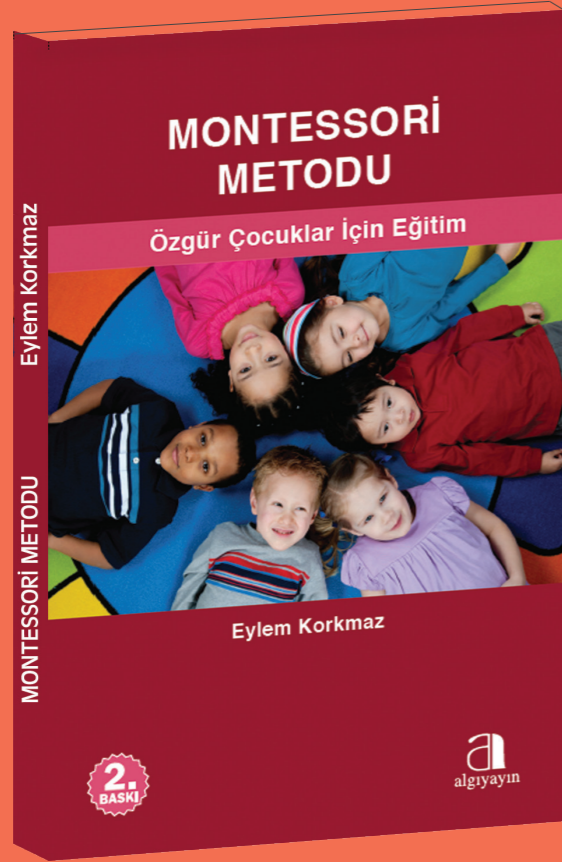


*Eğitimci, anne ve babalar için başucu kitabı*

Ana akım eğitim, öğrenme sürecinde kişiyi bağımlı kılarken Montessori Metodu, çocuğun bağımsızlık kazanarak özgürlüğe yol almasını sağlar. Montessori metodu, bu fikir doğrultusunda çocukların kendi başlarına çalışabilecekleri, günlük etkinliklerini olabildiğince az yardım alarak yapabilmeye olanak sağlayan bir öğrenme çevresi sunar. Farklı yaşlardan çocukların bir arada öğrenmesine olanak sağlar. Özel eğitilmiş öğretmen eğitimin belirleyicisi değil kolaylaştırıcısı ve rehberidir. Bir sınıfta bulunan tüm öğrencilerin aynı anda, aynı konuyu, aynı yöntemle öğrenebileceği varsayımına dayanan toplu eğitime karşı çıkar. Çocuğun öğrenme sürecini belirleyen kendi ilgileri ve hızıdır. Bu nedenle eğitim bireyseldir. Çocuğu diğer öğrencilerle kıyaslayan, derecelendiren ve rekabete yol açan değerlendirme yöntemleri kullanılmaz.



Değerlendirme de çocuğun kendi ilgilerini keşfetme sürecinin bir parçasıdır. Tüm bu uygulamalar ve daha fazlası çocuğun kendi potansiyelini keşfedeceği ve ortaya çıkarabileceği bir öğrenme ortamı sunar. Montessori metodunun nasıl oluştuğunun ve nasıl uygulandığının anlatıldığı bu kitabın eğitimde alternatif yaklaşımlar arayışında olan ailelere ve eğitimcilere katkı sağlayacağını umuyoruz. Alternatif Eğitim üzerine değişik çalışmaları bulunan Eylem Korkmaz, bu kitabında alternatif eğitim modellerinden birisi olarak bilinen "Montessori Metodunu" incelenmektedir. Montessori kuramsal ve ülkemizdeki uygulama açısından incelenmektedir. Eylem Korkmaz'ın bu çalışması ülkemiz açısından bu eğitim modelini ayrıntılı bir şekilde anlatmaktadır.

Eğitim ve Çocuk alanıyla ilgilenen herkesin rahatlıkla okuyabileceği, eğitime ve çocuklara başka bir pencereden bakabilmenize yardımcı olacak nitelikli bir kitaptır.

**algı** yayıncılık

Hobiyar Mah.Cemal Nadir Sk.No:26-28 Büyük Milaşan, Kat:2 Daire:143 Cağaloğlu Fatih / İstanbul

Tel-fax: (0212) 512 87 83 e-posta: bilgi@algiyayin.com

- Alternatif eğitimin/okulun liberalleştirilmesi** Kemal İnal  
**Eğitim paradigmalarına Marksçı algının katkısı** Gökhan Özkan  
**Bir başka açıdan Köy Enstitüleri** Mustafa Çapar  
**Paulo Freire ve Amilcar Cabral** Luiza Cortesão  
**Platon'un eğitim modelindeki çelişki üzerine** Mehmet Barış Albayrak  
**III. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu ardından** İraz Akış  
**Bilimden kaçış çağında evrimi savunmak** Zelaya Özgür Durmuş  
**Dindar gençlik: Ama ne kadar dindar?** Ünal Özmen  
**İdeolojik eğitim** Gülperi Candan  
**Çin eğitim sistemi** Du Dong  
**Diyalektik düşünce ve öğretimin dönüşümü** Gail Edwards  
**Akıllı tahta, zeki tablet ve unutulmuş eğitim bilimi** Mehmet Taki Yılmaz  
**Server Tanilli nasıl bir eğitim istiyordu?** Hüseyin Karakuş  
**Futbolun egemenleri ya da egemenlerin futbolu** Dağhan Irak



söyleşi

Kitap

Eğitim Tarihinden



**ELEŞTİREL pedagoji**  
politik eğitim dergisi  
(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi  
Yazı İşleri Müdürü ve  
**Genel Yayın Yönetmeni**  
Ünal Özmen

**Editör**  
Kemal İnal

**Yayın Kurulu**

Ahmet Yıldız / Ayhan Ural / Duygun Göktürk / Erdal Küçükler  
Gökçe Güvercin / Güliz Akkaymak / Mehmet Toran / Mehmet  
Barış Albayrak / Meral Atak / Murat Kaymak / Mustafa Kemal  
Coşkun / Onur Seçkin / Remzi Altunpolat / Selda Polat / Serhan  
Sarıkaya / Soner Şimşek

**Bilimsel Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Adnan Gümüş - Çukurova Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet Duman - Muğla Üniversitesi  
Dr. Alpeş Maisuria - Anglika Ruskin Üniversitesi  
Dr. Brad Porfilio - Lewis Üniversitesi  
Prof. Dr. Dave Hill - Middlesex Üniversitesi  
Dr. Deborah Kelsh - The Colloge of Saint Rose  
Yrd. Doç. Dr. Deniz Yıldırım - Ordu Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Gülay Aslan Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma Gök - Boğaziçi Üniversitesi  
Dr. Fevziye Saylan - Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan Ünler - Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. H.Hüseyin Aksoy - Ankara Üniversitesi  
Yrd.Doç. Dr. Hüseyin Yolcu - Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. İnci Dirim - Viyana Üniversitesi  
Prof.Dr. İzzettin Önder - İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Kostas Skordoluis-Atina Üniversitesi  
Prof. Dr. Meral Uysal - Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa Durmuş - Gazi Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Çapar Mustafa Kemal Üniversitesi  
Dr. Nathalia E. Jaramillo - Purdue Üniversitesi  
Prof. Dr. Nejlâ Kurul Ankara Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Neslihan Avcı - Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Peter Mayo - Malta Üniversitesi  
Prof. Dr. Rıfat Okçabol Boğaziçi Üniversitesi (emekli)  
Doç. Dr. Ruhi Sarpkaya - Adnan Menderes Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Seçkin Özsoy - Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Serdar Değirmencioğlu - Cumhuriyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Tuba Asrak Hasdemir - Gazi Üniversitesi

**İçindekiler**

**Alternatif eğitimin/okulun liberalleştirilmesi**  
Kemal İnal

**Eğitim paradigmalarına Marksçı algının katkısı**  
Gökhan Özkan

**Bir başka açıdan Köy Enstitüleri**

Mustafa ÇAPAR

**Paulo Freire ve Amilcar Cabral**

Luiza Cortesão

**Platon'un eğitim modelindeki çelişki üzerine**

Mehmet Barış Albayrak

**III. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu ardından**

Iraz Akış

**Bilimden kaçış çağında evrimi savunmak**

Zelal Özgür Durmuş

**Dindar gençlik: Ama ne kadar dindar?**

Ünal Özmen

**İdeolojik eğitim**

Gülperi Candan

**Çin eğitim sistemi**

Du Dong

**Diyalektik düşünce ve öğretimin dönüşümü**

Gail Edwards

**Akıllı tahta, zeki tablet ve unutulmuş eğitim bilimi**

Mehmet Taki Yılmaz\*

**Server Tanilli nasıl bir eğitim istiyordu?**

Hüseyin Karakuş

**Futbolun egemenleri ya da egemenlerin futbolu**

Dağhan Irak

**Söyleşi** Fevziye Sayılan ile "Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim"

**Özet** (Handan Çağlayan)

**Eğitim Tariflerinden** (İsmail Aydın)

**Adres** Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara Tlf.: 506 397 4127 e.pedagoji@gmail.com www.elestirelpedagoji.com  
Kapak / Dizgi / Tasarım: Paydos Yayıncılık Baskı: Matsa Basımevi - Ankara

**Abonelik:** Yurt içi yıllık 50 TL. (kurumsal 55 TL.) / Yurt dışı 50 USD

**Hesap No:** İş Bankası (Paydos Yayıncılık) IBAN:TR170006400000142280799841 **Posta Çeki:** (Paydos Yayıncılık): 5765393

**Satış Noktaları**

**Ankara:** Dost-İmge-Turhan kitabevleri / **İstanbul:** Pandora kitabevi / **İzmir:** Yakın kitabevi / **Adana-Mersin:** KİTAPSAN Şubeleri  
**Dijital yayın:** PECYA (www.pecya.com.tr) **İnternet satış:** İDEFX (www.idefix.com)

**Reklam Tarifesi:** Arka kapak (tam boy renkli) 500 TL / Ön iç kapak (tam, renkli) 400 TL / Arka iç kapak (tam, renkli) 300 TL. / İç sayfa (tam, siyah beyaz) 200 TL.  
(Yayın reklamlarına %30 indirim uygulanır.)

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

## Hazır Web Paketleri Kapsamlı, Kolay, Ekonomik



YAYINCILIK VE YAZILIM

**Bize Ulaşın**

**tel.** : (0 312) 235 94 41

**e-posta** : bilgi@sitenizolsun.com

### Fiyat Listesi

Mobil Sınıf : 69 TL

Kişisel Site : 49 TL

Dernek Sitesi : 59 TL

Firma Sitesi : 69 TL

Fiyatlar bir yıllıktır ve domain,  
hosting ve yönetim paneli  
dahildir.

## Mobil Sınıf®

Sınıfınızı İnternet'e taşıyın...

**Mobil Sınıf**, öğretmenlerin ve sınıfların bütün ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuş kapsamlı bir web sitesidir.

Mobil sınıf aracılığı ile dilediğiniz kadar ve istediğiniz yöntemle online sınav yapabilirsiniz. Ödev, duyuru, haber, yazı, fotoğraf, dosya vb. yayınlayabilirsiniz.

[www.mobilsinif.com.tr](http://www.mobilsinif.com.tr)

Başbakan Erdoğan, önce partisinin il başkanları toplantısında “dindar gençler yetiştireceğiz” dedi (2 Şubat); ardından partisinin İstanbul İl Gençlik Kolları Kongresinde (20 Şubat) Necip Fazıl Kısakürek’ten bir alıntı ile dindar gençte aradığı formasyonu sıraladı. Ona göre genç “*Dininin, dilinin, beyninin, ilminin, ırkının, ırzının, evinin, kininin, kalbinin davacısı*” olmalıydı. Başbakanın sözleri henüz tartışılırken AKP merkezinde hazırlanan kesintili eğitim yasa tasarısı Meclise gönderildi (23 Şubat). Yasa tasarısı sekiz yıllık kesintisiz eğitimi 4+4 olarak ikiye bölüyordu; tasarının, ikinci dört yılda imam hatip liselerine ilköğretim düzeyinde hazırlık okullarının açılmasına olanak sağlamak üzere hazırlandığı hemen anlaşıldı.

Bu ara Gülen Cemaati de kendisini yeniden tanımlama gereği duydu; önce AKP’nin “dindar gençlik” projesine temkinli bir tepki verdi, ardından Zaman’ın yayın yönetmeni biz “cemaat değil, camiayız” dedi. CHP’nin, uzun süreden beri iktidar ve çevresinin dinci çıkışlarına güçlü bir tepki vermemesi de anlamlı...

Acaba “Arap Baharı”yla birlikte yeni bir sürece mi giriyoruz? AKP ile Gülen Cemaati arasındaki yumuşak gerilim sürecin yönetimiyle mi ilgili? Sol, sürece müdahil olabilir mi ya da olmalı mı, olacaksa nasıl? Tartışmak gerek... Eleştirel Pedagoji olarak biz, önümüzdeki sayıda geçici gibi gözükmeyen gündemin, eğitim ve onu ilgilendiren siyasi boyutunu ele almak istiyoruz. Kesintisiz/kesintili eğitim nerede başlayıp nerede bitmeli, zorunlu eğitim süresi ne kadar olmalı;

okullarda din eğitimi gerekli mi, nerede ve nasıl verilmeli; mesleki eğitim hangi düzeyde başlamalı, genel eğitimdeki payı ne olmalı; Gülen Cemaatinin ve okullarının yeni pozisyonu, Cemaat okulları sıradanlaşıyor mu... Bu ve benzer başlıklar altında tartışmamıza katkı vermenizi bekliyoruz.

