpkı Protestanlıkta olduğu gibi, özel bir inanç ilişkisi olarak kalması gerekirken, tam tersine bütün iktidar ve kültür ilişkilerine sirayet etmiştir. Egemen din anlayışı, Sünni inancı üzerinden diğer din ve mezhepleri ötekileştirmiş; dinler arası hoşgörü, dinlerin beraber yaşaması, farklı din ve mezheplerin öğretilmesi söz konusu olmamıştır. Daha da kötüsü, bilgi açısından son derece zengin ve ilginç bir alan olan din, bilimsel (sosyolojik, antropolojik, psikolojik, siyasal vs.) değil, basit bir inanç edimi ve pratiği olarak okutulmuştur. O da büyük ölçüde tek bir mezhebin, son derece sığ bir şekilde algılanan pratikleri açısından öğretilmiştir. Türkiye’de din öğretimi, zorunlu olmasının

yarattığı sıkıntılar bir yana, içinde taşıdığı çok çeşitli önyargılar, ayrımcılık ve dışlama ile sivrilmiştir. Bu bağlamda söz konusu din öğretimi, farklı din, mezhep ve inançlar arasındaki toplumsal bağları güçlendirmek bir yana daha da zayıflatmıştır. Bu noktaya nasıl gelinmiştir?

Osmanlıdan Cumhuriyet dönemine değin, tüm eğitim sisteminin din kabına döküldüğünü söylemek mümkün. Tanrı’nın yeryüzündeki gölgesi olan Sultan’ı alkışlama (mekteplerdeki çocukların her gün “Padişahım sen çok yaşa!” diye bağırma) hatırlayalım) üzerine kurulu olan Osmanlı eğitim sisteminde, haklarıyla birey değil, ödevleriyle kul öne çıkmıştı. Bu anlamda Osmanlı eğitim sistemi, gelişen kapitalizmin egemenlik kurduğu bir dünyada kuldan bireye geçişi gerçekleştiremediği için gelişmelere (askeri mekteplerin kurulması, çağa uygun çeşitli okulların açılması, içeriğin modernleştirilmeye çalışılmasına rağmen) ayak uyduramamış ve tasfiye olmuştur. Darülfünun’dan üniversiteye geçiş, bu gelişimin sembolik bir ifadesidir. Cumhuriyet dönemi, kul üretimine dayalı eğitim sistemini yurttaş yetiştirmeye yönelik olarak değiştirirken din kurumunun eğitim üzerindeki etkisini sıfırlamaya çalışmıştır. Bu büyük ölçüde başarısızdır, böylece halkın dini değerlere yönelik taleplerinin okullarda kendine yer bulması da fazla sürmemiştir. Demokrat Parti iktidarı ülkede gerçekleşen biçimsel liberal demokrasi anlayışı içinde ABD modelini (kapitalizm+muhafazakar liberalizm=demokrasi) dahil ederek dinin günlük yaşam içinde ve devlet katlarında yeniden egemenlik kurması için düğmeye basmıştır. 1960-80 arası dönem, Demokrat Parti’nin bıraktığı mirası sahiplenmiş ve özellikle MC hükümetleri döneminde tüm

eğitim sistemi dinselleştirilmeye çalışılmıştır. 12 Eylül 1980 kadroları, çökerttiği sol ideolojilerin yerini alabilmesi için faşist ideolojileri içine kullanılmak üzere dini de katmışlardır. 1980'den önce Aydınlar Ocağı tarafından formüle edilen Türk-İslam Sentezi'nin uygulanma aşamalarından biri 1982 Anayasası ile din dersinin zorunlu hale getirilmesidir. Özal'ın ANAP hükümetleri bu dersin bu şekilde sürmesini sağlamış, 1990'lı yılların sonuna gelindiğinde 28 Şubat 1997 askeri darbesi, tüm laiklik iddialarına karşın din öğretiminin en azından layıkıyla yapılması için önlem almamıştır.

Bugün gelinen noktada, askeri darbelerden, ırkçı-milliyetçi hükümetlerden çok uzakta bir noktadayız; çokkültürlülük, hoşgörü, ötekini onaylama, ayrımcılıkların ortadan kaldırılması, din öğretiminin ötekini tanımada barışçıl bir alan veya araç olarak kullanılması bağlamında yeni bir (liberal) söylemler döneminde yaşıyoruz. Yani, din öğretimi alanında özellikle AB, Avrupa Konseyi, AİHM gibi Avrupa kökenli uluslararası kuruluşlar "sol liberal" bir çizgide düşünce, yorum ve yaptırımlar üretmektedir. Türkiye, AB kural ve değerlerine kendini uydurma yükümlülüğü altına girmiş görünmesine rağmen din öğretimi alanında klasik Sünni refleksi, bu alanın modernleşmesini ya da çağdaştırılmasını önlemeye devam etmektedir. AB kuruluşları din öğretiminin "hassas", "dengeli", "içermeci", "doktrinerlikten uzak", "tarafsız" ve "insan hakları temelli" bilgi sunacak şekilde tasarlanması ve okutulmasını şart koşmaktadır. Oysa Türkiye'de din öğretimi, çokkültürlü bir toplum yaratılmasının demokratik bir aracı olmaktan ziyade hala doktriner-belli bir inancı empoze etme niteliğini sürdürmektedir. Belli bir inancı empoze etme, en azından diğer inançları görmemeyi (invisible) beraberinde getirir. Oysa Türkiye, bir inançlar mozaiğidir ve yurttaşlık nosyonu gereği farklı din, mezhep ve inançlardan oluşan yurttaşların okullarda kendilerini istediği gibi öğrenebilme hakkından

daha önemlisi, öğrenmek istemediği bir din, mezhep veya inancı öğrenmemesini güvence altına alacak bir mekanizmanın kurulmasıdır. Laik bir devlet nosyonunun tüm din, mezhep ve inançlar karşısında tarafsız olması bir zorunluluktur. Başka ve daha önemli bir zorunluluk ise, laik bir devletin, istenildiğinde, farklı grupların din öğretimi hizmetini sağlamak için gereken altyapı ve bütçeyi, kadro ve hizmeti sağlamasıdır.

AKP hükümetleri, AB kural ve değerlerinin baskısından ziyade öteki din, mezhep ve inançları kendi yanına çekmek, onları oya tahvil etmek, muhalif dini düşünceleri ve pratiği etkisizleştirmek adına Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğini yeniledi, yani reformdan geçirdi. Ancak eleştiriler dikkate alınırsa, ortada bir yenilenme, reform olmadığı görülmektedir. Alevilik ve diğer inançların müfredat ve ders kitaplarına dahil edilmesi-tüm eksikliklerine ve yöntem hatalarına karşın yine de bir ilk olmak bakımından tarihsel bir gelişmedir-yeni bir tartışma başlatmıştır. O da şudur: A dini, mezhebi veya inancından olan birileri (devletin memurları), B, C, D ve diğer din, mezhep ve inançların müfredat ve ders kitabını yazma ve resmen kabul ettirme hakkına sahip midir? Kendini laik, demokratik ve bilimsel olarak tanımlayan Türkiye Cumhuriyeti, bu soruya verdiği yanıtta hala "devlet refleksi"ni işletmeye devam etmektedir. Bu refleksi, merkezîyetçi, dayatmacı ve tek tipçi çizgisini korumaktadır: "Bu ülkeye Aleviliğin kitabı lazımsa, onu da en iyi biz yazarız!"