\*

Birincisi geçen yıl Atina’da düzenlenen **Eleştirel Eğitim Kongresinin** ikincisi, 10-14 Temmuz 2012 tarihleri arasında yine Atina Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ev sahipliğinde gerçekleşecek. Dergimiz; Eleştirel Eğitim Politikası Çalışmaları Dergisi (İngiltere), Kültürel Mantık (ABD/Kanada), Eleştirel (Yunanistan), Radikal Notlar (Hindistan)’la birlikte Kongrenin düzenleyicileri arasında yer alıyor. Dünyanın birçok ülkesinden eğitime Marxist açıdan bakan herkesin katılacağı konferansa Türkiye’den de etkin bir katılım gerçekleşecek. Bu tür etkinliklerin, karşılıklı olarak yerel deneyimlerden yararlanma, yoksulların aleyhine işleyen küresel politikalara karşı ortak entelektüel tutum geliştirilme açısından önemli olduğunu düşünüyoruz. Bu vesileyle düzenleme kurulu üyesi olarak okur ve yazarlarımızı bu yolla davet ediyoruz. Gidiş-dönüş ve konaklama konusundaki bilgilendirmeler Haziran’da WEB sayfamızda duyurulacaktır. Kongreye ilişkin diğer bilgilere ise <http://icce-2012.weebly.com> adresinden erişilebilir.

Bu sayıda da okunmadan geçilemeyecek yazılar sunuyoruz size. Önümüzdeki sayıda buluşmak üzere iyi okumalar diliyoruz.



# Alternatif eğitimin/okulun liberalleştirilmesi

## Eleştirel bir değerlendirme

Kemal İnal



*Bu yazıda, önce Türkçede alternatif eğitim/okul üzerine yayımlanan üç kitabın tanıtımı yapılacak, ardından da liberal olarak adlandırılan günümüz alternatif eğitim ve okulların belli boyutlarda eleştirel değerlendirmesine gidilecek ve sonuç kısmında da gerçekten alternatif eğitimin/okulun ne olması gerektiği üzerinde durulacaktır.*

### Giriş

Eğitim tarihine bakıldığında, uygarlıkla neredeyse yaşıt olan “nasıl bir eğitim istiyoruz?” sorusuna verilen onca farklı yanıt, aslında mevcut eğitim sisteminden kaynaklı memnuniyetsizliğin bir dışavurumu olan çok çeşitli “Alternatif Eğitim” akımlarını doğurmuştur. Sofistlerin gezerek sergiledikleri *bilgelik sevgisi*, Platon’un *Akademisi*, Aristo’nun *Lisesi*, Rousseau’nun *doğal eğitimi* (Emile), *Waldorf Okulları*, *Montessori Metodu*, Ivan Illich’in *Okulsuz Toplum*, günümüzün *Ağ Eğitimi* ve ABD’deki Mıktanıs Okullar, Paideia Okulları ve daha birçok örnek, farklı uygulama ve alternatif olma iddiasındaki deneyimlerin çeşitliliğini gösteriyor. Özgürlükçü, liberal, eleştirel, bireyci, anarşist veya zaman zaman sosyalist gibi çok çeşitli sıfatlar altında sıralanan değişik eğitim deneyimleri, ekolleri, model ve programları, insanlığın ideal eğitim/okul peşinde koşuşunun kilometre taşlarını gösterir bize. Egemen sistem, devlet veya düşüncenin merkezci, baskıcı, otoriter, doktriner, araçsal, planlamacı ve bireyi öğüten eğitim sistemlerine karşı geliştirilen alternatif çözümler, daha *esnek*, *özgürlükçü*, *serbest*, *özelleşmiş*, *bireyselleşmiş*

modeller ve deneyimler oluşturmuşlardır. Bu yazıda, bu alternatif çözümlerin çoğunun gerçekte alternatif olmadığı, olamayacağı; bunların olsa olsa sistem içindeki pedagojik sorunları yine pedagojik marifetle ve fakat başka kurumların (piyasa gibi) mantığı ve yardımlarıyla çözmeye yönelik kuruluş ve uygulamalar olduğu gösterilecektir.

### Alternatif Okullar

Konuya ilişkin Türkçede derli-toplu, literatürü daha çok ABD merkezli uygulamalar üzerinden tarayan ve sistematik bir çalışma olarak Prof. Dr. İnyet Aydın’ın “Alternatif Okullar”<sup>1</sup> dikkat çekmektedir. Kitapta önce okul kavramı ve okula ilişkin tartışmalar özetlenmiş, sonra okul seçimine ilişkin görüşler irdelenmiş, ardından da alternatif okullara ilişkin kuramsal bilgi verildikten sonra dokuz farklı alternatif okul tanıtılmıştır: *Ev Okulları*, *Montessori Okulları*, *Waldorf Okulları*, *Sözleşmeli Okullar*, *Küçük Okullar*, *Mıknatıs Okullar*, *Paideia Okulları*, *Risk Altındaki Çocukların Eğitiminde Alternatif Okullar*, *Uluslararası Okullar*.

Aydın’a göre tarihsel süreç içinde okullar bürokratik, baskıcı, otoriter yapılara dönüşmüştür. Bundan dolayı mevcut okullar entelektüel, toplumsal, kişisel ve verimlilik boyutları açısından eleştirilmiştir. Bu eleştiriler sonucu günümüzde okullar konusunda farklı duygu ve düşünceler oluşmuştur. Modern Batı toplumlarında dil, kültür, ırk, sınıf, cinsiyet, felsefi inanç gibi farklılıkların yanı sıra okullarda şiddet, ayrımcılık, sağlık, sınav gibi sorunlar, gerek düşünürleri gerekse velileri farklı okul arayışlarına itmiştir. Daha iyi, verimli, kaliteli veya nitelikli, eşitlikçi ya da öğrencinin özel durumlarına daha iyi uyan okul arayışı, Batıda alternatif okul/eğitim düşüncesinin temellerini oluşturmuştur. Geleneksel okulun tepeden inme, uyumcu (konformist), eşitlikçi

<sup>1</sup> İnyet Aydın, *Alternatif Okullar*, 2. baskı, Ankara: PegemA yay., 2006, ss. 173.

olmayan, homojenleştirici yapısı liberal düşünenleri alternatif modellere doğru bir arayışa itmiştir. Burada bireyi (öğrenciyi) merkeze alan, keşfedici, zengin etkileşimler içeren, öğrencinin yaratıcılığını öne çıkaran özellikler çok önemsenmiştir. Geleneksel eğitimin cemaatçi/toplulukçu eğilimi, alternatif modellerde özelleşmiş yapılara dönüştürülmüştür. Ancak buradaki alternatif eğitim anlayışı, farklı bir siyasi ve felsefi anlayıştan ziyade daha çok maddi boyutta çeşitli yeniliklere odaklanmıştır. Buna göre alternatif dendiğinde sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, öğretim materyallerinin özellikleri, müfredat ve ders kitapları, öğretmenin öğrenci karşısındaki konumu, başarı değerlendirme vs. gibi boyutlarda farklı uygulamalar olarak anlaşılmaktadır. Bu farklı materyal, yöntem ve tarz anlayışı, bütün çocuklar/öğrencilerden ziyade daha çok özel (paraca zengin, engelli, inancı farklı, üstün yetenekli, risk altında, özel eğitime muhtaç, haklarında mahkeme kararları bulunan suçlu) çocuklar için tasarlanmıştır. Bu okullara öğrenci çekebilmek adına çok çeşitli boyutlarda (öğretim yöntemi, ölçme-değerlendirme, katılım ve hoşgörü, bireyin öğrenme stillerine uygun eğitim vb.) reklam, halkla ilişkiler ve tanıtım çalışmaları yapan alternatif okullar, sistem içinde aslında yeni bir büyük, piyasa kurallarına dayalı sektör oluşturmuştur. Nitekim bu alanda ilk alternatif okul 1960'larda özel sektörde ortaya çıkmıştır. Daha sonra kamuya ait okullarda da alternatif okul/eğitim anlayışı uygulanmaya çalışılmıştır. Maddi çıkarların dışında bu okul ve eğitim anlayışında sistemin ürettiği pek çok sayıda yapısal pedagojik sorunun (şiddet, nitelikli öğrenememe, çete kurma ve suç, okul terkleri, ırk ayrımcılığı, dinsel nedenler vb.) çözülmesi amacı, özel veya kamusal alternatif okulların/eğitimin hedefi olmuştur. Reformcu bir zihniyetle okul yönetimlerinin demokratikleşmesi (siyasal/pedagojik boyut) ve okul hizmetlerinin bireyselleştirilmesi (liberal eğitim), bu okulların felsefesini belirlemiştir. Dolayısıyla alternatif okulların ve eğitimin, mevcut halleriyle dikkate alındığında, çoğunluk itibarıyla, sistem içi ve sorun odaklı olarak planlandığı, bu haliyle de sistemle kökten bir hesaplaşmaya giren pedagojik bir anlayış sergilemediği ileri sürülebilir.

### Montessori okulları

Bu modellerin içinde Maria Montessori'nin metodu ve okulları, liberal sıfatlı alternatif eğitim tarihi içinde özel bir önem taşır. Bugün dünyanın birçok ülkesinde anne-babalar, eğitim uzmanları, akademisyenler ve hatta eğitimle ilgilenen girişimcilerin gözünde özel bir önem arz eden Montessori okullarına olan ilgi Türkiye'de de özellikle son on yılda artmaya başlamıştır. Bu ilginin göstergelerinden biri de konuya ilişkin akademik çalışmaların artmasıdır.

Yakın zamanda ikinci baskısını yapan Eylem Korkmaz'ın *Montessori Metodu. Özgür Çocuklar İçin Eğitim*<sup>2</sup> adlı çalışması, gerçekten de liberal kaynaklı alternatif eğitim konusunda çığır açmış olan Montessori metodunu ayrıntılı biçimde bizlere tanıtmaktadır. Kitabı tanıtmadan önce Montessori'den, bu inanılmaz mücadelecı kadından bir parça bahsetmek gerek. 1870'de İtalya'da doğan Montessori'nin döneminde kadınlar toplumsal yaşamda aktif değillerdi ama kendisi mücadelecı kimliğiyle Tıp Fakültesine girer ve doktor (İtalya'nın da ilk kadın doktoru) olur. Sonrasında kadın konferanslarında kadınlara eşit ücret için çalışır, Roma Üniversitesi'nin psikiyatri kliniğinde metodunun temellerini atmasını sağlayacak olan zihinsel engelli çocuklarla ilgili çalışmalar yapar ve o dönem şaşırtıcı olan ilk bulgusuna ulaşır: Zihinsel eksiklik çoğu zaman pedagojik bir problemdir. Yani, daha ilk asistanlık yıllarında verimli bir eğitimin, doğru, çocuğun doğasına uygun olan bir pedagojinin peşine düşer. Tıp alanıyla yetinmez antropoloji, felsefe, pedagoji gibi alanlarda disiplinler arası çalışır: 1907'de Roma'nın San Lorenzo bölgesinde çalışan ailelerin çocuklarından oluşan 60 kişilik bir grupla çalışmak için üniversitedeki kürsüsünden ve tıbbi uygulamalardan vazgeçer ve ardından ilk *Casa dei Bambini*'yi (Çocuklar Evi) kurar. Montessori'nin bu okulda hayata geçirmeye başladığı devrimci pedagojik görüşlerinin hakkını teslim edenlerin arasında dönemin dev düşünürleri

<sup>2</sup> Eylem Korkmaz, *Montessori Metodu. Özgür Çocuklar İçin Eğitim*, İstanbul: Algi Yayın, 2. baskı, 2012, ss. 208.

ve bilim insanları da (Freud, Alexander Graham Bell, Thomas Edison vd.) vardır. Sonrasında çok hızlı bir hayat başlar; dünyanın birçok ülkesinde kongre, konferans, seminer ve çeşitli çalışmalara katılır; ünü yayıldıkça okulları dünyanın dört bir yanında kurulur; adına dernekler açılır, çalışmalar yapılır. Montessori, çift dilli eğitim üzerine bile çalışır. 1940, 1950 ve 1951 yıllarında Nobel Barış Ödülüne aday gösterilir. Hayatı boyunca Katolik bir yaşam sürer ve öldüğünde Roma'da Katolik bir mezarlığa gömülür. Bugün çok ünlü bir pedagoğ olmanın ötesinde bir dünya vatandaşı, bir pasifist ve çocuk dostu biri olarak bilinir.

Gerek Montessori'nin kendi yazdığı gerekse kendisi üzerine yazılan çok sayıda kitap vardır. Ama Montessori'yi tüm dünyaya asıl tanıtan, kendi yöntemidir; bu yöntemi çerçevesinde kurup geliştirdiği modern anaokulları, çocuk boyutundaki ahşap mobilyaları ve didaktik (öğretici) materyalleridir. Montessori'nin düşünsel temelinde Rousseau ile başlayan, doğal, insan doğasının iyiliğine ve saflığına duyulan inanç, yetişkin müdahalesinin asgariye indirilmesinin gerektiği özgürlükçü bir çizgi yatar. Hıristiyan kilisesinin çocuğun ilk günahın (the Original Sin) ürünü olduğuna ilişkin kötümser ve hayli yetişkin müdahalesine (Vaftiz vs.) açık görüşlerine karşı çıkan çizgiyi Montessori olduğu gibi benimsemiştir. Çocuğun doğasına pozitif yaklaşan, yetişkin denetimini gereksiz gören, çocuğun kendi seçimlerine güvenen Montessori, eğitimin rehberi olarak öğretmeni değil, bilakis tüm yetersizlikleri, yeteneksizlikleri, bilgisizliği ve bilinçsizliği içindeki çocuğu görmüştür. Çocuğa saygıyı esas alan, çocuğun keşfinin onu özgürleştireceğine, çocuğun uygun bir pedagojik ortama sokulduğunda çok iyi eğitileceğine inanan Montessori, tüm bu yenilikçi ve devrimci görüşlerini, uygulamalarını Mussolini İtalya'sında, faşist devletin tüm çocukları daha dört yaşından itibaren siyah gömlek giydirdiği ve oyuncak silahlarla faşist gençlik organizasyonlarında talim yapmaya zorladığı bir ortamda gerçekleştirmiştir. Bu dönemde gerek Hitler Nazizmi gerekse Mussolini Faşizmi, çocuk deyince, küçümsemeye karışık sadece bir asker(lik) kaynağı görmüşlerdir. Bunun

da ötesinde, düşüncelerine dayanamadıkları İtalyan faşistler, Montessori'nin tüm okullarını kapatmışlar, Berlin ile Viyana'nın halk meydanlarında resimlerini yakmışlardır.