Asıl meselelerden biri şu: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriği ve pratiği, nesnel, çoğulcu, tarafsız, mezhepler üstü, farklı dinlere doğru açılımlı, bilimsel ve araştırmaya dayalı, birey-öğrenci merkezli, çocuğun yüksek yararını gözetilen, insan hakları ilkeleriyle uyumlu olarak tasarlanıp öğretilir mi? Bu soruya yanıt vermek için başka bazı sorular sormak lazım: Bu şekilde öğretilenlerse, bu dersin tasarımını asıl kim yapmalı mı? Devlet mi yoksa devlet dışı birey ve örgütler

mi? Eğitim Sendikaları gibi Demokratik Hak Örgütleri (DHÖ), Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ve çeşitli insiyatifler bu süreçte nasıl rol alabilir? Bu ders, ideolojiler ve sınıflar üstü bir perspektifle teknik/akademik bir konu olarak öğretilir mi? Maalesef AKP hükümetleri döneminde bu mümkün olmadı ve olamaz da, zira Türkiye devleti, son derece muhafazakar bir Sünni inancın üzerinden işletilmeye devam edilmektedir. Bunun böyle olmasını da sağlamak için eğitim, Althusser'in deyimiyle devletin bir ideolojik aygıtı olarak kullanılmaktadır. Bu anlamda Türkiye devleti, ülkesi ve milletiyle İslamiyetin Protestan bir yorumuna şiddetle karşı durmaya devam etmektedir, zira ülkemizde din, bir ahlak konusundan ziyade saf bir inanç meselesi olarak görülmeye devam edilmektedir. Oysa Durkheim'ın da vurguladığı gibi tüm dinlerin temeli, ister uzak doğunun etik dinleri olsun isterse semavi dinler, Musa'nın 10 emrinde vücut bulan ahlaki erdemlerdir, yani ahlaktır. Türkiye, inancı güçlü ama ahlakı zayıf insanlar ülkesidir. Nüfusunun yüzde 99'u Müslüman olan bu ülkede, onca zorunlu din öğretimine, dini bayram geleneğine, devlet televizyonlarından yapılan dinsel içerikli programlara, iyice yaygınlaşan Cuma vaazlarına rağmen, ülke toprakları ve kültürü ciddi bir ahlaki bunalım yaşamaktadır. Bu bunalımın nedenlerinden biri, biçimsel, ezbere dayalı ve anlaşılmaya müsait olmayan din öğretimi olsa gerek. Korku ve sefaletten beslenen Sünni öğretimin insanlar üzerindeki etkisi, tam bir pedagojik hayaldir. Zaman zaman yapılan çeşitli araştırmalar, Türkiyelilerin hala diğer din ve ülkelere karşı nefret duygularıyla dolu olduğunu, onları sevmediklerini, dışladıklarını ve diyaloga kapalı olduklarını göstermektedir. Üstelik tarihsel kökleri derinde yatan misafirperverlik geleneğine rağmen. Böyle olması da normaldir, çünkü eğer siz zorunlu din dersinde diğer dinlerin de kendi dinin gibi olduğunu öğretmezseniz, o başka din, mezhep ve inançlar sapkın olarak görülmeye devam edilecektir. Başka ülkeleri bırakalım; hala Alevi inancına, Roman vatandaşlara ve diğer Hıristiyan ve

Yahudi inancından olan insanlara karşı kültürel ve fiziksel mesafe devam etmektedir. Örneğin, ülkemizde birçok sinagog vardır ya da kilise. Acaba % 99'u Müslüman olan nüfusun acaba kaç bu mabetleri en azından bir kere olsun, kültürel veya turistik amaçlı ziyaret etmiştir? Araştırmaya değer bir konu. Ülkemizde ilk defa üç semavi dinin mabedi yan yana, aynı mekanda yapılmıştır (Bilkent'te). Fakat bunu küfür olarak algılayanların sayısı az değil hala. Oysa dinler arası kardeşlik, barış ve hoşgörünün oluşmasında din öğretimine çok büyük iş düşmektedir. Düşmektedir de, bu rolü kim, nasıl ve ne zaman yerine getirecektir? Gerçek hakikati sadece kendi dinine layık gören bir zihniyet, Sünni inancı içinde çok güçlüdür. Eğer tapılan Tanrı aynı ise, aşağıdakilere ne oluyor? Ya da bu ayrılık, din savaşları, ötekileştirme ve hoşgörüsüzlük, Tanrı'nın müminlerine bir cezası mıdır? Buna ilişkin bir bilgi var mı acaba din kültürü ve ahlak bilgisi kitaplarında?

Kültür, bilgiye dayalıdır. Bilgi temeli olmayan bir kültür söz konusu olamaz. İster yazılı isterse sözlü olsun her türlü bilgi, kültürün ana malzemesidir. O halde, din öğretiminin ana ilkelerini ahlak, ama laik bir ahlak üzerine kurmalıyız. Doğruluk, adalet, eşitlik, güzellik, iyilik gibi ahlaki erdemler doğru düzgün öğrenilmeden, başka dinlere ilişkin bir diyalog, hoşgörü ve barışçıl davranış geliştirmek mümkün değildir. Din öğretiminin öncelikli amacı, bir inancın ibadet pratiklerinin öğretilmesi olmamalıdır. Bu pratikler, mabedin veya ailenin içinde isteğe bağlı olarak ilgili kişiler tarafından verilmelidir. Dinin antropolojik, sosyolojik, siyasal ve psikolojik boyutları, inanç pratiklerinden çok daha önemlidir, zira inanç pratiği, sorgulamaya yol açmaz, ama belli bir bilimsel disiplin bunu başarır. Kutsal kitapları sorgulama ve eleştiri dışında tutma hakkına belki saygı gösterilebilir ama bu kitaplardaki bilgi ve değerlerin en azından antropolojik, sosyolojik, siyasal ve psikolojik analizi yapılabilir. Dinin kaynağını sadece Tanrı diye açıklarsak, bu din içi açıklama olur ve dogmayı aşmayız ama farklı

din teroilerine girersek, o zaman farklı bilgileri olduğu kadar farklı dinleri de öğrenmiş oluruz. Bilim yuvası olan okullarda din, bir doğma değil, olgu olarak öğretilmelidir.

Türkiye’de din öğretimi, geniş açılımlı bir öğretimden ziyade dar kapsamlı bir öğretime (doktrinerliğe) uygun bir yapı göstermektedir. Bu yapı içinde ne çocuğun yüksek yararı vardır ne de katılım hakkının yanı sıra “din ve vicdan özgürlüğü”. Dini bir baskı aygıtına dönüştürürseniz, dinin kendisi baskı ile özdeş hale gelir. Her konu gibi din de okullarda öğretilmelidir ama özgürlükçü bir bakış açısıyla. En iyisi, çocukların fikrini almak; isteyen bu dersi alır istemeyen almaz. Ama öncelikle din öğretiminin içeriğinin demokratik ve bilimsel bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu da, geniş katılımlı bir konsensüsü gerektirir.

GENÇ SEN: Asla Yalnız Yürümeyeceksin!

Ulaş Taştekin

Genç Sen MYK Üyesi

ODTÜ Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi öğrencisi
ulastastekin88@yahoo.com

Kampüslerde bir hareketlilik var!

Son yıllarda toplumsal muhalefetin bütününde çeşitli kanallardan gelişen bir kıpırdanma artık herkes tarafından gözle görülür bir hal alıyor. Özellikle 2007 yılından sonra önceki yıllarla karşılaştığımızda emek, barış ve demokrasi mücadelesi veren güçlerin alanlarda daha çok ses getiren ve etki uyandıran bir eylem hattını sergilediğini gözlemliyoruz.

Bugün içinden geçtiğimiz süreçte, toplumsal hareketliliğin yükselişinin gelişim karakteri bütün alanlarda benzer bir biçimde ilerliyor. Havayolları ve Telekom grevlerinden bugüne Yörsan, Novamed, SSGSS, Taksim 1 Mayıs'ı gibi gelişimi belirginleştiren çeşitli duraklarla, sınıf hareketi; son olarak Tekel Direnişi'nde etki alanı, kararlılığı ve tarihe ispatladıkları bakımından kendi mütevazı zirvesine ulaşan bir gelişim seyri izledi. Öğrenciler buna benzer biçimde; 2008 yılında 68'in 40. yılı vesilesiyle hafızaların tazelenip devrimci gençlik önderlerinin yeniden geniş kitlelerin gündemine girmesiyle başlayan süreci, 2008 yazında harç zamlarına karşı, geçtiğimiz dönem Dolambahçe eylemlerinden bugüne söz,

yetki ve karar hakkı için ve son olarak YGS'deki şifre skandalına lise öğrencileri tarafından verilen mücadelelerle bir yükselişe büründürerek şekillendirdiler.

Her ikisinde de-aslında pek çok yükselişin tabiatında olduğu gibi- yükseliş belli duraklarda daha berrak gözlemlenebiliyor. Öğrenci gençliğin rutin faaliyeti ve eylemleri hep devam ediyor. Bu devam ediş esnasında hem yükselişi tetikleyen çelişkiler derinleşiyor, dipten dibe örülüyor hem de hareketin öncüsü kendisini mayalıyor. Yürütülen faaliyetin gündemde öne çıkmadığı zamanlarda çalışma daha çok sabır, umut ve emek gereksiniyor. Gençlik kadroları böyle zamanlarda iğneyle kuyu kazmak diyebileceğimiz bir tarzla faaliyeti büyütme çabaları var.

Belli momentlerde bu rutin daha fazla insanların gündemine giriyor. Bu rutini önceden bir düzene oturtmak meselenin daha fazla gündem olduğu zamanlara daha hazırlıklı olma olanağı sunuyor. Bu süreçler ülkenin ve öğrencilerin çok çabuk politikleştiği ve dolayısıyla hareketin bir parçası olmaya, hareketle bir biçimde ilişkilenebilecekleri daha çok niyetlendikleri zamanlar olarak şekilleniyorlar. Yapıcılar yeni tuğlalar ekliyorlar yapılarına ve yapı büyüyor, güçleniyor. Gençlik hareketinin böylesi yeni süreçlere gebe olduğunu öngörmek çok zor değil.

Önümüzdeki süreç böylesi hamle yapmaya uygun koşulların kapısını aralayacaktır. Yeni bir politikleşme dalgası çığ gibi büyüyerek çeşitli derinliklerde yaşam alanlarımızda etkisini hissettirecek, somut bir biçimde kitlelerdeki siyasallaşma gözlemlenebilecektir. Bu süreçler sonuç alıcı ve “yeni bir dönemi açma” misyonu atfedebileceğimiz düzeyde bir hareketin oluşması için sıçrama tahtalarını oluşturacaktır. Bu gibi durumlar belli periyotlarla ortaya çıkacak, iç enerjisi son sınırlarına ulaşana kadar sürecek, sonra daha üst bir perdeden geri dönmek üzere bir süre geri çekilecektir. Bu ara dönemler ders çıkarmak ve nefeslenip güç biriktirmek için olanaklar sunacak. Mücadelenin hızlandığı ve yoğunlaştığı dönemlerde bir gün pek çok sayfa kitaba ve görece durgun dönemlere göre bir haftaya bazen bir aya bedel olur. Böyle zamanların deneyimleri ve derslerinin başarılı bir biçimde özetlenmesi yeni dalganın daha büyük gelmesi ve hazırlıklı karşılanması bakımından önemlidir. Her yeni adım hareketi biraz daha büyütücü bir işleve sahip olacaktır.

Öğrenci gençlik sendikası

İşte son dönemin analizini bu şekilde yaptığımızda öğrenci gençliğin kurumsal olarak ısrarlı ve sistematik bir pratik yürütmesini sağlayacak bir araç olarak Öğrenci Gençlik Sendikası Genç Sen’i ele alabiliriz.

“Pasosu olan herkesin sendikası” ve “Asla yalnız yürümeyeceksin” sloganlarıyla yola çıkan Genç Sen, 15 Aralık 2007’de ODTÜ’de yaptığı kongre ile kuruluşunu gerçekleştirmiştir. Genç Sen’in kuruluşunu,

yükselişin ilk nüvelerinin oluşması öncesinde gençliğin kabuk çatlatma arayışının olgunlaşıp meyve vermesi olarak kabul etmemiz yanlış olmayacaktır. Genç Sen, kuruluşuyla birlikte öğrencilerin ekonomik-demokratik taleplerinin kürsüsü olacağını ve bu taleplerin meşru-militan çizgide mücadelesini vereceğini ilan etmiştir.

Genç Sen, öğrencilerin en geniş kesimini kucaklayacak bir mücadele aracı, onların öz-örgütlülüğüdür. Genç Sen, gençlik kesimleriyle ekonomik ve akademik-demokratik talepler etrafında buluşmayı öngörür.

Eşit, parasız, bilimsel, anadilde eğitim talebi ekseninde kurulan Genç Sen, ırkçı, cinsiyetçi ve homofobik yaklaşımlardan kendini ayrı tutmayı tüzüksel olarak karar altına almış bir sendikadır.

Genç Sen, önemli bir demokratik mücadele mevzisi olacaktır. Genç Sen, işsizlik, yoksulluk, sömürü ve paralı eğitim baskısı altında ezilen gençlerin -özellikle emekçi gençlerin ve emekçi çocuklarının- kendi yaşadıkları sorunlara yönelik taleplerle, kendi durumuna özgü örgütlenmeler kurmasına karşı getirilen yasaklarla mücadelenin öznelerinden birisidir.

Öğrenci gençliğin yaşadığı güncel sorunlar için mücadele etmek ve bunlara çözümler üretebilmek önemlidir. Bu alanda kurulacak mevziler ve edinilecek kazanımlar, gençliğin üzerindeki yoksulluk ve tutsaklık baskısını hafifletecektir.

Kapitalizmin, üniversiteleri neo-liberal politikalar çerçevesinde yeniden

yapılandırdığı bu dönemde, öğrenciliğin kendisinin paralı hale gelmesi, bize sendikal tarzda örgütlenmenin olanaklarını açmıştır. İşgücünün meta olması gibi, öğrenciliğin ve eğitimin de metalaşmasına karşı toplu direniş, sendikanın en temel dayanak noktası olarak ortaya çıkmıştır.

Barınma sorununa karşı öğrencilerin sağlıklı ve parasız barınma hakkını, ulaşım sorununa karşı parasız ulaşımı, beslenme sorununa karşı öğrencilerin kaliteli ve parasız beslenme hakkını, eğitimin paralılaşmasının temel eksenini oluşturan harç, bağış, kayıt parası, kredi gibi çeşitli ücretlere karşı parasız eğitim talebinin dile getirilişi, Genç Sen aracılığıyla olacaktır.

Eğitim sisteminin içerikçe örgütlenmesindeki ders konularını içeren ve bilimsellikten uzak, doğanın talanına ilişkin hassasiyetleri hiçbir biçimde gözetmeyen ve cinsiyetçi müfredatın değiştirilmesine ilişkin akademik taleplerin; bir başka zeminde, örgütlenme özgürlüğüne yönelik baskılara karşı öğrencilerin ve çalışanların üniversite yönetiminde söz sahibi olmasına yönelik demokratik taleplerin sesi, Genç Sen’le yükselinecektir.

Eğitimin paralılaştırılmasıyla, özellikle aileden emekçi ya da yoksul öğrenciler, gerek ihtiyaçlarını karşılamak ve gerekse de eğitim hakkını elinde tutabilmek için, çalışmaya ve dolayısıyla işçileşmeye başlamıştır. Bu, gençliğin işçileşmesinin boyutlarından bir tanesidir.

Öğrenciler artık sadece okul ihtiyaçlarının karşılamak için yaz aylarında çalışmanın yanında, okul döneminde de yarı-zamanlı işlerde çalışıyorlar. Öğrenciler bölümleriyle ilgili çalışmaktan çok, yoğunlukla hizmet

sektöründe servis elemanı, kasiyerlik, anketörlük gibi işlerde çalışmaktadır.

Bunun yanında, yüksek öğretim kurumunun kendisi de, ihtiyaç duyduğu herhangi bir alanda, öğrencileri, burs karşılığı çalıştırmaktadır. Ve elbette, öğrencilerin çalışma zorunluluğu olduğunu gören kapitalist sistem, öğrencileri, güvencesiz, sigortasız ve düşük ücretlerde çalıştırmaktadır.

Özellikle de üniversite sanayi işbirliği biçiminde kurulan statü ile, öğrenciler/ üniversiteler sermayenin arka bahçesine, kural ve koşullarını sermayenin kendi çıkarlarına göre düzenlediği mekanlara dönüşmektedir. Sermaye üniversiteyi aynı zamanda bir “emek-gücü tarlası” olarak yeniden yapılandırmaktadır.

Kariyer günleriyle, sosyal sorumluluk projeleriyle ve zorunlu stajlarla öğrencilere sermayenin talep ettiği biçimde kendini geliştirmek şırınga edilir. Sermaye, her koşulda itaatkarlığı, her koşulda başka her türlü çıkarları dışlayıp sadece sermayenin çıkarları yönünde yaratıcı ve sorun çözücü olabilmeyi –yarattığı sınırlı istihdam içinde bile olsa- gençliğin geniş kesimlerine dayatır.

GENÇ SEN’in bir sendika olarak kendisini var edişinde bu durumu da göz önünde bulundurmak ve buna uygun bir perspektifle süreci ele almak durumundayız.

Öğrencinin sendikası olur mu?