Montessori metodu, faşist rüzgârların sert estiği dönemde barışı, tüm kültürlere, dillere, doğaya, canlı olan her şeye saygıyı öne çıkarmıştır. Bu yönüyle, pedagojide çok güçlü bir hümanizmi temsil etmiştir. Tüm amacı, çocuğun kişiliğini bütüncül (holistik) biçimde geliştirmektir ama bunu yaparken, insan zekâsının kendiliğinden çalışmasına dair çok güçlü bir inanca da sahiptir. Bu yüzden Montessori metodunu uygulayan okullarda öğretmen, bir rehber, moderatördür ve tüm müfredat ve etkinliklerin yüzde 20'sinde, o da sınırlı şekilde yer alır. Kalanı tümüyle çocuğa aittir. Montessori yönteminin üç ilkesi, yani "gözlem", "bireysel özgürlük" ve "hazırlanmış çevre ve bunun çocuklar tarafından kullanılması", çocuğun kendine özgü ayar ve ritimde öğrenmesini yani bireyselleşmiş öğrenimi, derecelendirilmeyen sınıfları, birleştirilmiş yaş gruplarını, takım eğitimini ve açık sınıfları kapsar. Bu, bizim MEB sistemine temelden yabancı, aslında tüm eğitim sürecinin çocuğa inisiyatif tanıdığı çocuk-dostu bir pedagojinin varlığını gösterir. Türkiye'deki yetişkin kültürünün çocuk yetiştirme sürecindeki aşırı müdahaleci yapısına tümenden ters olan Montessori metodu, bağımsızlık-özgürlük arasında mutlak bir ilişki kurar: Çocuk, faaliyetinde bağımsız değilse, özgür olamaz. Nitekim onun okullarında çocuk, günlük rutinlerinde (giyinme, banyo yapma, tuvalet vs.) kendi bilgi, gücü ve inisiyatifine dayanmasını öğrenir. Montessori, müdahale konusunda son derece radikaldir; çocuğa iyi niyetli yardımların bile onu köleleştireceğine inanır. Ona göre yetişkinlerin yapacağı yardım, çocuğun doğal gelişimini sekteye uğratar. Kısaca, Montessori metodu, tam anlamıyla çocuk-merkezlidir; pedagojik ortam veya çevre, çocuğun ihtiyaçlarına yanıt verecek, ilgilerine seslenecek, onun kendi adımlarıyla ilerlemesini sağlayacak şekilde tasarlanır. Her çocuk, bir diğerinden farklıdır, o yüzden yukarıdan tek tip müfredat ve ders kitapları kullanılmaz. Durkheim'ın saptaması, yani "okul, toplumun bir minyatürüdür" görüşü bir bakıma Montessori'de

hayat bulur; çocuk, okulda, okul kültürünü değil, hayatı öğrenir ve yaşar. Bu nedenle onun okullarında fantezi, dramatik oyun, oyuncak bebekler, bloklar ve minyatür oyuncaklar yoktur. Bu yönüyle, bu okullar sanki piyasanın tersine bir eğilimi temsil eder ama şu da bir gerçektir ki, bugün tüm dünyada Montessori okulları, oldukça pahalı, kapitalist girişimcilerin iştahını kabartan ve kullanılmaya son derece müsait okullar haline gelmiştir. Montessori metodunun reklamını yapıp öğrenci çeken ve rekabet eden okul sayısı az değildir. Oysa, Montessori kapitalist bir eğitim anlayışına temelden karşıydı; nitekim kendi tasarladığı ve ürettiği eğitim materyallerinin patentini aldığı halde metodunun tescil edilmesini, bunun bir ticarete dönüşmesinden korktuğu için yaptırmaktan kaçınmıştır.

Eylem Korkmaz, kitabında Montessori'nin eğitim felsefesinden başlayıp, okullarda kullanılan materyal ve öğretim yöntemlerine değin konuya ilişkin bütün bilgileri en ince ayrıntısına değin anlatmış. Kendisi de Türkiye'de kurulan ilk Alternatif Eğitim Derneği'nin kurucuları arasında yer alan, Montessori metodu üzerine seminerler veren, bu alanla ilgili akademide çalışmalar yapan bir genç akademisyen olarak oldukça verimli bir güzergâh açmıştır. 1960'larda Montessori metodunu Türkiye'ye tanıtan Güler Yücel'den bu yana Eylem Korkmaz, bu alanda yaygın çalışmalar yapan ikinci kişi olmuştur. Montessori Metodu. Özgür Çocuklar İçin Eğitim, günümüzde eğitimin satılık bir metaya dönüştüğü, okulların bir yarışma ve rekabet arenasına çevrildiği, ölçme ve değerlendirmenin sadece not-puan-skor üzerinden yapıldığı, öğretim adına eğitimin (hal ve gidiş) feda edildiği, öğrencilerin uzun eğitim maratonuna daha okul öncesinde sokulduğu ve MEB politikalarının yap-boz tahtasına çevrildiği bir konjonktürde bize eğitimin doğası, felsefesi ve politikası üzerine değişik görüşler sunması bakımından okunmaya son derece değer bir nitelik taşımaktadır. Ne var ki, bu okullar da, diğer birçoğu gibi, hümanist bir pedagoji anlayışıyla eğitimin yapısal sorunlarının çözülebileceği inancı üzerine oturmaktadır. Onca farklı uygulamaya karşın bugün bu okullar, dünyada en pahalı okullar arasında yer almaktadır. Tümüyle piyasalaşmıştır.

### Hayatın okulsuzlaştırılması

Kanadalı ekolojist pedagoğ Matt Hern'in derlediği *Alternatif Eğitim. Hayatın Okulsuzlaştırılması*,<sup>3</sup> akla hemen Ivan Illich'in 1970'lerin başlarında yazdığı *Okulsuz Toplum*'u<sup>4</sup> getirmektedir. Illich bu kitabında tasarladığı ağa (network) dayalı eğitim anlayışını şöyle tanımlamıştı: "Kaliteli bir eğitim sistemi şu üç amacı gerçekleştirmeye çalışmalıdır: Yaşamın herhangi bir anında mevcut kaynaklara ulaşmak suretiyle bir öğrenim gerçekleştirmek isteyen herkese imkân sağlanmalıdır; bilgi sahibi olanların, bu bilgilerini paylaşmaları konusunda kendilerinden bir şeyler öğrenmek isteyenleri bulmalarına yetki sağlamalıdır; halka, yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilecek bir imkân olarak, bir konuyu onlara sunmak isteyenler için gereken her tür imkânı sağlamalıdır. Böylesi bir eğitim sistemi için yasal garanti gerekmektedir. Öğrenciler zorunlu bir müfredat programına katılmaya zorlanmamalıdır ya da bir diploma veya sertifika edinme gibi bir ayrımcılığa tabi tutulmamalıdır" (Illich, 1998: 109-110). Yani, bu önerisiyle Illich aslında okulun eğitim demek olmadığını, pekâlâ okulsuz da eğitim olabileceğini ileri sürmüştür. Bu nedenle okulsuz bir toplumu veya toplumların okulsuzlaştırılmasını savunan Illich, çok çeşitli sorunun kaynağı olarak okulu adres göstermiştir.

Hern'in derlediği kitap da, buna benzer bir mantığa dayanmaktadır. Zaten kitaba önsözü Illich'in yazdığını ve bir de makalesi olduğunu söyleyelim. Tolstoy gibi ünlü bir anarşistin makalesinde bu kitapta yer aldığını unutmadan hatırlatalım. Bu kitabın liberal etiketini hak etmesi şundan dolayıdır: Hern ve diğer yazarlar, bütün pedagojik sorunu okulun sırtına yıkmakta; eğer okul bir hapisane gibi olmasa ya da yönetilmese, insanlar zorunlu eğitim adı altında okullara kapatılmasa, öğrencilerin düşünce ve bedenleri ders kitaplarına hapsedilmese, birilerinin direktiflerine uygun olarak yönetilmese, okulların talimatlarına göre yaşamasak, her şey düzelecek. Kitaptaki makaleler, eğitimin yeniden bir özgürleşme

<sup>3</sup> Matt Hern (ed.) *Alternatif Eğitim. Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, İstanbul: Kalkedon yay., 2008, ss. 279.

<sup>4</sup> Ivan Illich, *Okulsuz Toplum*, çev. M. Özay, İstanbul: Şule yay., 1998.



eylemine dönüşmesi için zorunlu kitle eğitiminin ortadan kaldırılması gerektiğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla, Illich gibi bu kitabın yazarları da, aslında sorunu anarşistler gibi sadece kurumların (başta okul kurumu) doğasına bağlamakta ve iradeci bir yaklaşım sergilemektedirler. Kitapta makalesi olan John Holt'dan bir pasaj, bu anarşist yaklaşımı iyice sergilemektedir: "Tüm havuç ve değnekleri, notları, sınıfları, diplomaları ve itimatnameleriyle zorunlu ve rekabetçi okulların desteğindeki eğitim, bana, bütün sosyal gelişmeler içinde en otoriter ve tehlikeli olanı gibi görünüyor. Hayatları gittikçe daha fazla hırs, kıskançlık ve korkuyla yönetilen, insanların kendilerini üreticiler, tüketiciler, izleyiciler ve taraftarlar olarak hissettiği, dünya çapında kurulu modern köle devletinin en derin kökleri burada, "eğitimde" yatıyor. Niyetim "eğitimi" geliştirmek değil, aksine bu çirkin insan yontma işine son vermek ve insanların kendilerine şekil vermesine izin vermektir" (Hern, 2008: 52-53).

Anarşizan bir nitelik gösterse de bu kitap, politik olarak tanımladığı çocuk yetiştirme tarzının egemen otoritelerin elinden kurtarılmasını, çözüm olarak sunmaktadır. Haliyle, diğer alternatif eğitim-okul akımları gibi pedagojik sorunu politikleştirmesine karşın çözümü politikanın dönüştürülmesinde değil, pedagojik politikanın dönüştürülmesinde görmektedir. Tüm sorunların kaynağı olarak görülen "otoriter eğitim" in nedeni olarak ciddi bir kapitalizm analizi yerine, kaba bir otorite ve haliyle kurum düşmanlığıyla yetinilmektedir. Bütün dert, zorunlu eğitimdir. Burada eğitimin bireylere, ailelere, anne-babalara, birtakım sivil inisiyatiflere bırakılmasını çözüm olarak görmektedir. (Zorunlu) eğitimin hiçbir işe yaramadığını ve bunun yerine bireylerin özgürce ağlar şeklinde örgütlenerek beceri değiş-tokuşuna gitmesini çözüm olarak gösteren bu yaklaşımın öngörüsü günümüzde aslında gerçekleşmiştir. Bugün tüm dünyada internet üzerinden çok sayıda insan, sanal ağlar içinde birçok ilişki, örgüt, uygulama, yaklaşım ve model geliştirmiş; yeni bir eğitim modeli yaratmış, beceri paylaşımına gitmiştir. Ama bu özgürlüğü ağısal pedagojiye karşın kapitalizm yerli yerinde, gayet güçlü durmaya devam etmekte; ağlara

hükmederek orada (sanal âlemde) bile sözde alternatif kanalları kışkırtarak gerçek, radikal alternatif eğitim ve okul anlayışının ortaya çıkmasını engellemektedir.

Liberal alternatif eğitimin/okulun eleştirisi  
Yukarıda tanıtılan üç çalışmada ifade edilen görüşler, liberal alternatif eğitim konseptine uyan bir nitelik göstermektedir. Zira liberal alternatif okullar/eğitim, onca yenilik, reform, yapısal değişim, incelikli ayar, farklı yaklaşım altında ne kadar ilginç uygulamalara gitmiş olsa da, kapitalizmin yarattığı sorunları siyasal olarak değil, pedagojik olarak aşmaya yönelmiştir. Bu okullar, aşağıdaki alt başlıklar altında eleştirel bir değerlendirmeye tutulabilir:

- 1) Rehabilitasyon:** Liberal alternatif okulların çoğu, aslında bireyi rehabilite edici okullardır. Burada pedagojik hastalıkların nedeni, siyasal bir sistem (kapitalizm) değil, yine pedagojik nedenlerde (baskıcı eğitim, otoriter yönetim, nitelikli eğitim alamama, öğrenmenin tam gelişmemesi, müfredat ve ders kitabı sorunları vs.) aranmaktadır.
- 2) Piyasacılık:** Liberal alternatif okullar ve eğitim, piyasa okullarıdır. Normal okullardan çok daha pahalıdırlar. Bu okulların çoğu üst birliklere bağlıdır ve bir kişinin belli bir ad altında alternatif okul açabilmesi için üst birliğe akredite olması ve epey yüklü bir para ödemesi gerekir. Sonrasında üst birliğin denetimleri, belli materyallerin kullanılması konusunda dayatmalar, çeşitli angajmanlar, o okulun fiyatını daha da artırmaktadır. Ama önemli olan, bu okulların kendilerinin birer piyasa haline gelmesinden ziyade, okulların piyasa ile ilişkilerini belli kavramlar (tüketimcilik, bilinçli tüketici yurttaş, etkililik, mükemmellik, verimlilik, kalite, arz ve talep vs) yeniden üretmesidir.
- 3) Bireycilik:** Liberal alternatif okullar/eğitim, öğrenciyi toplumsal bir özne olarak değil, kendi başına soyut bir birey olarak ele almaktadır. Bu okullarda yeniden üretilen bireyci kültür, çok özel olarak tanımladığı müşterilerine rekabet, yarışma, başarıma felsefesini biteviye dayatmaktadır. Geleceğin



yönetici sınıfının bir mensubu olmak için bu özellikler, veliler tarafından bilhassa talep edilmektedir. Özel ilgiler, özel yapılar, özel öğrenme stilleri, özel “özellikler” vs. okul yönetimleri tarafından velileri çocuklarının “dünyanın en özel varlıkları” olduğuna ikna etmek için kullanılmaktadır. Liberal alternatif okullar, çocuğun özel olduğu anlayışını kaba bir bireycilik üzerinden değil, “kişisel gelişimi sağlamak”, “bireyi gelecek hayatına hazırlamak” ve “bireyi iyi yurttaş olarak yetiştirmek” gibi güçlü, velilerce talep edilen temalar (kişisel gelişim, geleceğe hazırlanmak, yurttaş olmak) etrafında örmektedir.