Sendika; Türkçe anlamıyla birlik demektir. Öğrenci Gençlik Sendikası’nı, bir öğrenci birliği olarak da düşünebiliriz. Bu doğrultuda

özellikle sendikamızın yola çıktığı ilk günlerde sıkça sorulan ve devlet tarafından açılan kapatma davasının da gerekçesi olan “öğrencilerin emek-sermaye çelişkisinde yer almadığı için sendika kuramayacakları” iddiasını hem öğrencilerin ihtiyaç duyduğu birlik, mücadele ve dayanışma aracını yaratmak adına, hem de öğrencilerin ve üniversitelerin yaşadığı dönüşüm çerçevesinde ele alıp sendikayı, onların sanayi ile bütünleşmelerine yanıt üretecek bir formda şekillendirmeyi önümüze koymamız gerekmektedir.

Bu bağlamda örgütsel formasyon, üye profili ve kimliği, çalışma biçimi ve araçları gibi pek çok kıstas çerçevesince klasik anlamda bir sendika anlayışıyla benzerlik gösterse de, bir öğrenci gençlik sendikası olarak Genç Sen’in işçi sendikalarından ayrıldığı yanlar da olacaktır.

Sendika, en geniş öğrenci bileşenini en temel öğrencilik sorunları etrafında örgütleme şansına sahiptir. Ayrıca, sendikanın kazandığı haklar, devlet ve üniversite tarafından tanınmak zorundadır ve kalıcıdır. Barınma, ulaşım, sağlık, eleme sınavları, anadilinde eğitim gibi öğrenciliğin en temel ekonomik ve eğitimin örgütlenmesiyle ilgili sorunları çerçevesinde en geniş öğrenci kitlelerinin bir aradalığını sağlayacak bir unsur olarak sendikayı, gençlik hareketinin içinde bulunduğu tıkanıklığı açıcı bir yere konumlandırabiliriz.

Gençlik hareketi, yukarıda tariflenen dönüşüme karşı ses getiren ve hareketi ayakları üzerinde doğrultabilen bir kalkışmayı, 1996’lı yıllardan bu yana gerçekleştiremedi. Öğrenci hareketinin

geçirdiği evrim ve bugün içinde bulunduğu tıkanıklık, en başından beri sendika tartışmalarında önemli bir yer tutuyordu.

Kitlelerle ilişki kurma, kendiliğinden sürüklenen ve kendisine dayatılanı kabullenen öğrenci kitlesini kendi çıkarları için mücadele eden öğrenci kitlesine dönüştürme ve eylem alanında ete kemiğe büründürme güdüsünden yoksun olunan bir koşulda ortaya atılan sendika projesi büyük önem taşıyor.

Kampüste yürüyen çalışmanın kitlelerden yalıtıklığını ve alanda bıraktığı etkinin sınırlılığını göz önünde bulundurduğumuzda, sendika, kendi araçlarıyla, diliyle ve politikasıyla öğrencilerin sorunlarının kampüs dışına taşırılabilmesi ve toplumsallaştırılması için bir araç olma işlevini taşıyacaktır.

Öğrencilerin bu sendikaya ihtiyacı vardır.

Devrimci miras ve Genç Sen

Genç Sen, varolduğu koşulların gerçekliği bakımından amaçlar ve ilkeler metni ve tüzüğü çerçevesinde anlaşılabilir devrimci gençlik örgütlenmelerinin öncülüğünde ve kuruculuğunda yola çıktı. Gençlik mücadelesinin birleşik, kitlesel ve militan bir biçim ve organca yürütülebilmesinin önemli bir fırsatını devrimcilere sundu.

Ancak, söz konusu birlik anlayışı, sendikaya bir “bağlantı kayışı” vazifesi gördürecek bir sonuca yol açmamalıdır. Bu ihtiyaç, gençlik örgütlerinin oluşturdukları eylem birlikleriyle, platformlarla vb. çözülebilir. Genç Sen’den murat edilen ise, bir gençlik “hareketi” yaratmaktır.

Genç Sen’in bu konuda kendisi için örnek

alabileceği ciddi bir miras vardır. Dev-Genç, İÖDF ve Koordinasyon süreçleri, gençliğin örgütlü mücadelesinde önemli deneyimler biriktirmiştir. Genç Sen buradaki deneyimlerden beslenebilir. Ancak günümüz koşullarında kurulmuş olan Genç Sen, kendini sadece bu yaşanmış deneyimlerle karşılaştırarak kuramaz. Bizler, mirasımız olarak kabul ettiğimiz bu tarihi içerip aşmakla yükümlüyüz. Genç Sen'in sınav vereceği koşullar farklıdır. Benzetmelerle ya da kıyaslamalarla değil, gerçeklerle iş görmemiz gerekmektedir. Genç Sen'in kendisi son noktada kendi pratiğiyle sınav verecektir. Tarih içinde kendi yaptıkları ve yapmadıklarıyla yolunu çizecektir.

4. Kongre ışığında gelenekten geleceğe

Bu deneyimler ışığın sürdürdüğümüz yolculuğumuz 2006'da başlayan tartışmalardan bu yana -kurucu kongremizle birlikte 5. kongremiz olan-4. Olağan Genel Kurulumuzu yaptığımız 19 Mart 2011 ile yeni bir aşamaya sıçradı. Sendikamız bu kongrede aldığı kararlar doğrultusunda yeni dönemde gençliğin söz, yetki ve karar hakkı mücadelesine eğilmeye devam edecek ve gençliğin geleceksizlik sorunu ile ilgili bir mücadele hattı örmeye çalışacaktır. Organcıl işleyişin düzene oturtulması ve kampüslerde kalıcılaşma ve kurumsallaşma önümüzdeki dönemin önemli başlıkları olacaktır.

Öğrenci Gençlik Sendikası, gerek daha demokratik işleyiş mekanizmalarını hayata geçirme konusunda oluşturduğu birim ve organlarla gerekse Üniversiteler Sosyal Forumu gibi gençliğin bütününe kendileriyle ilgili tartışmaların öznesi

haline getiren ve bir akıl ortaklığı yaratmayı sağlayan yeni araçlarla gençlik mücadelesine yeni bir soluk kattı. Genç Sen'in oluşturduğu bu model hem bu coğrafyadaki geleneğinden ve dünya coğrafyasındaki kardeşlerinden öğrenirken hem de gerek bugünün mücadelesine bir model oluşturuyor ve geleceğe devredilmek üzere ciddi bir miras biriktiriyor.

ÖĞRETMEN İSTİHDAMI NE KADAR ESNEK?

Nacar Demir*

Kapitalizmde çalışma, toplumsal faydayı sağlama amacı taşımaz. Yaşamak için emek zamanını sermayedara satan işçinin yarattığı değer, ona emeğinin karşılığı olarak ödenen değerden daha fazladır. Yani işçi emeğinin karşılığını alamamaktadır. İşçinin yarattığı bu fazla arıdeğerdir ve kapitalizmin tarihi artıdeğeri artırma çabalarıyla doludur. Esnek üretim örgütlenmesi ise 1970'lerde tüm dünyada verimlilikte ve dolayısıyla kâr oranlarında sürekli azalmanın yaşandığı bir döneme girilmesiyle krizden kurtulmanın bir yolu olmuştur. Böylece üretim sürecinde teknolojinin yoğun kullanıldığı, yani sürecin insansızlaştırıldığı, çalışma koşullarının kesinlik ve katılıklarının terk edildiği, ücret sistemlerinin esnetildiği, çalışanların her an değişime hazır olduğu bir döneme dünyanın farklı bölgelerinde, farklı zamanlarda girilmiştir.

Sözü geçen “yeniden yapılanma” dönemiyle Türkiye’de de birçok alanda dönüşüm yaşanmıştır. Bu yazının amacı öğretmen istihdamında gerçekleşen dönüşümü açıklamaktır. Öğretmen istihdamında esneklik uygulamaları dört temel başlık altında toplanabilir. Bunlar: Öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici ve

uzman isimleri altında farklı sözleşmelerle çalıştırılmaları. Eğitim Bölgeleri ve Norm Kadro Uygulaması. Performans değerlendirme sistemine geçme çabaları. Toplam Kalite Yönetimi uygulamasıdır. Bu yazıda yalnızca ilk başlık incelenecektir.