- 4) **Serbestlik:** Bu okullar ve eğitim tarzı, eğitimin özgürleştirici işlevi konusunda yanılısama yaratmaktadır. Burada, eğer öğrenci iyi eğitilirse onun özgürleşeceği ileri sürülmektedir. Oysa burada siyasal bir kavram olan özgürleşme, kapitalizmle etkin bir mücadeleyi gerektirirken, alternatif okullar aslında özgürleşmeyi “serbestleştirme” (liberation) anlamında kullanmaktadırlar. Bu serbestleşme olgusu, baskı kaynaklarını (bakanlık, müdür, öğretmen gibi bürokratik baskı kaynakları) bağlamından kopararak tümüyle pedagojikleştirmektedir. Öyle olunca, okul içi birtakım reformcu düzenlemelerle daha özgürlükçü bir okul elde edileceği yanılısaması oluşmakta ama okulun toplumdaki yapısal güçlerin (egemen siyaset, piyasa, popüler kültür, ana akım medya vs.) dışında bir ada olmadığı bilindiğine göre, reformların kısmi iyileştirmeler olarak sorunun kökenine inemeyeceği söylenebilir.
- 5) **Yenilik:** Liberal alternatif okullar her bakımdan yenilikçi olduğunu ileri sürerler. Ezbercilik, düz veya doğrusal düşünme, öğretimde mutlakçılık, hiyerarşik ilişkiler gibi geleneksel okula-eğitime atfedilen ne kadar hastalık varsa, bunlar eski, kadim, işe yaramaz, arkaik olarak mimlenmekte ve yenilik kutsanmaktadır. Bu yenilik anlayışı çeşitli moda kavramların (öğrenen örgüt, bilgi çağı, her düzeyde öğrenci katılımı) eşliğinde pazarlanmaktadır. Piyasada satılan eğitim metasını en çok kâr getirecek şekilde satma baskısı, alternatif okul şirketlerini

mallarının satışında “yeni” olan birçok taktik, strateji ve program bulmaya ve uygulamaya zorlamaktadır.

- 6) **Sınıfsal yapının yeniden üretimi:** Günümüzde liberal alternatif okulların çoğunun ücreti oldukça yüksektir ve ancak orta ve üst sınıfların bütçesiyle gidilebilecek okullardır. Bu haliyle alt sınıfların, göçmen ailelerin, etnik azınlıkların çocuklarına kapalı olan bu okulların çoğu, mevcut sınıfsal yapının yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Bu okullar, sundukları eğitimle üst-orta sınıfların kültürel sermayelerine yakın, benzer veya özdeş bir pedagoji kültürünü yeniden ürettikleri için öğrencilerine yabancı, uzak veya farklı gelmemektedir.
- 7) **Yanılsama:** Günümüzde bilhassa ABD’de bazı eyaletlerde alternatif eğitim, standart altı özel öğrenciler için eğitimsel hizmet sunan okullar için kullanılmaktadır. Oysa bu okullar, hiçbir şekilde bir şeyin alternatifi değildir. Burada alternatif kavramı, sistem içi yer değiştirme, mevcut bir soruna reformcu düzeyde çözüm bulma gibi bir anlayışı yansıtmaktadır. Sözde alternatif eğitime gereksinme duyan dezavantajlı (risk altındaki, çeşitli ayrımcılıklara uğrayan, yeterli temel eğitimi zamanında alamamış, dili ve dini farklı, çeşitli engelleri bulunan vs.) öğrencilerin sorunları, sanki basit bir pedagojik sorun gibi algılanmakta ve sunulan alternatifi gerçekleştirileceği uygulamalarla sorunun çözülebileceği yanılısaması yaratılmaktadır. Yanılısamayı yaratan etkenler (küçük boyutluluk, destekleyici çerçeve, bireysel programlama, çok seçeneklilik, özerklik ve demokratik yapı, ailelerin/velilerin yönetime katılmaları, iyi tanımlanmış standart ve kurallar, hedefi belli hizmetler, hesap verir olma ve sürekli değerlendirme) liberal alternatif okulların eğitimin sanki çok etkin, epey çağdaş bir pedagojik yapıya sahip olduğu yanılısamasını yaratmaktadır.

### Sonuç

Liberal alternatif eğitim akımları, sadece alternatif okula dayanmaktadır. Alternatif eğitim ile alternatif okul birbirine eşitlenmektedir. Bunun

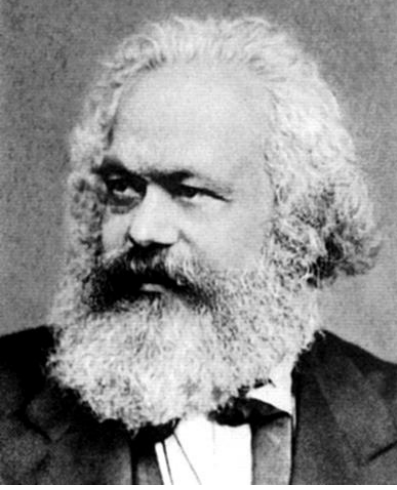
anlamı, alternatifin eğitimin alternatif okul dışında gerçekleşemeyeceğidir. Oysa Freire'den bu yana öğrendiğimiz şey, alternatif eğitimin pekâlâ halkın gerçek sorunları içinde halkla birlikte yapılacak çalışmalarla (mesela okuryazarlık) oluşturulabileceğidir. Alternatif eğitim okulla sınırlanamaz. Hayatın içindeki her alan alternatif eğitime, alternatif öğrenmeye-öğretmeye açıktır. Bugün Türkiye bu bakımdan çok zengin bir deneyime sahiptir: Köy Enstitüleri bir yana, yakın geçmişteki çok çeşitli deneyimler (Fatsa deneyimi, Türkiye'de ilk defa kendi kendilerine tiyatro kurup oyun çıkaran Bademler Köyü, kolektif bir sanat yetiştirme programı uygulayan Müjdat Gezen Okulu, farklı bir akademik kulvar açan Nesin Matematik Köyü, sosyalist nitelikli Nazım Hikmet Akademisi, 12 Eylül sonrasında aydınları bir araya toplayan Bilar Seminerleri, egemen akademi anlayışının dışında var olan Özgür Üniversite, emekçi ve köylülerin Tekel ve HES direnişleri vs.) bu zenginliği gösterir bize. Gerçek alternatif eğitim, halkın sorunlarının saptanıp bunlar üzerinden üretilecek çözümlere dayanır. David Reed, ilginç çalışmasında<sup>5</sup> sosyal eğitim adını verdiği alternatif bir eğitim/öğrenme kavramının dayandığı dört ilkesini şöyle formüle eder: 1) Öğrenme sürecinin amaç, yönelim ve niteliğini belirlemek için öğrenenlerin değer ve sosyal ilgilerini kullanmak, 2) Öğrenenlerin sosyal pratiğini çalışma (inceleme) sürecinin temel içeriği haline getirmek, 3) Öğrenenlerin pratiğini toplumun tarihsel gelişimine bağlamak, 4) Öğrenenlerin pratiğini geliştirmek için öteki ilerici grupların ders ve deneyimlerine dayanmak (Reed, 1981: 1-2). Görüldüğü gibi, gerçek bir radikal alternatif öğrenme/eğitim deneyimi halkın değerlerini, pratiğini, sosyal ilgilerini esas almayı gerektirir. Oysa liberal alternatif okullar/eğitim, tümüyle piyasa, devlet gibi statükoyu yeniden üreten kurumlara dayanmaktadır. Liberal alternatif okullar/eğitim birey-öğrenciyi öne çıkarırken, gerçek radikal alternatif eğitim/okul, öğrenen-halkı öne çıkarmaktadır.

<sup>5</sup> David Reed, *Education for building a people's movement*, Boston: South End Press, 1981.

## Eğitim paradigmalarına marksçı algının katkısı

Gökhan Özkan\*

“İnsanlık tarihi, eğer insan olmanın tarihi ise o her şeyden önce eğitim tarihi demektir.”



Hilmi Ziya Ülken

Zihinsel ve fiziksel gelişimin ivme kazandığı dönemlerde oluşan yaşantıların, yorumlamada yön verici etkisi yadsınmamalıdır ve bu sayede amacı ne olursa olsun; sosyal kalıp ya da toplumsal üretim kökenli eğitim sistemlerinde yetişen bireylerin çabalarıyla; eğitimin edilgen nesnelere olan öğrencilere sunulacak yaşantı ürünlerinin şekillenmesinde Marksçı algının çözümlenmesi adına ileri çalışmalar ortaya konmalı; katkısı artırılmalı ve bu algı ileri çalışmalarla desteklenmelidir.

Pedagoji Marks'ın sunduğu dünya görüşünün toplum bilimine katkısından küçük önerilerden ötesini kazanmıştır: bu kazanımlardan kasıt, onların arasında öğretimde zihinsel ve pratik becerilerin bir arada sunulması gerekliliğinden öte eğitim anlayışlarının insanların imgelem kazanabilecekleri tabloyu sınırladığı ve başka pek çok gerekçe için tepkisel değil normatif olması gerekliliğidir.

Medeniyetler tarihinin, takipçilerine ısrarla belirttiği haliyle; toplam bilişsel etkinliklerin sonucunda, sonraki nesillere aktarmak üzere kültür birikimine katkı sağlayan her izah, izahın fikri mülkiyetine sahip ve hususi tesir yetisini istemli ya da istemsiz kullanabilmiş bireylerin eğitimi sayesinde gerçekleştirilebilir. Bahsedilen eğitim ise öğretimi

alt kümesine alan bir süreç işi olarak bilinir. Bilim insanı, düşünür ve sanatçı gibi çoğunluk tarafından bilinen insanların, yetilerini öğretim sayesinde edinebildikleri kesin değildir. Öyle ki, eğitimin aktüel geçmişi bireye yönelik pek çok tetkik hatası/eksikliği örnekleri barındırmaktadır. Fakat yine çoğunluk üzerinde ya da birikimsel anlamda insanlık tarihinde iz bırakma deneyimlerini etkili yaşamış düşünürlerden bir bölümünün, kişiliklerini oluşturan ya da oluşturmaya karşı geldikleri sistematik yapıya karşıt olarak kendi eğitim sistemi paradigmalarını sundukları görülmüştür. Buna en iyi örnek teorisi özellikle sosyoloji, felsefeye ve ekonomiye konu olmuş Karl Marks'ın Engels ile yapılandırıldığı Marksizm düşüncesidir ki bu doktrin sosyolojik olayları kendine has bir çerçeve içinde ele almıştır. Bu kapsama dahil olan emek sömürsü, yabancılaşma, diyalektik gibi temel kavramlar; fikri ve zikri ortaklık, toplumsal devinim, rekabet/ işbirliği gibi tali kavramları da beraberinde getirmiştir.

Marks, Hegel'in diyalektik yönteminden esinlenerek kendi tarihsel materyalizmini yapılandırma sırasında, onun efendi/uşak ilişkisinin; bu ilişkide birbirine ölümüne girilmiş kendini kabul ettirme savaşımının ve toplumsal dinamiklere etkisinin pedagoğlar tarafından hangi yorum ve eleştirilere maruz kalacağını göz önüne almamıştır muhtemelen, fakat Platon'a ve daha ötesine uzanan ütopyik toplum görüşlerinin içinde o dinamiklerin yeniden üretilmesini sağlayacak etkili kurumlardan biri olarak eğitimin göz önünde bulundurulmaması mümkün değildir. Öyle ki, yeni bilgiyi işleme sırasında doğumdan ölüme kadar içinde bulunulması gereken bir özümseme, uyumsama süreci yaşanır. Bu sürecin, bireylerin farklı iç ve dış değişkenleri sayesinde süresinde nazaran kısalma olabilir ya da farklı bilişsel üretim sonuçları do-