Öğretmenlerin aynı işi yaptıkları halde farklı biçimlerde çalıştırılmaları öncelikle öğretmenler arasında ciddi sorunlara neden olmaktadır. Örneğin kadrolu ve sözleşmeli çalıştırılmanın farkı, sözleşmelilerin iş güvencesinden mahrum olmasıdır. Oysa sözleşmeli öğretmenlerin göreve başlama koşullarından, yaptıkları işe kadar kadrolulardan hiçbir farkı yoktur. Milli Eğitim Bakanlığı her yıl ihtiyacı olan öğretmen sayısını her bir alan için kadrolu ve sözleşmeli olarak açıklar. Oysa Bakanlığın belgelerinde kadrolu öğretmen ihtiyacının karşılanamadığı durumlarda sözleşmeli öğretmen atamasının yapılacağı ifadesi vardır. Bakanlık, atanmak için bekleyen yüz binlerce öğretmenin varlığından haberdar olduğuna göre, mesele öğretmen ihtiyacı değil kadrolu öğretmen istihdamının yeni esnek istihdam politikalarına uygun olmamasıdır.

Sözleşmeli öğretmenler de kadrolular gibi Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yoluyla atanırlar. Örnek olsun, bir alan için 200 öğretmen alınacak ve 150’si sözleşmeli olarak belirlendiyse, kadrolu atanacaklar ilk 50’ye girenlerdir. Hemen altındaki puanlarla ise sözleşmeli öğretmenler atanır. Yani bu çalıştırma biçimleri arasında ciddi bir fark olmasına rağmen sözleşmeli öğretmenler

*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi.

sadece bir ya da birkaç puan düşük aldıkları için kadrolu atanamamaktalar. Bu nedenle sözleşmelilerin sınav çilesi bitmez. Görevlerine devam ederken aynı zamanda sınava çalışmaya devam ederler. Daha yüksek puan alıp, kadrolu istihdam edilmek için her yıl sınava girerler. Bu nedenle öğretmenler odasında birlikte soru çözen; matematik, coğrafya, program geliştirme çalışan; sınıfta öğrencilerine çalışma verip sınava çalışan öğretmenlerin varlığı artık oldukça doğal karşılanmaktadır.

Sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmesi yıllıktır ve her yılın ocak ayında okullarına sözleşmelerinin gelmesini beklerler. Bu bekleyiş onlar için oldukça kaygılı geçer. Çünkü kendileriyle sözleşmenin tekrar imzalanacağını bir garantisi yoktur. Yani her an işsiz kalma korkusuyla yaşamak hem günlük yaşamlarını olumsuz etkilemekte hem de mesleklerini istedikleri gibi yerine getirememektedirler.

Ders ücreti karşılığı çalıştırılan öğretmenler (ücretli, usta öğretici, uzman) ise merkezi atama yoluyla değil ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından görevlendirilirler. İlçede öğretmen ihtiyacı olduğu an başvuru yapanlar arasında seçim yapılır. Bu seçme işleminde akrabalık, arkadaşlık, tanıdıklık ilişkileri oldukça belirleyicidir. Ücret karşılığı çalıştırılanların eğitim fakültesi mezunu olma zorunluluğu olmadığı gibi, dört yıllık fakülte mezunu olması da gerekmemektedir. Bu nedenle, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler ders ücreti karşılığı çalışanları öğretmen olarak değerlendirmezler ve bunu onlara hissettirirler. Yani bu durum öğretmenler arasında bölünmeye neden olmaktadır. Fiilen öğretmen oldukları ve bunu oldukça düşük bir ücret karşılığı yaptıkları halde öğretmen olarak görülmemek

ücret karşılığı çalışan öğretmenlerin özellikle kadrolu öğretmenlerle iletişim kurmalarını ya da iyi iletişim kurmalarını engellemektedir.

Güvence ve çalışma koşulları arasında iyiden kötüye bir sıralama yapıldığında, ücret karşılığı çalışan öğretmenler en alt sırada yer alırlar. Devlet Memurluğu Kanunu'nun 4/c bendinde belirtildiği üzere geçici personeldirler ve sadece fiilen çalıştıkları süre içinde ücret alırlar. Öğretim yılı bittiğinde görevleri biter. Yaklaşık üç ay işsiz kalırlar ve yeni öğretim yılında göreve başlayıp başlamayacakları konusunda kesinlik yoktur. İşbaşında oldukları süre dikkate alındı için emekli olmak ücretli çalışanlar için hayaldir. Diğer öğretmenlerle aynı işi yaptıkları halde çok düşük ücretlerle ve güvencesiz çalıştırılan ücretlilerin görevi kendilerinden memnun kalınmadığında ya da yerlerine öğretmen atandığında (kadrolu ya da sözleşmeli) sona erer. Bu sona erdirilme durumu kurum müdürünün keyfi davranmasına da bağlı olabilir. Yani müdür öğretmenle yaşadığı herhangi kişisel bir sorun nedeniyle ya da başka bir tanıdığını onun yerine görevlendirmek istediği için öğretmenin işsiz kalmasına neden olabilir. Bu nedenle ders ücreti karşılığında çalıştırılanlar kurum yöneticileri ile sorun yaşamamak için sorumluluklarında olmayan işleri de fazlan yaparlar. Örneğin kadrolu öğretmenlerden biri izin aldığı anda dersleri boş geçmesin diye ücretlilerden boş dersleri “doldurmaları” istenir.

Farklı biçimlerde çalıştırılma her bir öğretmenin bireysel sorunu olarak algılanmamalıdır. Bu farklılık okullardaki öğretmen, öğrenci, veli ilişkilerini oldukça değiştirmektedir. Güvencesiz çalıştırılan öğretmenler, güvencesi olanların çok rahat olduklarını, işlerini daha

iyi yapmak için uğraşmadıklarını düşünürken; kadrolular da öğretmen olmayanların öğretmenlik yapmasından rahatsız olmakta ve çoğu zaman mesleki deneyimlerini onlarla paylaşmamaktadırlar. Yalnızca aynı çalışma biçiminde olan öğretmenler sorunlarını paylaşmaktadırlar. Bu durum onlar arasında bir dayanışmaya sebep oluyormuş gibi görünse de büyük resme bakmak daha doğru olacaktır. Çünkü tün çalışma biçimlerinin neredeyse ülkenin her yerinde oldukça yaygın olduğu dikkate alındığında, tek bir okulda istihdam biçimine göre bölünmelerin (gruplaşmaların) yaşanması okulun havasını tamamen değiştirmektedir. Böyle bir okul ortamı ilişkilerin oldukça sorunlu ve soğuk olduğunu gösterir. Bu durum mutlaka öğrenci ve velileri de etkileyecektir. Oysa sorunların ortaklaştırıldığı bir okul ortamında mücadele de ortaklaşacak ve kuşkusuz büyüyecektir.

Güvencesiz çalıştırılan öğretmenler genellikle veliler tarafından da istenmemektedirler. İstihdam biçiminin tam olarak ne olduğu veli tarafından bilinmese de öğretmenin hangi okuldan mezun olduğu, bitirdiği bölüm ve güvenceli olup olmadığı kurum müdürüne sorularak kayıt yaptıran veliler vardır. Bu durum aslında öğretmen üzerinden bir pazarlığa dönüşür. Çocuğunu okula kaydetmek isteyen veliden öğretmenin özelliğine göre kayıt parası istenmektedir. Geçici öğretmen istemeyen veli daha fazla kayıt parası vererek kadrolu ya da sözleşmeli öğretmeni seçmektedir. Ya da öğretmenin geçici olduğunu öğrendiğinde yöneticilerle ve öğretmenle sorunlar yaşanmakta; velinin istemediği öğretmen öğrencisi tarafından da önemsenmemektedir. Bu nedenle yöneticiler öğretmenlerin istihdam biçimlerini velilerden ve öğrencilerden saklamaya başlamaktadırlar.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin farklı biçimlerde çalıştırılmaları okullardaki iletişimi oldukça olumsuz etkilemekte; öğretmenler için huzurlu bir çalışma ortamı yaratmadığı için bu olumsuz havadan öğrenciler de etkilenmektedir. Bu nedenle tüm öğretmenlerin aynı biçimde ve güvenceli çalıştırıldığı bir okullar hayatın ve bilginin insanca paylaşıldığı mekânlar haline gelecektir.



Bilim tarihinde yöntem tartışmaları, insanın düşünme yetisi ve mantık kuralları üzerine gelişirken gelişen eğitim ve öğretim yöntemlerinde teslim edilen bir gerçeklik, duygu bilinci ve değerlerinin bunların gerisinde kalamayacağı ve kalmaması gerektiğidir. Günümüzde yaşanan toplumsal gerçekliğin bir açmazı halindeki doğal afetlerde toplumların dayanışma duygusu, sosyal bilimlerin gerek bilim ve sanat gerekse proje üretimi alanlarında bu çerçevede çoğalmaktadır.

Bu dayanışma duygusu içinde yaşanan etkileşimler ve bilgi akışı, aynı zamanda gelişen kuşaklar için bir öğrenme ve deneyim biçimini oluşturabilmektedir. Dünyanın başka bir yerindeki doğal afetlere karşı yansıyan toplumsal duyarlılık bunun bir göstergesidir.

Son yaşanan deprem ve tsunami felaketleri, gelişen yeni tekno-dünya düzeninin genç kuşağına, kendilerine nasıl bir yaşamın miras kalacağı konusunda da bilgi vermektedir. Böylesi bir mirasın temaları, gelişen kuşaklar için ne denli zorunlu bir ödev olabileceğini gösterir. Bu ödevde kuşakları hazırlamak için gereken teknolojik altyapı ve müfredatı yansıtan bir eğitim ve öğretim programı günümüz toplumlar ve eğitim kurumları içinde ne denli gerçekleşebilmektedir?

Bu yazının içeriği bu soruya cevap bulmaktan öte, böylesi bir felaketin olası her yönüyle yaşandığı Japonya'daki gelişmelere karşı duyarlılık göstergesi olarak, şimdilik Avrupa ülkeleri ile sınırlı olan uluslararası okul ve öğretmenler topluluğunun network ortamında başlatılan, "Japonya'daki doğal afetler için bir mektup" başlıklı projenin sayfalarındaki bir

vurguyu paylaşmaktır. Özellikle çokdilli ve çokuluslu bir iletişim ortamı içinde ele alınan sayfalarda, Avrupa'dan katılan 20'den fazla ülke ile beraber Tokyo'dan bir öğretmenin katılımı ile başlayıp sayısı artan Japon okulları ile bir paylaşım ve duygusal destek hedeflenmekte ve üretilmektedir.

Url adresi, <http://new-twinspace.etwinning.net/web/p49356>, proje başlığındaki "mektup" içeriğini doldurmaya çalışan Avrupa çapında öğrenci ve öğretmenler için benzeri felaketlere karşı gelecekte kendisinin de gerek duyabileceği "mesajlar", kendiliğinden olayların da anlaşılmasına dönük bir gerekçeyi oluştururken, mektubun "şimdilik" okuyucusu durumundaki Japonya'nın insanları için aynı mesajlar yaşanalar karşısında en azından "yalnız olmadıkları" duygusunu paylaşmakta ve pekiştirmektedir.

Bu paylaşım ve pekiştirme amaçlı mektup çalışmasının, Avrupa ölçekli okullarda öğretmenler tarafından öğrencilerine bilimsel, sanatsal ve sosyal boyutlu bir konu içeriği olarak aktarılması, yukarıda vurgulanan zorunlu ödev hazırlığı için en azından bir örnek olay başlığı ve resmidir.

Avrupa eğitim kurumları bünyesinde ele alınıp word, slayt ya da resim gibi digital dosya biçimleri halinde yansıyan destek ve dayanışma içerikli mesajlar, aynı zamanda kültür dokularında dayanışma duygusunun, anasınıfı ve lise eğitim düzeyi öğrencilerinin yorum ve söylemleriyle, farklı motifler yansıtan bir digital sergi ortamına dönüşmektedir.

Türkiye'de deprem konusunda öne çıkan bir vurgu olan, evleri yıkan deprem değil, yetersiz ve denetimsiz inşaat sektörü olduğuna dair vurgunun benzeri niteliğinde bir çerçeve içinde, esas felaketin bu doğa olayları değil, ancak bunlara karşı hazırlıksız ve bilinçsiz kalıp yaşananlara ilgisiz ve sorumsuz davranıp insanların yalnız kalmasının olduğu vurgulanmıştır.

Bu çerçeve içinde, farklı kültürlerin dayanışma vurgusu ile yansıyan motifleri, eğitim kurumlarındaki öğrencilerin kendiliğinden eğitim ve pedagojik nitelikli bir bilgilendirme etkinliğini yansıtmaktadır.

ANKARA : Eğitimde AB sonuncusu olduk

Avrupa Birliği, 2020'ye kadar izleyeceği eğitim planını ve ölçütlerini yayınladı. 174 sayfalık komisyon raporunda Türkiye'nin eğitim alanında sınıfta kaldığı bir kez daha görüldü. 7'ncisi yayınlanan raporda Türkiye, eğitim terk oranı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, eğitime yatırım ve erkek-kadın öğrenci farkında AB'ye üye ve aday ülkelere göre oldukça geride kaldı. Raporda Türkiye'nin daha önce yayınlanan PISA sonuçlarına da atıf yapılarak "Fen bilimleri, sözel, matematikte kısıtlı yükselişi devam ediyor ama ortalamanın çok altında" yorumu yapıldı. Türkiye, 2009 verilerine göre Polonya, İtalya, Almanya, İngiltere, İspanya ve Fransa'dan sonra 6920 öğrenciyle ERASMUS değişim programıyla AB'ye en çok öğrenci gönderen ülke oldu. Komisyon ellerindeki verilere göre Türkiye'de gayri safi yurtiçi hasılasının sadece yüzde 2.86'sının eğitime ayrıldığı belirtildi. Bu oran Belçika'da yüzde 6.02 İslanda'da yüzde 7.

Öğretmenler de yetersiz : 18-24 yaş arasında eğitimi bırakan Türkler'in oranı yüzde 44.3. Avrupa Birliği ortalaması yüzde 14.4. AB, bu rakamı 2020 yılında yüzde 10'a çekmeyi hedefliyor. Türkiye'de yüksek eğitimli kesimin nüfusa oranı yüzde 14.7. AB ortalaması ise yüzde 40. Türkiye'de erkeklerin yüzde 37'si eğitimi yarıda bırakırken bu oran kadınlarda yüzde 50.2. Türkiye'de ilk ve ortaöğretimdeki öğrencilerin yüzde 60'ından fazlası mesleki açıdan yetersiz öğretmenler tarafından eğitiliyor. Türkiye, "Öğretmenlerin kendisini geliştirmesi" açısından da son sırada. Anaokuluna katılım (4 yaş) : Türkiye: %34.4 AB: %92.3 FARK: %58

Sözel başarısızlık: Türkiye: %24.5 AB: %21.3 FARK: %3.2 **Matematikte başarısızlık** Türkiye: %42.1 AB: %22.2 FARK: %19.9 **Fende başarısızlık** Türkiye: %30 AB: %17.7 FARK: %12.3

Bezdiri (mobbing) genelgesi

19 Mart 2011 tarih ve 27879 sayılı Resmi Gazete'de, Başbakan Recep Erdoğan imzasıyla İşyerlerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Önlenmesi başlıklı bir genelge yayımlandı. Genelgede "Kasıtlı ve sistematik olarak belirli bir süre çalışanın aşağılanması, küçümsenmesi, dışlanması, kişiliğinin ve saygınlığının zedelenmesi, kötü muameleye tabi tutulması, yıldırılması ve benzeri şekillerde ortaya çıkan psikolojik tacizin önlenmesi gerek iş sağlığı ve güvenliği gerekse çalışma barışının geliştirilmesi

açısından çok önemlidir." deniyor. "İş güvenliği", "çalışma barışı" gibi üretimin olumsuz yönde etkilenmesini önlemeye dönük ifadelerin öne çıkması genelgenin psikolojik tacize uğrayan insandan çok işyerini korumaya dönük olduğu anlaşılıyor, Buna rağmen genelge, işyerlerinde psikolojik tacize uğrayanları açtıkları/açacakları davalarda kanıt olarak mahkemelere sunabilecekleri resmi bir belge özelliği taşımasındandır. İdare mahkemeleri, Danıştay ve hatta idari soruşturmalarda müfettişler de karar verirken bu genelgeyi göz önünde tutmak zorundalar.

Felsefeciler Derneği: Düşünme Eğitimi zorunlu ders olsun

Düşünme Eğitimi ile Medya Okuryazarlığı, Avrupa Birliği İlerleme Raporundan geçer not almak için 2007'de ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programlarına kerhen eklenen seçmeli derslerden ikisi. Öğrenci bu dersleri ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıfın birinde alabiliyor, birini seçen sınıf diğerini seçmiyor. Bu iki dersin ne öğretmeni ne ders kitabı (Talim Terbiye resmi yazıyla başka materyal kullanmayı da yasaklamış.) ne de değerlendirmesi var. Bunlar olmadığı için daha doğrusu SBS'de soru çıkmadığı için seçeni de yok.