\*ODTÜ İngilizce Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencisi

ğurması beklenebilir, fakat zaten pedagojik süreçler de -diğer bütün algılama sorunsallarında olduğu gibi- Hegel'in diyalektiğindeki özne-nesne ya da başka bir deyişle insan-çevre arasındaki devinimsel ve ortaklaşa ilişkinin sonucunda oluşmaktadır. Bu bağlamda okul gibi yeniden sosyal üretim sağlanan kurumlarda da bireyin i) anlık sosyal durumu, ii) anlık sosyal durum öncesi ve iii) 'beklendik geleceği' değişkenlerine bağlı olarak yeni bilgiyi uyumsama sürecinde hız ya da algılama kalitesi üstünlüğü gözetilmeksizin farklılık oluşturacağı açıktır. Ayrıca ontolojik açıdan ortak özellikler taşıyan varlıklar olarak öğrencilerin aldıkları bütün sosyal girdilerin sosyal çerçeveyi belirleyicilik kapsamında sınırlayıcı özelliği yadsınmamalıdır. Bireyi edilgen kıldığı için takrir yönteminin Freire'nin 'bankacı eğitim' modeli diye adlandırmış olduğu ezberci özellikleri barındırdığı bilinmektedir fakat bu durumun bireyden gerçek bir balmumu yapmadığı düşüncesinden hareketle; özellikle yaşları sebebiyle çocukların davranışları ile evveliyatlarını aksettirmeleri kaçınılmazdır. Üst soyundan gelecek sosyo-ekonomik altyapının, çocuğun okul öncesi yaşantısında var olan denetimsiz ve doğal eğitim sürecini örgün eğitimin ilk yıllarından itibaren sosyal olarak devam ettirmesi beklenir. Ne var ki, farklı geçmiş yaşantılara sahip bireyler eğitim sistemlerinin zorunlu müfredat, devam zorunluluğu, disiplin, diploma, sertifika gibi verasetlerinin dışında üst soyun varlığının devamında bir alt soy yaratma eğiliminde de bulunacaktır. Bu geçişin önemi, yaşam boyu sahip olunacak bireysel özelliklerin oluşmasından ve aksi durum geçerli olsaydı dahi bir toplum içindeki her bireyin deneyim etmek mecburiyetinde kalmasından öte gelmektedir. Bahsedilen algılama ve nüfuz etme sürecinde emsal iletişimi gibi etkenler de bulunmakta fakat gerek okulda, dahası öğretmen ile iletişimde geçirilen zamanın niceliksel çokluğu gerek niteliksel etki gücü ve alanı açısından, sonraki önceliklerde değerlendirilmektedir. Birden fazla kişiyle oluşturulan en küçük sosyolojik olgu olarak ele alabileceğimiz aile kavramının devamlılık sağlanması bu noktada iktidar ve güç aygıtları için otoriteyi içselleştirme çalışmalarının uygulaması-

na elbet katkı sağlayacaktır. Buna bir tarz William Godwin'in uygulanmakta olan pedagojik sistem eleştirilerine konu olan 'anayasaya uyum eğitimi' diyebilir ve ardından Joel Spring'in öngördüğü şekilde içselleştirilmiş otoritelerin gerçekleştiği durumlarda politik özgürlüğün anlamını yitireceğini savunabiliriz. Wilhelm Reich ise okul gibi sosyolojik uygulamaların kati tasfiyesini öngörürken tek eşliliğin cinsel yasaklarla birlikte özgürlüğü kısıtladığını ileri sürmektedir. Bu paradigmlar arasında öznelere varlık kaygıları ile ve nesnelere nitelikleriyle ele almaktaki fayda; bu ilişkide insanın ortada bulunması ve bu durumun okullarda gerçekleşen yeniden üretim olgusunu daha anlaşılır kılmaktır. Öyle ki, her şeyin ölçütü addedilen insan, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyini okul gibi ortamlarda sosyal konumu ile birlikte -özellikle kendini tanımlama savaşımı gibi durumlarda iletişime geçtiği herkese yansıtmaktadır. Kendiliğinden taviz vermek durumunda kalan birey zaten etken ve edilgen gibi sosyal rollerin bariz gözlembildiği durumda kendini konumlandırmaktadır. Bu durumun tehlikeli yanı Ergun'un da değindiği gibi 'sosyometri' gibi toplu çalışmalarda bireylerin diğerleri arasından çalışmak isteyeceği arkadaşının seçimini yaptığı ya da 'kimdir bu?' testi gibi bireylerin diğerlerindeki sözde nitelikleri adlandırdığı uygulamalar sırasında açığa çıkan etken-edilgen ilişkisidir. Herhangi bir iletişimde, iletim gönderme sırasını kullanımın verimlilik derecesi hatta süresi bile bu konumlandırmada bireyler arası belirgin farkları ortaya koyabilmektedir. Oysa Marksçı algılamada bireyler arası ilişki seçme-eleme odağında gerçekleşmemektedir.

Kapitalist toplumda eğitim uygulamalarına verilecek bir diğer örnek de eğitimin büyük bir bölümünün problem çözme temelli olmamasıdır ki bu hususun sözel aktarım gereken derslerde kullanılan haplaştırma gibi ileri tekniklerin varlığına olanak sağladığı öngörülebilir. Farklı derslerin farklı disiplinlerinin var olduğu ve çizgisel ya da sarmal öğrenme modellerinin, modüler ya da tam öğrenme diye adlandırabileceğimiz yapıyla alana göre gerektiği şekilde kullanılması makul görülebilir



fakat öğretim yöntemlerinin öğrenciye ilişkisel yargılarda bulunabilme kolaylığı sağlayabilmesi gerekecektir. Bu durum, öğrencide anlatılanı anlama üzerine yoğunlaştırılmış iç motivasyondan ötesini getirmeyecektir. Marks'ın ileri sürdüğü şekliyle ise eğitim politeknik olmalıdır; diğer bir deyişle, çeşitli teknik alan yeteneklerinin öğrenciye yeterli yetkinliği kazandırabilmesi gerekmektedir. Politeknik eğitimin bir diğer getirisi ise uygun görülen derslerde; alanlar ya da bir alan içi yetkinlik kazandıracak üniteler arası özgür halkaların oluşturulmasının sağlanmasıdır. Ne var ki, aleyhine eylemde yer alacak tutarlı bireylerin olması beklenemeyeceği gibi Marksçı eğitim kuramının da devletlerde uygulama biçiminde kendi doktrinini sabitleme amacı gütmemesi beklenemez. Aksi durum yalnızca öğretim öncesi dönem diye adlandırabileceğimiz ilkel uygarlıklarda görülmektedir; bunun sebebi ise hazır oluşun gerçekleştiği an, öğretim gibi özel bir çabaya gerek kalmaksızın gözlem ve deneme yanılma gibi yöntemlerle üretimin sağlanabilmesiydi. Öğretimin ise dönemin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla etik aktarım gibi işlevleri olduğu bilinmektedir. Eğitim olgusu ise diğer sosyolojik olgularla etkileşimli bir halde karşımıza çıkmaktadır; din olgusunun toplumlara yerleşmesi dini öğretilerin sağlanması için, devletleşmeler belirginleştiğinde ise millet kavramıyla birlikte üstün gelişim sağlanması adına pozitivismi doğuracak bir öğretim olgusu insanların hayatlarında yer etmeye başlamıştır. Bu etkileşimde sosyal aktarım da aslında Nicos'un belirttiği gibi var olanın yeniden yaratım sürecine girmeden sunulmasıyla gerçekleştiği için etkileşimlidir. Yirminci yüzyılın başlarında milletlerin üstün gelişimi yarışında önderliğe dönük eğitim elbet başlangıç noktasını nasyonalizm gibi dönemin etkisi altında olan akımlardan almıştır ve bu sayede sosyal aktarımın şeklini de üretimin sonucu belirlemiştir; öğretim hem üretime dönük hem de dönük olduğu üretimin amaçlarıyla şekillenen bir hal almıştır. Başka bir deyişle; öğretim, eğitim olgusunu etkilerken, eğitim öğretim olgusunun şekillenmesini sağlamıştır. Özetlemek gerekir-

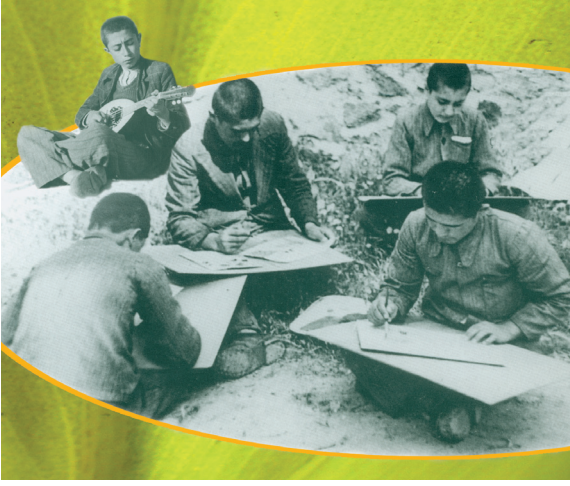
se, pedagoji Marks'ın sunduğu dünya görüşünün toplum bilimine katkısından küçük önerilerden ötesini kazanmıştır ve bu yazı eğitimde alternatif paradigmalara katkı sağlayan Marksçı pedagojik algılayışın çözümlenmesi ve potansiyel katkısı adına yazılmıştır. Marksçı algının çözümlenmesi adına ileri çalışmalar ortaya konmalı; katkısı artırılmalı ve bu algı ileri çalışmalarla desteklenmelidir.

### **Kaynakça**

- ÇINAR, İkrım (2002), **Eğitim Üzerine, Antik Dönemde Eğitim**, Ankara, Ütopya Yay.
- ERGUN, Doğan (2005), **Sosyoloji ve Eğitim**, Ankara, İmge Yay.
- SMALL, Robin (2005), **Marx and Education**, UK, Ashgate Publishing Limited.
- JENKINS, Ian (1989), **Antik Devirde Çocuk Eğitimi**, Çev.Hasan Malay, İstanbul, Arkeoloji ve Sanat Yay.
- AYTAÇ, Kemal(1972), **Avrupa Eğitim Tarihi**, AÜDTCF Yay.
- SPRING, Joel (1997), **Özgür Eğitim**, İstanbul, Çev: Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı Yay.
- ILLICH, Ivan (1998), **Okulsuz Toplum**, İstanbul, Çev: G.D.Nalbantoğlu, Yaprak Yay.
- İnal 1996:117-118, A.g.e.; BAKER, Catherina (1995), **Zorunlu Eğitime Hayır**, İstanbul, Çev: A.Sönmezay, Ayrıntı Yay.
- FREIRE, Paulo (1995), **Ezilenlerin Pedagojisi**, İstanbul, Çev: D. Hattatoğlu, E.Özbek, Ayrıntı Yay.

## Bir başka açıdan köy enstitüleri

Mustafa ÇAPAR



Türkiye’de üzerinde en çok tartışılan ve tartışmada güncelliğini sürdüren önemli eğitim kurumlarından biri ve belki de yegânesi Köy Enstitüleridir. Enstitüler kurulmadan önce, kuruluşu sırasında ve kurulduktan sonra dönemin devlet yetkilileri tarafından övgüye mazhar olur, Türkiye’yi köyden başlayıp modernleştirecek, sosyal, ekonomik ve kültürel olarak refaha erdirecek yegâne kurumların başında geldiği vurgulanır. O dönemlerde nüfusunun büyük çoğunluğunun köylerde yaşadığı Türkiye’nin, bu kurumlar aracılığıyla köyden yükseleceğine inanılır ve bu nedenle de Enstitülere epeyce bel bağlanır. Bu inanç ve umut devlet ricalinde 1940’ların sonuna kadar devam eder. Ancak bu dönemlerde Köy Enstitüleri kurucuları ve savunucuları olan birçok CHP’li milletvekili tarafından da tartışılmaya başlanır ve CHP’de iki kutup ortaya çıkar. Bir yandan bu kurumların hâlâ yararlı olduğunu/olacağını savunanlar, diğer yandan ise tersine Türkiye’nin sosyal, kültürel ve ideolojik dengesinin bozduğunu/bozacağını söyleyenler yer alır. Tartışma Enstitülerin tamamıyla kapatıldığı 1954 yılına kadar ateşli bir şekilde sürer.

Köy Enstitüleri 1954’te kapatılır ancak tartışma bu tarihten sonra daha çok tek taraflı olarak devam eder. Enstitülerin kapatılmasını isteyenler başarıya ulaşip okulların kapatılmasını sağlayınca tartışmadan büyük ölçüde çekilirler. Buna karşılık CHP’nin “devrimci”-milliyetçi kanadıyla

Kemalist-sosyalist-sol-milliyetçi kanat Köy Enstitülerinin yararları ve önemi hakkında bitmek tükenmek bilmez tartışmalara, Köy Enstitülerinin övgüsünü yapmaya devam eder; üstelik de bunu, CHP’nin Köy Enstitülerinin kapatılmasındaki rolünü pek göz önünde bulundurmadan yaparlar!

Bu okulların “Türkiye’nin aydınlık geleceği” için bir umut olduğu yönünde güçlü bir Kemalist-milliyetçi iddia ve eğilim vardır. Köy Enstitüleri bir yandan romantize edilip eğitimde yaşanmış ama doyulamamış bir “altın çağ”ın imgesi olarak değerlendirilirken diğer yandan da idealize edilerek gelmiş geçmiş en demokratik, en özgürlükçü, en hümaniter ve en eşitlikçi kurumlar olduğu ileri sürülür.<sup>1</sup> Bu tartışmalara göre şayet Köy Enstitüleri kapatılmamış olsalardı Türkiye bugün daha demokratik, daha müreffeh, daha eşitlikçi, daha duyarlı ve daha ulusalcı/milliyetçi bir ülke olurdu ve hiçbir etnik ve dinsel sorun çıkmazdı. Mesela Prof. Dr. Mehmet Âdem bu iddiayı şöyle ifade eder:

“Köy enstitüleri kaldırılmasaydı kalkınma köyden başlayacaktı, (...) sağlam bir demokrasi bilinci kazanacaktı. Türk demokrasisi 1960’da 71’de 80’de ve 97’de arızalanmayacaktı. Ülkemiz 15 yıl kadar PKK terörü yaşamayacaktı. Çünkü *tüm yurttaşlarımız eğitilmiş olacaktı, hatta Türkçeyi doğru dürüst konuşamayan yurttaşlarımız da bunu öğrenmiş olacaktı*. Türkiye Hizbullah vahşeti yaşamayacaktı bu sistemde. O zaman eğitim sistemi imam öğretmen, imam hakim, imam doktor, imam kaymakam, kadın eli sıkımayana imam kaymakam yetiştirmeyecekti.”  
(*Köy Enstitüleri ve Öğretmen Yetiştirme*, 2004:

1 Gerçekten de birçok kurumda olduğu gibi bu kurum da idealize edilebilir; ama bu elbette nerede durduğunuza ve nereden baktığınıza göre değişir. Dolayısıyla Köy Enstitüleri tekçi/milliyetçi, Batıcı, laik, modernleşmeye çalışan ve halkının büyük çoğunluğu (1930-40’larda halkının yaklaşık %80’i) köylü olan bir Türkiye için ideal kurumlar olması bakımından işlevsel ve ideal okullardır. Ancak özellikle milliyetçi/tekçi/özcü ideolojiyi kurumsallaştırmada önemli bir araç olduğu düşüncesiyle eleştirel bir gözle bakıldığı zaman bu okulların ideal bir kurum olmaktan çıkıp, asimilasyonist bir kuruma dönüştüğü görülebilir.

### 33; abç. MÇ).

Köy Enstitülerini ve enstitülerin eğitim politikalarını savunanların büyük çoğunluğu bu kurumların milliyetçi/ulusalcı yönünü vurgulamadan bu kurumların (ve esasında bir iddia olmaktan öteye gitmeyen) demokratik hatta sosyalist yapısı üzerinde dururlar. Fakat Köy Enstitüleri savunucularından bazılarının iddia ettiği gibi enstitüler gerçekten sosyalist, hümaniter, eşitlikçi, demokratik saiklerle mi kurulmuştur veya gerçekten öyle midirler? Enstitülerin amacı özgür bir Türkiye'ye öğretmen mi yetiştirmektir? Daha önemlisi bu kurumlar resmi/millî eğitim politikasından ayrı, Türkiye'nin etnik, dinsel, toplumsal ve kültürel çeşitliliğini yansıtan kurumlar mı yoksa millî eğitimin modernleştirici ama aynı zamanda tektipleştirici ideolojisinin köysel uzantısı mıydılar? Hatta bir adım daha ileri giderek şu sorulabilir: Enstitüler CHP'nin (ve tabii devletin) ileri karakolları ve olası bir çokpartili seçimde CHP'nin oy depoları veya oy devrişicileri miydiler? Çokpartili hayata geçiş döneminde İnönü'nün "Tonguç, bu çocuklar köylerine gidince bizi tutacaklar mı?" (Bkz. Karaömerlioğlu, 2006: 104) sorusu bu kuşkuyla haklı kılacak niteliktedir. Genellikle bu kurumlar idealize ve romantize edilirken es geçilen ve bu yazıda üzerinde durulacak olan soru(n)lar bunlardır.

### Enstitülere Kadar Millî Eğitimin İdeolojisi

Osmanlı'nın son döneminden ve özellikle İttihat ve Terakki Fırkası'nın iktidarı ele geçirmesinden itibaren Türkiye'de (Osmanlıda) eğitim millî, Türkçü, tekçi ve özcü bir yaklaşımla bir millet yaratmanın önemli ayağı olarak görülür ve kullanılır. Eğitimle ilgili kanun ve yönetmelikler bu amaç doğrultusunda oluşturulur. Cumhuriyetin ilanından sonra hayata geçirilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu da öz itibarıyla millî/tekçi/özcü bir saikle hazırlanıp yürürlüğe konur. Sonra okullar, muallim mektepleri, köy mektepleri açılır ve öğretmenler aracılığıyla yeni bir Türk kimliği inşa edilmeye başlanır. Böylece Türk millî eğitimi yeni bir sisteme oturtulur. Bu sistem, Türkiye'de yaşayan herkesin Türk olduğu kabulü üzerinden işlemeye başlar. Bu dönemde, Rıfat N. Bali'nin (2000: 185–86) belirttiği gibi Cumhuriyet rejimi millî eğitimi gerçekten "millî" bir hale dönüştürmeyi hedefler.

Amaç henüz türdeş bir ulus-devlet manzarası arz etmeyen Türk halkını okullarda verilecek eğitim sayesinde türdeş hale getirmektir. Türk millî eğitim sisteminin milliyetçi özünü Köy Enstitülerinin kurucularından olan ve bu kurumlara İsmail Hakkı Tonguç'tan sonra en büyük emeği geçen Hasan Ali Yücel'in şu sözlerinde de görmek mümkündür: "Okullarımız, inkılâbımızın, içinde kendi kendini inceleyip teşhir ettiği yer olmuştur. Bütün içtimai tezahürler, okulun millî bilinç eğitimini vermesine yardım etmiş; Türkiye milliyetçiliğinin saf ve halis zemini halini almaya doğru ilerlemiştir." (Yücel, 1993: 169). İşte Köy Enstitüleri bu görüşte olan bir millî eğitim bakanının öncülüğünde kurulmuş kurumlardır.

Köy Enstitüleri'nin kurulmasından önce devlet (o dönem için devlet=CHP'dir) millî ideolojisini millî eğitim yoluyla yaymanın pratik yollarını aramaya başlar. "Ali Okulu" bunlardan biridir ki bu "okul"ların ekonomik olmaları hasebiyle Köy Enstitülerinin açılmasında ilham kaynağı oldukları düşünülebilir. Temel amaç, hem okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma, hem Türkçe bilmeyenlere Türkçe öğretmektir. Bu kurumun bir başka amacı yetenekli çavuşları kısa süreli eğitimden geçirdikten sonra, bu kişilerin köylerine gidip öğretmen olarak köylüyü eğitmelerini sağlamaktır. Mustafa Kemal, Prusya ordusundan alınan bu modelin Türkiye'de uygulanmasını ister. Görev Saffet Beye verilir. Uygulamaya 1936 yılında başlanır ve Ankara Mürtet ovası köylerinden askerliğini yapan 80 genç, o sırada askerliğini yedek subay olarak yapan Emin Soysal'ın yönetiminde Çifteler Harasında sekiz aylık bir eğitim kursuna tabi tutulur. Kursun ekonomik ve başarılı olması üzerine Falih Rıfkı Atay şu değerlendirmeyi yapar: "Garplı Türk köylüsü, köyünde, köyünün içinde terbiyecileri tarafından yetiştirilecektir. Cumhuriyetin bu rehberi eski köy imamının yerini tutacak, köyde partinin ve hükümetin halkası olacaktır. Toprak halkının kalkınmasına hizmet edecek, her şey onlar vasıtası ile kolaylıkla Türkiye ölçüsünde tatbik olunabilecektir." (Bkz. Ergün, 2006). 1900'lerin sonuna kadar fiili olarak sürdürülen "Ali Okulu"nun işlevi, esas itibarıyla Köy Enstitülerinin yapmaya çalıştığı şeyleri yapmaktır: Özellikle okuma yazma

bilmeyen ve ayrıca etnik olarak Türk olmayan/ Türkçe bilmeyen gençlere okuma yazmanın yanı sıra onlara aynı zamanda Türkçeyi de öğretmek ve köylerine medeniyeti tanıtmış olarak gidip köylerini medenileştirmeleri sağlamak. Fakat cumhuriyetin ilk yıllarında bu “Ali Okulu”dan daha çok işlevsel olan ve Köy Enstitülerinin selefi niteliği taşıyan başka “sivil” kurumlar da devreye sokulur. Bunlar doğrudan formel eğitim vermeyen ama eğitim kurumları gibi hedef ve amaçları bulunan Türk Ocakları ve Halkevleridir. Bu kurumlara kısaca değinmek yararlı olacaktır. Çünkü Türk Ocakları özellikle Halkevleri (köylerde Halkodaları) Köy Enstitülerinden önce informel bir şekilde de olsa halkı eğitmeye başlayan, medeniyeti halka yaymaya çalışan kurumlar olarak devreye sokulur.

### **İnformel Eğitim Kurumları: Türk Ocakları ve Halkevleri**

Bu kurumlar her ne kadar Türkiye'nin orta ve üst tabakasına hitap etseler de tıpkı ileride kurulacak olan Köy Enstitüleri gibi halkı “bilinçlendirmeye” matuf yarıresmi okullar gibidirler. Özellikle köylere kurulan ve Halkevlerinin köy şubeleri olan Köy Odaları köylüyü eğitmek, medenileştirmek için kurulmuş yerel gayriresmi eğitim kurumlarıdır. Türkiye’de resmi ve yarıresmi kurumların temel işlevi halkı uygarlaştırmak, aydınlatmak ve millileştirmektir. Köy Enstitülü yazarlarından Ali Dündar (2002: 77) bu durumu şöyle açıklar: “Toplumsallaşmada öncülük düşünülduğünde Halkevleri, tarihsel bilinçlenme açığını kapatmak için Türk Tarih Kurumu, insanların anadilleriyle düşünmelerine öncülük etmesi için Türk Dil Kurumu kurulmuştur.” Amaç, halkta milli duyguları güçlendirmek, milli bir devletin inşasına katkı sunmaktır. “Vatandaş Türkçe konuş” kampanyalarının Türk Ocakları tarafından organize edilmesi tesadüf değildir.

Türk Ocakları da diğer bazı kurumlar gibi Osmanlı döneminden miras kalmıştır. 1931 yılına kadar da işlevsel olarak varlığını sürdürmüştür. Osmanlı dönemindeki milliyetçi dernekler ve dergiler gibi bu dernek de temelde milliyetçi ideolojiyi benimsemiş ve milliyetçiliğin yayılmasında önemli rol oynamıştır (Oba, 1995: 225–26). Devletin resmi veya yarıresmi kurumu alması hasebiyle de

eğitimle yakından ilgilenmiştir.

Türk Ocaklarının kuruluşunun birkaç nedeni/ amacı vardır. Bu amaçların en önemlilerinden biri, Türk milliyetçiliğinin yanı sıra SHP parti programını yaymaktır. Türk Ocakları bu yönüyle Mustafa Kemal için de büyük bir önem teşkil eder. Çünkü Ocaklar resmi ideolojiyi tabana yaymak için kullanılacak yegâne kurumlardan biri olacaktır. Mustafa Kemal’in Ocakların kuruluş gayesini açıklarken dile getirdiği görüşleri durumu net olarak ortaya koyar:

“Türk Ocakları Cumhuriyet Halk Fırkası’nın hars şubesidir. Fırka, millete mürebbilik [öğretmenlik] yapacak; ilim, iktisat, siyaset ve güzel sanatlar gibi bütün hars sahalarında vatandaşları yetiştirmek için pişvalık [öncülük] edecektir. Ocaklılar, Cumhuriyet Halk Fırkası’nın programını vatandaşlara izah etmekle asıl vazifelerini yapmış, mefkûrelerine en büyük hizmeti ifa etmiş olurlar.” (Atatürk, 1997, Cilt 2: 1997: 300).

Gerçi Türk Ocakları içinde zaman zaman tartışmalar yaşanır, bazı Ocak yöneticileri ve delegeler Ocağın milliyetçi çizgisinden şikâyetçi olurlar ama milliyetçi çizgi genel hatlarıyla korunur.

Ocaklarda dil (eğitim öğretim ve günlük hayatta kullanılan dil olarak Türkçe) meselesi de tartışmaya açılır. 1926 yılı kurultayındaki tartışmaların birinde Çal delegesi Şakir Turgut, 1927 yılı kurultayında ise Sultanhisar delegesi Enver, Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde Türkçeden başka dilin konuşulmasının hükümet tarafından yasaklanmasını isterler (bkz. Sarıay, 1993: 290; n 281). Bu talepler kabul görür ve meşhur/meşum “Vatandaş Türkçe konuş!” kampanyaları başlatılır; Türkçeden başka dille konuşanların üzerindeki baskı artırılır; Kürtlerin yaşadığı bölgelerde çarşıda pazarda Kürtçe konuşanlara para cezası verilir.

Türk Ocaklarının bir diğer amacı, “millî eğitimi geliştirmek, İslâmiyet’in en önde gelen milleti olan Türklerin iktisadi ve toplumsal seviyelerini yükseltmek, Türk ırkı ve Türk dilinin ıslahı için çalışmak”tır (Kushner, 1979: 154). Özellikle Türkiye’nin batısında yoğunlaşmış olan Türk



Ocaklarının, Şeyh Sait ayaklanmasından sonra doğuya kaydırılması bizzat Mustafa Kemal tarafından gündeme getirilir. Mustafa Kemal, isyandan sonra Türk Ocakları delegelerine gönderdiği direktifte, “bu gibi içtimaî Ocaklar hep Garp memleketlerinde tekasüf etmiştir [yoğunlaşmıştır]. Şimdi Şark bu boşluğun cezasını çekmektedir. Türk cumhuriyeti'nin inkılâbı Ocaklara istinat etmektedir” (bkz. Sarımay, 1993: 234) diyerek Türk Ocaklarının yaygın eğitim üzerindeki rolünü ve ideolojik dönüştürmedeki işlevlerini açıkça beyan eder. Şeyh Sait isyanından sonra gerçekten de Türk Ocakları, doğuda milliyetçilik ideolojisini yaygınlaştırmada ve Türkiye’de homojen bir toplum yaratmada önemli bir kurum olarak devreye sokulur (Bruinessen, 2005). 1926 Kurultaydaki ana tartışma, ülkede henüz Türkçe konuşmayan dolayısıyla kendilerini Türk saymayan grupların olduğu ve bunların millet bütünlüğüne entegre edilmesi noktasında yoğunlaşır (Sarımay, 1993: 288).

Türk Ocaklarının 1931 yılında kapatılmasıyla yerine ikame edilen Halkevleri de bir anlamda Türk Ocaklarının işlevini sürdürür. Halkevleri de Türk Ocakları gibi CHP’nin kültüre ve halk eğitimine önem veren kurumlarından biridir. Halkevleri, milli eğitime bağlı kurumların eksik bıraktığını tamamlama misyonunu da yüklenir. Diğer bir deyişle rejimin kurucu partisi olan CHP, 1930’ların başında ulusal birliğin sağlanması için sadece resmi ulusal eğitimin yeterli gelmeyeceğini düşünerek (Yeğen 1999: 181), bu işlevi bir başka açıdan yerine getirmek üzere Halkevlerini devreye sokar. Özellikle gençler, Halkevlerine yönlendirilir, orada Türk milliyetçiliğine yönelik eğitime tabi tutulurlar. Fay Kirby, Reşit Galip’in Halkevleri’nin misyonu konusundaki anlayışını şöyle özetler: “Reşit Galip’in anladığı anlamda Halkevleri, genç aydınların ‘halka doğru’ gitmek için misyoner gibi yetiştirildikleri kültür merkezleri olacaktı.” (Kirby, 2000: 66). Ancak bu kültür merkezleri saf, eşitlikçi, demokratik ve çoğulcu bir yapıdan ziyade totaliter bir yapıya sahiptir. 1930’ların ve 1940’larını Halkevleri başlı başına milliyetçilik ideolojisi üzerinden faaliyet yürütür. Halkevlerinin merkezi yayın organı *Ülkü* dergisi Türkçü, bazen öjenist-ırkçı yazılarla

Halkevlerinin misyonunu akademik boyutta hayata geçirmeye çalışır.