Felsefeciler Derneği 23 Nisan günü gerçekleştirdikleri panelde Düşünme Eğitimi dersinin hem zorunlu olması hem de bu derse felsefe grubu öğretmenlerinin girmesi gerektiği görüşünü dile getirdi.

Herkesin kazandığı ihale: Ders kitapları ihalesi

Milli Eğitim Bakanlığı 2011-2012 öğretim yılında okutulacak ders kitaplarının ihalesini 26 Nisan günü yaptı. AKP, iktidarının ilk yılında beş yıl kullanılacak kitaptan söz etmesine rağmen bu projeyi yaşama geçirmede. Tek kullanımlık kitapta ısrar etti. Yine, geçtiğimiz yıl 300 milyon TL. ödenerek alınan 182 milyon kitap çöpe atılıp aynı kitaplar tekrar alınacak.

2003'ten beri bu uygulamanın sakıncaları:

İhale ile kitap alımı, aynı derse ait Talim ve Terbiye Kurulu onaylı onlarca kitaptan sadece birinin öğrenci ve öğretmenlerin önüne konup diğer kitapların seçenek dışı kalmasına neden oluyor.

Kurul üyesinin kendi kitabını onayladığı ortaya çıktı

Milli Eğitim Bakanlığının 2011-2012 öğretim yılında okutulacak ders kitapları listesinde yer alan ve özel yayınevlerinden birine ait olan 6. sınıf matematik ders kitaplarından birini kitaplara onay veren Kurul üyesi olduğu ortaya çıktı.

YOZGAT: Hafız olamadım, bari vali olayım demiş...

Yozgat Valisi Necati Şentürk, İmam Hatip Lisesi ve Din Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen En İyi Kur'an'ı Kerim, Ezan Okuma ve Hafızlık Yarışması isimli etkinlikte yaptığı konuşmada "Bu okullarda okuyan çocuklardan, bu zamana kadar katil ya da terör örgütüne katılan olmamıştır. Cihan devleti olan Osmanlı padişahlarını da din görevlileri yönlendirmiş, bilgilendirmiştir." diyerek imam hatiplerinin önünün açılması yönündeki politikaların sevindirici olduğunu anlattı. Şentürk, "Bana ne olmak istediğimi sorsalardı hafız olmak istediğimi söylerdim." dedi. (www.sol.org.tr)



ŞIRNAK: Adı var kendi yok üniversiteler

Son yıllarda Anadolu'da açılan birçok üniversite hâlâ tabelalarını asacak bir kampüse sahip değil. Şırnak Üniversitesi de bunlardan biri. Şırnak Üniversitesinin kampus alanı bile belirlenmiş değil. Kent girişinde 400 dönüm arazi üzerinde kurulması düşünülen Şırnak Üniversitesi kampüsünün henüz etüt raporu hazır değil.

Şifreli YGS uygulamasına tepkiler

BALIKESİR : Balıkesir'de yüzlerce liseli tepkilerini sokağa dökülerek gösterdi. Açıklamada cemaatin katkısıyla ÖSYM'nin "birilerini" kayırmış olabileceği ihtimalinin akıllara geldiği belirtildi.

BURSA : YGS'de şifreli kitapçık iddialarına tepki gösteren liseliler, Bursa'da valilik tarafından yıllardır eylemlere kapalı tutulan Heykel Meydanı'nda protesto gösterisi düzenledi. (www.sendika.org/Bursa)

HATAY : Halkevi ve Liseli Genç Umut'un çağrısıyla Hatay'da yapılan YGS protestosuna 3 bin kişi katıldı. YGS'deki şifre skandalına karşı yapılan eylemde "Şifreli eğitim istemiyoruz", "YGS'nin şifresi cemaatin elinde", "ÖSYM yıkılsın halı saha yapılsın", "Fethullah bizi diskoya götür", "Gün gelecek devran dönecek AKP halka hesap verecek" sloganları atıldı.

İSTANBUL: Çerkezköy'deki liselerde ve dershanelerde eğitim gören öğrenciler YGS sınavında ortaya çıkan kopya skandalına tepkilerini göstermek için Belediye Meydanı'nda toplanarak hükümete "Memlekete sahip çıkmadınız bari bizim geleceğimize sahip çıkın" çağrısında bulundular.

İZMİR : Eğitim Sen üyeleri Tire Öğretmen Evinden hareket ederek sloganlar eşliğinde ÖSYM'nin

Tire'deki temsilciliği önüne yürüdüler. (www.habertire.com)

MALATYA : YGS'de yaşanan şifre ve kopya skandalı, Malatya'da sosyal paylaşım ağı aracılığıyla biraraya gelen binlerce öğrenci tarafından protesto edildi. Malatya merkez Kız Meslek Lisesi önünde toplanan yaklaşık 2 bin öğrenci, "Malatya uyuma, öğrencine sahip çık", "Şifresiz sınav istiyoruz", "Halk için bilim, halk için eğitim istiyoruz", yazılı dövizler eşliğinde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yürüyerek basın açıklaması yaptılar. (www.malatyayenigun.com)

ANKARA: Eğitim Sen üyesi öğretmenler YGS'de yaşanan şifre skandalını, Milli Eğitim Bakanlığı

önünde protesto etti.

TORBALI: Torbalı'da sosyal paylaşım sitesi Facebook üzerinden örgütlenerek bir araya gelen yaklaşık 300 öğrenci, YGS'deki şifre iddialarını protesto etti. (www.dostgazete.com)

TARSUS: YGS skandalı Tarsus'da da yüzlerce öğrenci tarafından protesto edildi. (www.sol.org.tr)

İSTANBUL: İstanbul'da Liseli Genç Umut Galatasaray Lisesi önünden Taksim tramvay durağına yürüdü.

MERSİN: Dev-Lis üyesi öğrenciler merkez Yenişehir İlçesi'ndeki Forum Alışveriş Merkezi önünde toplanarak 'Takke düştü, kel göründü, sınav bitti, şifre çözüldü' yazılı pankart eşliğinde "Nimet bize şifre ver", ve "Feto bize şifre ver" sloganlarıyla sınavın iptal edilmesini istedi.

DIYARBAKIR: Diyarbakır'da öğrenciler Yükseköğretime Geçiş Sınavı'nda (YGS) şifre skandalını protesto etti ve sınavın iptalini istedi. (www.sendika.org)

ADANA: İnönü Parkı'nda bir araya gelerek YGS'nin iptali için imza toplayan yaklaşık 200 kişilik grup, bir süre slogan attıktan sonra yürüyüşe geçti. Liseliler özel bir dersane önünde «Adan'a uyuma öğrencine sahip çık» sloganları ile yürüdü. (www.sendika.org)

MUĞLA : Kâğıt uçaklı YGS protestosu Muğla'da Yükseköğretime Geçiş Sınavı'ndaki (YGS) şifre iddialarını protesto etmek amacıyla YGS kitapçığını yakan öğrenciler, polislin müdahalesi üzerine yanlarında getirdikleri kâğıt uçakları atarak tepki gösterdi. (www.muglayenigun.com)

BAHREYN : Öğretmenler grevde

Arap Dünyası'nda sürmekte olan devrimci dalganın bir parçası olarak öğretmenler de grev yapmakta. Manama kentindeki Khamis İlkokulu'nda öğretmenlik yapan ve aynı zamanda Bahreyn Öğretmenler Sendikası üyesi 29 yaşındaki Muhammed WII Street Journal'a verdiği demeçte şunları söyledi:"Öğretmenler İnci Meydanı'ndaki halka onları desteklediklerini ve bu amaçla grev yaptıklarını söyledi. Protestocuların istekleri yerine getirilinceye kadar öğretmenlerin grevi devam edecek. (www.teachersolidarity.com)

**DOMİNİK CUMHURİYETİ : Öğretmenler yürüyüş yaptı**

Binlerce öğretmen eğitim için bütçeden yüzde 4 pay ayrılmasını, devlet okullarında öğrencilere ücretsiz yemek verilmesini ve maaşlarının artırılmasını istiyor. Eğitim payı Anayasal bir zorunluluk. Binlerce öğretmen 200 km'den daha fazla bir yürüyüşten sonra Başkent San Domingo üç yüz polisçe korunan Eğitim Bakanlığı'na geldi. Öğretmenler Eğitim Bakanını beceriksiz ve diktatör olarak tanımlıyor. (www.teachersolidarity.com)