Özellikle Kürt bölgelerindeki Halkevlerinin işlevi Köy Enstitüleri ile benzerlik gösterir. Halkevleri, doğuda yaygın eğitimin bir kolu gibi çalıştırılır. 1939 yılı Mardin Halkevi Broşürü Halkevleri’nin Doğuya nasıl baktığını daha açık bir şekilde gösterir. Broşürde Halkevlerinin Köycülük Şubesinin Mardin’in köylerinde araştırma faaliyetler yürüttüğü belirtilir. Köycülük Şubesi Mardin’in köylerini araştırır, “bilgiç olması mümkün olan zeki çocuklar”ı toplar ve okullarda yatılı okumak üzere pansiyonlara yerleştirir. Bu çocukların pansiyon ücretleri Halkevi tarafından ödenir (*Mardin Halkevi Broşürü 1939: 51*). *Mardin Halkevi Broşürü*’nde (1939: 18-20) yer alan bir anekdot, durumun vahametini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Broşürde küçük çocukların anne ve babalarıyla Türkçeden başka bir dil konuşmadıkları, anneleri ve babaları Türkçe karşılık vermedikleri ya da kendilerin anlamadıkları sürece yatağa girmedikleri, yemek yemedikleri türünden örnekler anlatılır. Benzer uygulama ve tepkiler, aşağıda kısaca değinilecek olan ve köylü kızları “ıslah” etmeye yönelik eğitim veren Elazığ Kız Enstitüsü öğrencilerinde de görülür. “Türk Dilini Yayma” cemiyetlerinin, kültür ocaklarının ve Halkevlerinin Türkçeyi yayma faaliyetlerindeki önemli rolü vurgulanır. Köy Enstitülerinde bu kadar keskin bir Türkleştirme kampanyası yürütülmez; bununla birlikte bu kurumlar da devletin resmi kurumları (okulları) olarak resmi ideolojiyi yayma ve yerleştirme işlevi görürler.

### **Köy Enstitülerinin İdeolojik Temeli**

Köy Enstitülerinin kuruluşu, devletin tekçi, özcü ideolojisinin tavan yaptığı dönemlerde özellikle İkinci Dünya Savaşı’nın arifesinde Avrupa’da ırkçı-milliyetçiliğin güçlendiği dönemde, 1930’ların sonlarında gündeme getirilir. Bu eğitim kurumlarının kurulmasındaki temel amaç, köyü canlandırmak (“canlandırılacak köy”), köylüyü köyünde tutarak üretime katmak biçiminde özetlenebilir.<sup>2</sup> Ama bunun

2 Enstitülerin bu yönü üzerinde çok durulduğu

yanında gündeme getirilmeyen ya da üzerinde durulmayan (ve elbette 19 Haziran 1942’de 5141 sayılı *Resmi Gazete*’de yayımlanan Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu’nda da geçmeyen) amaç ve hedefler de vardır: Köylüyü “medenileştirmek” ve milli ideolojiyi köylere kadar yaymak ve Türk etnisinin yoğun olmadığı bölgelerdeki gayritürkleri Türkleştirmek! Çünkü Karaömerlioğlu’nun da belirttiği gibi “Köy enstitülerinin Türk milliyetçiliğinin özellikle belli bölgelerde yaygınlaşmasına ve en azından milliyetçiliğe sahip çıkan bir köylü nüfusunu o bölgelerde yaratabilmek gibi asil bir düşüncesi söz konusudur.” (Karaömerlioğlu, 2009: 6) ve çünkü “Kürtlerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde eğitim ve iktisadi reform öncelikle bölgenin Türkleştirilmesi bağlamında görülür.” (Karaömerlioğlu, 1998: 57-58). Bu düşünce İsmail Hakkı Tonguç’un Köy Enstitülerinin “devletin eli” olacağını veya olması gerektiğini vurguladığı kendi ifadelerinden net bir şekilde anlaşılmaktadır:

**“Bugün nüfusu 250’den az 16.000 köyümüz var. Eğer o küçük köylere biz gitmezsek, eğer orada devlete bağlı bilinçli bir kişi buldurmazsak, o köyler haydutlarla, suçlularla dolar. Eğer devletin eli olan bizim elimiz yetiştireceğimiz kişiler giderse, hiç olmazsa ulusal bayram günlerinde, hafta sonlarında o köylerde bayrağımızı dalgalandırırılar.” (Akt. Özkucur, 1990: 133; abç. MÇ).<sup>3</sup>**

Burada bir nevi köy enstitüsü olan Elazığ Kız Enstitüsüne de kısaca değinmek gerekir. Nihayetinde bu okullarda okutulacak kızlar da köylerden toplatılır ve zeki olmalarına dikkat

---

ve bu çalışmada amaç bu kurumların ideolojik altyapısını incelemek olduğu için Enstitülerin bu yönleri üzerinde durulmayacaktır.

3 Özkucur anılarını anlattığı *Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü* adlı eserinde (1990: 164, 168) Dicle Köy Enstitüsü binasının inşa edildiği dönemde gittiği Diyarbakır ve çevresine ilişkin gözlemlerini de aktarır. Köylerde gezinirken kendisinden “ayrı dilleri konuşan” ve “dili dilimize benzemeyen” insanlardan söz eder. Gerçi kitabında milliyetçiliğe/ulusçuluğa özel bir vurgu yapmaz ama bu “başka dil”in Kürtçe olduğunu, bölgede yaşayan insanların da Kürt olduğunu söylemekten kaçınır gibidir.

edilir. Dolayısıyla Elazığ Kız Enstitüsünü Köy Enstitülerinin bir uzantısı saymak teorik olarak yanlış olamayacaktır. Bu enstitünün müdürlüğünü yapmış olan Sıdika Avar (1986), yörenin Türkleştirilmesinde en önemli unsur olarak gördüğü, geleceğin anne adayları olan Kürt kızlarını köylerden toplayarak okula getirir ve “geleceğin misyonerleri”ni hazırlamaya koyulur. Elazığ Kız Enstitüsü, milliyetçi eğitim sisteminin bölgedeki faaliyet ve amaçlarını açıkça göz önüne serer. Türkçenin, Türkçülüğün ve Türk medeniyetinin “ana” aracılığıyla daha etkin bir şekilde yaygınlaşacağı düşüncesiyle köydeki kızlar bazen rızayla bazen zorla ailelerinden alınıp Elazığ’a getirilir ve medenileştirme programına tabi tutulurlar. İçlerinden bazıları Akçadağ Köy Enstitüsüne gönderilirler. Ayrıca bu deneyim Köy Enstitülerinin kısmen Batıda farklı, Doğuda farklı bir nitelik taşıdığını da gösterir. Elazığ Kız Enstitüsü, bu okula müdür olarak gönderilen Sıdika Avar tarafından açıkça dile getirilir. Avar, bu okula bir misyoner olarak gönderildiğini *Dağ Çiçeklerim* (1986) adlı sonradan derlenen eserde açıkça “itiraf” eder. Avar’ın kendisi de kendisini bir misyoner olarak görür. Elazığ’a gidiş ve/veya gönderiliş amacı bölgeyi ıslah etmek, oradaki Kürtleri Türkleştirmek ve buna bağlı olarak Türk milliyetçiliğini oraya yerleştirmektir. Tabii bekleneceği gibi bir misyoner olarak Kürt halkını medenileştirmek gibi bir görevi olduğunu da dile getirir (bkz. Avar, 1986).

1930 ve 1940’lı yıllarda Elazığ Kız Enstitüsü kadar açık ve keskin olmada da Köy Enstitülerinin de köyleri kalkındırmaya ek olarak böyle bir görevi yerine getireceği düşünülürdü. Türkiye’nin birçok yerinde ama özellikle Kürtlerin yaşadığı bölgelerde bu hedef daha esaslı bir hal almaktaydı. Dolayısıyla Türk Ocakları ve Halkevleri gibi Köy Enstitülerinin de böyle bir görevi vardı. Enstitülerin kuruluş yıllarında “Köycü Nusret Köymen” Enstitülerin bu görevini açıkça belirtir. Ona göre “kendisini ‘yeterince Türk hissetmeyen’ insanlar yaşamaktadır Türkiye’de. Bundan dolayı da Köy Enstitülerine bu nüfusun Türkleştirilmesinde önemli görevler düşmektedir.” (Köymen’den akt. Karaömerlioğlu 1998: 72). Enstitülerin kuruluş yıllarında yayımlanan bir kitapta da benzer ifadeler yer alır.

“... hiç bir zaman hatırdan çıkarmamalı ki her mntıkada ve her köyde halis kan Türk olarak bulunanlar ekseriyeti teşkil etmekle beraber bunların arasında aslen Türk oldukları halde sırf eski devirlerin cehaleti ve tarih bilmemezlikleri yüzünden Kürt, Çerkes, Laz ve ilh... gibi bir takım isimlerle kendilerine ayrı bir millet seçen insanlara da tesadüf edilecektir. İşte bu yanlış telakkiyi hiç sezdirmeden ve hiçbir yadırganlık vermeden bütün bir köylülük camiasına köylülüğü kabul ettirmek pek de kolay bir iş olmayacağı muhakkaktır... Demek oluyor ki Köy Enstitülerinin en evvel her köylüye (Türk olduklarını) kabul ettirmesi ve ondan sonra (Türk tarihi) ni öğretmesi; nihayet onlara Türklüğe yakışır, Türklüğü yükseltir bir şekilde milli şuur ve milli terbiyeyi aşılması icap etmektedir... (Korok'tan aktaran Karaömerlioğlu, 1998: 72: n 33; 2006: 102).

Esasında Köy Enstitüleri bağlamında değil ama genel olarak milli eğitim bağlamında düşüncelerini dile getiren Enstitülerin kurucu ve hamilerinden olan Hasan-Âli Yücel “bugün bizim inkılâpçı düşünüşümüz, Türkçülük esasına dayandığına göre, bu zihniyeti hakim kılarak milli bir Türkçe yaratabiliriz” derken de (Yücel, 1993: 172), hayli tartışmalı olan “And”a gönderme yaparak “Türk Cumhuriyeti vatandaşı olduğu halde ‘ben Türküm’ diyemeyen; dilde, duyguda Türk olmayan, ‘her şeyim Türk Milleti içindir’ andını içemeyen elbette ki Türk değildir. Millî ahlâk kurallarına göre böyle olan vatandaşı en günahlı bir insan olarak tanırız” (1993: 127) uyarısını yaparken de aynı milliyetçi saiklerle hareket eder. Yücel’in bu sözleri esas itibariyle Türk milli eğitiminin temel düsturlarındandır. İlköğretimden üniversitelere kadar bütün aşamalarda milli bir eğitimi öngörür. Dolayısıyla Köy Enstitülerinin farklı amaçlar çerçevesinde kurulduğunu düşünmek mümkün değildir.

Köy Enstitülerinin ideolojik altyapısını, kuruluş amacını, ve Köy Enstitülerinin muhtemel ve istenen “çıktı”sını göstermesi bakımından Birinci Maarif Şûrasına bakmak aydınlatıcı olacaktır. Zira bu şurâda nasıl bir Köy Enstitüsü ve nasıl bir Köy Enstitülü öğretmen istendiği açıkça ifade

edilmektedir. 17–19 Temmuz 1939’da yapılan Birinci Maarif Şûrası’nda enstitülerin gayritürk unsurları Türkleştirmedeki rolü üzerinde durulur. Şûra’da, anadili Türkçe olmayan bölgelere enstitü kurulması önerisinde bulunan Mehmet Emin Erişirgil, enstitüler aracılığıyla bölgenin daha iyi tanınacağını ve Türkleştirileceğini savunur (*Birinci Maarif Şûrası* 1991: 334–39). Aynı Şûrada söz alan Ferit Oğuz Adanır ise eğitim enstitülerini örnek göstererek farklı kültürlerden insanların nasıl “modernleştirildiğini” dile getirir. Adanır, konuşmasında, “İzmir-Kızılcıllu ve Manisa-Horozköy eğitmen kurslarında ana dili pomakça ve çerkesçe olan, askerliğini yapmış yetişkin köylülerle hususî şekilde meşgul olduk”larını ifade eder. “Dödmez, Recep, Dursun gibi öztürk soyadları” olan bu kişilerin en ön saflara geçtiklerini, köylerine gittikten sonra köy halkına Türkçe konuşmalarını telkin ettiklerini ve bunda da başarılı olduklarını belirtir (*Birinci Maarif Şûrası* 1991: 352). Aynı şûranın bir başka oturumunda, eğitim ve eğitim kurumları konusunda Mehmet Emin Erişirgil, anadili Türkçe olmayan insanların yaşadıkları yerlere daha üst düzeyde bir enstitü kurulmasını ilgili makamlara önerdiklerini vurgular (*Birinci Maarif Şûrası*, 1991: 334).<sup>4</sup>

Enstitülerin kurulduğu dönemi ve süreci dönemin niteliklerinden bağımsız olarak düşünmek eksik bir değerlendirme olur. Dönem Türkiye’de

4 Emin Âli Çavlı bu siyasetçilerden farklı bir görüşü dile getirir: “Türkçe konuşmayan insanlara sureti kat’iyede tedrisatı menetmeliyiz. Biz bazen zannediyoruz ki bunları yetiştirirsek, bunlara maarif zevkinin inkişafını temin edersek neticede hayırhah insanlara sahip olacağız. Bu zannımız bazen bizi fedakârlıklara sevk ediyor. Halbuki aksinedir. Galatasarayda Bulgaristanlı, Sırbistanlı, Karadağlı, hatta Yunan zimamdarlarının bir çoğu yetişmiştir. Biz o zaman zannediyorduk ki kendimize göre yetiştirdiğimiz bu adamlar bize yarar adamlar olacaktırlar. Onun için vekâletimizden rica edelim, böyle liseler, henüz türkçesi inkişaf etmemiş olan kabileler için sureti kat’iyede lise açılmasın. Onları hayat hazırlar, yoğurur, bükür ve bize güzel bir vatandaş olarak yetiştirir.” (*Birinci Maarif Şûrası*, 1991: 39). Mehmet Âli Çavlı’nın bu dışlayıcı milliyetçilik anlayışının milli eğitimde destek bulmadığı anlaşılıyor. Tersine, milli eğitim, milliyetçi eğitim anlayışı doğrultusunda farklı etnik grupları Türkleştirmeye çalışır.