**YENİ ZELANDA: Orta öğretimdeki öğretmenler iş bıraktı**

Geçen hafta üç gün boyunca orta öğretimde çalışan öğretmenler iş bıraktı. 2010 yılının son dört ayı boyunca da öğretmenler iş bırakmıştı. Öğretmenler, maaşlarda yüzde 4'lük bir artış istiyor. Hükümet iki yıl boyunca yüzde 2.75 maaş artışı ve ek olarak ilk yılda 800 ABD Doları öneriyor. Bu hafta başında öğretmenler ile hükümet toplu sözleşme görüşmelerine başlayacak. (www.wsws.org)

KÜBA: UNESCO'dan eğitime övgü

UNESCO'nun yayınladığı Herkes İçin Eğitim Küresel Gözlem 2011 raporu'nda Küba'nın eğitim sektörüne ayırdığı mali bütçenin takdir edilecek miktarda olduğu belirtildi. UNESCO kaynaklarına göre bölge ülkelerinin %40'ından daha azı, gayri safi milli hasıllarının %5'inden fazlasını eğitime harcıyor. Raporda ,Evet, Yapabilirim' programının Küba hükümeti tarafından 2003 yılında oluşturulduğuna ve 2008'de Latin Amerika'nın 12 ülkesinde başarıyla işletildiğine de değinildi. (www.plturkce.org)

**İNGİLTERE: Libya bağlantısı istifa getirdi**

Dünyanın en prestijli üniversitelerinden İngiltere'deki London School of Economics'in direktörü Howard Davies, Libya lideri Kaddafi ailesiyle anlaşma yapılmasına onay verdiği için istifa etti. Davies, yaptığı açıklamada Libya'daki elit kesimin eğitimi için yapılan milyon dolarlık anlaşmanın ve Kaddafi'nin oğlu ve üniversitenin eski öğrencilerinden olan Seyfülislam Kaddafi'nin başında olduğu vakıf tarafından yapılan yüklü bir bağışın üniversitenin imajını zedelediğini söyledi. Davies açıklamasında, Libya hükümetine ekonomik danışmanlık yapmayı kabul etmesinin hata olduğunu da söyledi.

BİRLEŞİK KRALLIK: Hafta boyunca 63 üniversitede birden grev

1.4 milyon öğrencinin eğitildiği Birleşik Krallık'taki 63 üniversitede birden memurlar grev yapacak. Memurlar, emeklilik maaşlarında değişiklikler yapılmasını istiyor. İskoçya'da 17, Wales'te 18, Kuzey İrlanda'da 21 ve İngiltere'de 22 Mart tarihlerinde bir günlük greve çıkılacak. 24 Mart'ta ise 63 üniversitenin hepsinde aynı anda grev yapılacak. Grevi Üniversite ve Kolej Sendikası (UCU) örgütüyor. (www.wsws.org)

SUDAN: İlkokul öğretmenleri 3 haftadır grevde

Güney Sudan'ın en büyük eyaleti olan Jonglei'deki ilkokul öğretmenleri Şubat ayının son haftasından bu yana grev yapıyor. Greve ilk kez başkent Bor'daki öğretmenler çıktı, ardından sonraki gün eyaletteki diğer öğretmenler katıldı. Grevdeki öğretmenler konut yardımlarının hemen ödenmesini istiyor. (www.wsws.org)

ÜRDÜN: Öğretmenler sendika hakkı için greve çıktı

Mart ayının ikinci haftasında Ürdünlü öğretmenler sendika kurma hakkını elde etmek için greve çıktı. 2010 Haziranında öğretmenler Ürdün'ün 42 bölgesinden gelen temsilcilerle Ulusal Öğretmenleri Uyandırma Derneği'ni kurmuşlardı. (www.teachersolidarity.com)

**ALMANYA: Sanal alemde eğitim**

İnternet artık eğitimin de vazgeçilmez bir parçası. Facebook ve StudiVZ gibi sosyal paylaşım sitelerinde bilgi alışverişinde bulunan öğrenciler, araştırmalarını da artık kütüphanelerde değil internette yapar hale geldi. İnternet üzerinden eğitim yöntemleri, geçtiğimiz yıllar içinde büyük önem kazandı. Alman üniversitelerinde de eğitim giderek internet odaklı hale geliyor. Moodle ya da e-Campus gibi online platformlar, elektronik kitaplar ve eğitim yazılımları, öğrencilerin hayatını daha da kolaylaştırıyor. Bonn Üniversitesi Beslenme ve Gıda Bilimleri Bölümü öğrencisi Julia, "İnternet olmasaydı eğitimim kesinlikle yürümezdi. Daha dönemin en başında, çalışma planımı internette hazırlamam gerekiyor ve dönem boyunca tüm hocalar, metinlerini üniversitenin internet platformu e-Campus'te yayınlıyor. Temelde her şey internet üzerinden işliyor" diyor. (www.dw-world.de/Nina Treude/Çeviri: Başak Sezen/Editör: Hülya Köylü)

**KENYA: 18 bin öğretmen kadro istiyor**

Kenyalı 18 bin öğretmen, Haziran ayına kadar kadroya geçirilmezse greve çıkacak. Öğretmenler iki yıldır kadroya geçirilmeyi bekliyorlardı. Kenya Hükümeti, öğretmen açığını sözleşmeli öğretmen çalıştırarak kapatma yoluna gidiyor. (www.teachersolidarity.com)

YEMEN: Öğretmenlere yönelik şiddet sürüyor: 3 ölü, onlarca yaralı

Yemen Öğretmenler Sendikası, geçen iki hafta içinde Yemen'de yaşanan huzursuzluklar sırasında en azından 3 öğretmenin öldüğünü onlarcasının da kaçırıldığını, dövüldüğünü ya da gözyaşartıcı gaz nedeniyle zehirlendiğini ileri sürdü. Sendika sözcüsü Yahya Alinai, hükümete karşı yapılan protestolarda 3 öğretmenin vurularak öldüğünü bildiklerini söyledi. (www.ei-ie.org)

HİNDİSTAN: Üniversitede grev sürüyor

Hindistan'ın dört güney eyaletinden biri olan Karnataka'daki lisans hazırlık programlarında görevli olan okutmanlar, maaşlarının artırılması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi için 8 Nisan'dan bu yana grevdeler. Binlerce okutman 10 Nisan'da başkent Bangalore'ın Özgürlük Park'ında toplandılar ve istekleri yerine getirilinceye kadar grevi sürdürmeye yemin ettiler. Karnataka Eyaleti Lisans Hazırlık Programlarında Görevli Okutmanlar Derneği, diğer okutmanlarla aynı ücret, daha çok teşvik primi ve akademik yeterliklerini geliştirmek için daha iyi koşullarda çalışmak istiyor. (www.wsws.org)

ZAMBİYA: Öğretmenler oturma grevi yaptı

Zambiya'nın başkenti ve aynı zamanda en büyük şehri olan Lusaka'da çalışan öğretmenler, geçen hafta oturma eylemi yaptı. Zambia Temel Eğitim Öğretmenleri Sendikası'na üye olan öğretmenler, toplu sözleşme görüşmelerinin ertelenmesinden dolayı mutsuz. (www.wsws.org)

K.K.T.C: Polis fişlemesi KTÖS'ten tepki

23 Nisan tören provalarında sivil polislerin öğretmenleri kameraya çekerek fişlemesine Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (KTÖS) tepki gösterdi. 23 Nisan törenlerinde KTÖS üyesi öğretmenler siyah kol bandı taktı. (www.ktos.org)

MISIR: Profesörler Yükseköğretim Bakanının görevden alınmasını istediler üyeleri ve dekanların da bulunduğu yüzlerce profesör, Kahire'deki Silahlı Kuvvetler Yüksek Konseyi Merkezi önünde yürüyüş yaptı. Görgü tanıklarının belirttiğine göre profesörler, devrik başkan Hüsnü Mübarek rejiminin bir parçası olan Yükseköğretim Bakanı Amr İzzet Salama'nın görevden alınmasını istediler. Mübarek rejimi sırasında rektörler ve dekanlar deneye göre değil, rejime olan bağlılıklarına göre seçilirdi. (www.wsws.org)