tekparti dönemidir. Diğer yandan Avrupa’da milliyetçi ve ırkçı ideoloji görkemli dönemini yaşamaktadır. O yıllarda Türkiye’de birçok politikacı Almanya, İtalya ve İspanya’daki faşist iktidarların politikalarını yakından takip eder. O coğrafyada halkın kitlesel olarak faşist iktidarlara destek vermesinin nedenleri araştırılır. Aynı şekilde Sovyetler Birliği’ndeki uygulamalar da izlenir. Gerek Avrupa’da adı geçen devletlerde, gerek Sovyetler Birliği’nde eğitim kurumlarında verilen eğitim incelenir. Nihayetinde Türkiye’de de oradakine benzer milliyetçi, militer, devleti için var olan bir gençliğin yetişmesi arzulanır. Dönemin eğitim politikasında önemli bir isim olan ve Almanya’daki eğitimi yakından tanıyan Halil Fikred Kanad, dönemin ruhunu ve açılması arzu edilen okullarda (Köy Enstitülerinde) okullarda yetiştirilmesi istenen öğrencilerde hangi hasletlerin bulunması gerektiğini şu sözlerle ifade eder: “Türk muallimi temiz milliyetçi, demokrat ruhlu ve idealist olacak. (...) Gıdasını milliyetçilikten alacak olan idealizm, genç muallimin ruhunda devamlı bir ışık gibi parlayacak.” ve “18-20 yaşları arasındaki gençler hücum takımları teşkilâtına dahil olurlar. Burada tam mânâsı ile askeri talimler yapılır. Almanya’da S.A. işaretini taşıyan atılğan çevik, temiz ahlâklı ve ateşli gençler bu teşkilattan çıkar.” (akt. Ekinci, 1997: 101). Gerçi Köy Enstitülerinde Kanad’ın umduğu veya beklediği gibi ırkçı, nasyonalist kişiler yetişmez ama bu okullarda, diğer okullarda (ve halen beden eğitimi derslerinde, milli bayramlarda) olduğu gibi bir nevi askeri disiplin vardır. Köy Enstitülerinden mezun olmuş bir öğretmenin romantize ederek anlattığı bir eğitim gününün başlangıcı bu anlayışa bir örnek teşkil eder:

“Doğu Karadeniz’in çeşitli/muhtelif illerinden/vilayetlerinden gelen enstitü öğrencileri, enstitüye girdiği andan itibaren nizamlı, intizamlı, metotlu çalışmaya başlatılır. Sabah şafak atarken; kampananın çingıraklı sesiyle, kuşların edalı nağmeleriyle bütün öğrenci kitlesi birlikte uyanır. (...) Onbeş yirmi dakikalık bir zaman içinde öğrenciler yatağından fırlamış; yüz yıkama gibi bütün ihtiyacını temin etmiş ve güzel, şirin Çamlık düzüne üçer safta sıra olmuş bulunur. (...) Bu alem içinde

Nöbetçi Öğretmenin keskin tatlı sesi duyulur; öğrencilerin sessiz sakin durduğunu görürsünüz. Adeta karşıdan gören bir kimse beyazlara bürünmüş ateşli öğrencileri ‘küçük askerler’ telakki/kabul etmektedir. *Hayır, onlar ‘küçük asker’ değillerdir. Onlar askerdirler... Askeri disiplinle yetişen bir kimse niçin asker olmasın? (...) nöbetçi öğretmenin ‘rahat... hazır ol... son sınıf sağa çark enstitüye marş’ komutu duyulur. Son sınıfı 4-3-2 ve 1 inci sınıflar üçer üçer takip etmektedir. (...) Yemeği müteakip vuran kampana bütün enstitü mensuplarını içtimaa davet etmektedir. kampananın sesini ‘öğretmen sesi’ ‘görev/vazife sesi’ bilen; telâkki eden bir enstitü ferdi istisnasız içtimaa gelmektedir. (...) Sonra öğrenciler başkanının ‘rahat ol... sağa, sola dön... İşe ve derse marş’ komutu duyulur.”* (Kuyumcu, 2003: 107-108, abç. MÇ).

Köy Enstitüleri böylesine ideolojik amaçla kurulurken, diğer yandan köy çocukları bir asker gibi yetiştirilirken ve sonuçta enstitülerden (modernleşen, kendi kalkınmasını sağlayan bir ‘Türk’ köylüsü yaratmanın yanında) Kemalist, milliyetçi bir köylü toplumu yaratması beklenirken, ironik olarak Enstitülere gelen eleştirilerden biri bu okulların yeterince milliyetçi bireyler yetiştirmediği veya milli duyguları zayıflattığı yönündedir. Bu endişeden dolayı 1946 yılında kurulan Recep Peker’in (CHP’nin), hükümet programında “Köy Enstitülerinden çıkan gençlerin kendilerinden beklenen hizmeti başaracak surette bilgi ve tam bir milli duygu içinde yetiştirilmelerine dikkat edilecektir” ifadelerine yer verilir (Çakmak, 2007: 233). Gerçi bu kurumlarda dönemin aydınlanmacı, sol ve sosyalist öğretmenlerinin, öğretim görevlilerinin ders veriyor olması ve sayıları az olmakla birlikte bazı Enstitülü öğrencilerin “zamanın ruhu”na “aykırı” şeyler yazması da bu tepkilerin oluşmasında rol oynar. Ama genel olarak bakıldığında yine de bu kurumlarda milliyetçi ve Kemalist ideolojinin yoğun olarak işlendiği görülebilir. Köy Enstitülerinin kurulmasını sağlayan CHP’den bazı milletvekillerinin de desteği ve DP’lilerin bastırmasıyla bu kurumların kapatılmasına çalışılır. Ama gerçek neden bu okulların milliyetçiliğe aykırı davranması değil, sınıfsal bazda Türkiye için tehlike arz



ettiğinin varsayılmasıdır. Enstitülerde yetişen yazar-öğretmenlerle Enstitülerde görev yapan öğretmenlerin “komünistliği” meselesi gündeme taşınarak (ki bunda CHP’nin ve bizzat İnönü’nün payının olduğu da dile getirilmektedir, bkz Karaömerlioğlu, 2006), bu kurumların kapatılması süreci hızlandırılır.

### **Enstitülü Yazarlar ve Ulusçuluk**

Köy Enstitülerine yönelik yoğun olarak dile getirilen yakıştırmalardan biri bu okullarda komünist yetiştiğidir. Türkiye’de sağ cenah bu yakıştırmayı Enstitüleri kötülemek, sol cenhaktan bazı gruplar ise Enstitüleri övmek ve yüceltmek için yaparlar. Fakat gerçekten Enstitüler komünist/sosyalist mi yetiştirmiştir yoksa bu bir yanılsama mıdır? Bir iddia da Enstitülerin toprak ağalığına karşı önemli bir tehdit oluşturduğu ve toprak ağalığıyla (feodalizmle) mücadele ettiğidir. Enstitüler gerçekten toprak ağalığına karşı mı kurulmuştur?

Öncelikle şunu vurgulamak gerekir: Köy Enstitüleri, yukarıda da belirtildiği gibi köylüyü üretime katmak (bunu da mümkün olduğu kadar ekonomik bir şekilde yapmak) devleti bütün yapı ve kurumlarıyla en ücra köşeye kadar yaymak ve devleti köylerde Köy Enstitülü öğretmenler aracılığıyla temsil etmek amacıyla kurulmuştur. Dolayısıyla bu kurumların kuruluşunda ağalığa, burjuvaziye ve emperyalizme karşı olmak gibi bir amacın olduğunu söylemek, Türk milli eğitim sistemini, devlet yapısı ve ideolojisini anlamamak demektir.

1937-1948 yılları arasında kurulan sayıları yirmi biri bulan Köy Enstitülerinin birçoğunda biliminsanı, sanatçı-yazar yetirdiği malumdur. Bu yazarların toprak ağalığına, dinsel bağınazlığa karşı oldukları doğrudur. Bilindiği gibi Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenler öykü, roman, şiir gibi edebiyat sanat alanlarında kendilerini geliştirirler ve ağırlıklı olarak köyü, köydeki hayat mücadelesini; devletin değil ama yerel mukteditlerin (ağa, imam/hoca, bazen kaymakam, jandarma vs.) köylü üzerindeki baskısını konu alan eserler verirler. O döneme kadar yetişen çoğunluğu da iyi eğitim almış olan yazarlar

genellikle ülkenin batısından ve şehir içinden yetişmiştir, köyü ve köylüyü pek tanımazlar. Çoğu kez de köylüler onların eserlerinde olumsuz figürler olarak yer alırlar. Köy Enstitülerinden yetişen yazarlar bu “geleneği” yıkar ayrıca hem “geleneksel” edebiyatın yazarlarını etkilerler hem de “köy edebiyatı”nı güçlü bir hale getirirler. Bu yazarları diğer (Köy Enstitülü olmayan yazarları) ayıran bir başka önemli özellik de, Türkiye’nin her bölgesinden ses, soluk getirmiş olmalarıdır. Buna, ‘her bölgeden köylünün yoğun olarak edebiyata girmesi’ de denebilir (Burkay, 1978: 75). Bu yazarlar yukarıda belirttiği gibi ağalığa, feodalizme ve sömürüye karşı eleştirel eserler verirler. Eserlerinden köylülerin ağalara karşı mücadelesini ele alırlar.

Ancak şunu da vurgulamak gerekir ki çoğunluğu Köy Enstitüsü mezunu olan yazarların toprak ağalarına, feodalizme ve sömürü sistemine karşı bayrak açmaları ve eserlerinde bu sistemi eleştirmeleri Enstitülerin temel yapısıyla veya ideolojisiyle ilgili değildir. Bu daha çok yazarların, Enstitülerin temel ideolojisinden bağımsız olarak şu ya da bu nedenle (hocaların farklı ideolojileri, farklı kültürleri tanıyıp öğrencileriyle paylaşmaları, dünya klasiklerinin öğrenciler tarafından okunması, dönemin siyasal olayları vs.) ortaya çıkmış bir tepkidir. Diğer yanan Enstitülüler zaman zaman CHP’ye de tepki duyarlar ama bu tepki daha ziyade CHP’nin Enstitüye yönelik duyarsız ve bazen de çelişkili tavrıdır; yoksa CHP’nin devletçi, milliyetçi, tekçi zihniyetiyle pek hesaplaşma gereği duymazlar.

Köy Enstitülü Burkay’ın da belirttiği gibi (1978), Enstitüler Türk burjuvazisi tarafından kurulan okullardır. Ancak burada Burkay’ın bu okulların feodalizm karşı önemli ve ciddi bir tehlike oluşturduğu tezine şu rezervi de koymak gerekir: Enstitüler Türkiye’deki feodalizme veya toprak ağalığına karşı kurulmuş kurumlar değildir. Bu nedenle Enstitülü birçok yazarın ve Enstitüleri gözü kara bir şekilde savunan bazı yazarların ileri sürdüğü gibi toprak ağalarının Enstitülerle aralarının kesinlikle iyi olmadığı dolayısıyla bütün toprak ağalarının Enstitülere kardı olduğu doğru değildir. Nitekim Akçadağ Köy Enstitüsündeki bir

mezuniyet töreninde okul müdürünün, mezunların ağalarla uzlaşması gerektiğini belirtmesi, Çifteler Köy Enstitüsü müdürlüğü yapmış olan M. Rauf İnan'ın "Diyarbakır yöresinde 55 bin dönüm toprağı olan bir ağanın 'topraklarında çalıştıracak becerikli işçi yetişeceğini anlayarak ve söyleyerek bu girişimi pek beğendi[ini]" (Bkz. Karaömerlioğlu, 2006: 100) söylemesi Enstitüler ile toprak ağalığı arasında bir çelişki olduğu görüşlerini kuşkulu hale getirir. Kaldı ki Türkiye Cumhuriyeti hiçbir dönemde ciddi anlamda toprak ağalarını karşısına almamış ve ağalık sistemine karşı ciddi bir politika geliştirmemiştir. Toprak reformu ise genellikle kâğıt üzerinde kalmıştır. Tersine devletin, geniş toprak sahibi ağalarla şu ya da bu nedenle çoğu zaman işbirliği yaptığı, özellikle seçim dönemlerinde CHP de dâhil birçok partinin toprak ağalarıyla dolayısıyla ağalık sistemiyle organik bir bağ kurduğu, meclisteki milletvekili profiline bakılarak anlaşılabilir.

Köy Enstitüsü kökenli yazarlar hem kendi kendilerini sosyalist, eşitlikçi olarak tanımlamalarına hem de dışarıdan birçok kişinin bu yönlü iddiaları da tartışmalıdır. Şunu açıkça ifade etmek gerekir ki Enstitülerden mezun olan yazarların birçoğu Kemalist, milliyetçi, sol-sosyalist-milliyetçi ideolojinin dışına çıkmamışlardır. Bu konuda Enstitülü yazarların eserlerinden birçok örnek vermek mümkündür.

Köy Enstitülerinden mezun olmuş, öğretmenlik yapmış, bilim insanı unvanını almış, roman, hikâye, şiir yazmış birçok Enstitülü kendisini sosyalist, devrimci, solcu, demokrat olmanın yanı sıra milliyetçi, Atatürkçü, Kemalist olarak da addeder. Özellikle bu yazarların eserlerinde bu konuda çokça örneğe rastlanır. Mesela Ahmet Duman adlı bir Köy Enstitülü yazar, kendisini ameliyat etmeden önce yastığının altında Mahmut Makal'ın Bizim Köy başlıklı kitabını görüp tehditvari konuşan ve Makal'ın milliyetçiliğinden kuşku duyan hekime şu cevabı verir: "Evet, Mahmut Makal gibi milliyetçi ve vatansever bir öğretmenim." (Makal, 2008a: 150; 2008b: 49). Birçok Köy Enstitülü çıkışlı yazarın üzerinde ağırlıklı olarak durdukları konu laikliğin yanı sıra ulusallık ve ulusalcılıktır (özellikle son yıllarda milliyetçilik "sağ" kanadın

argümanı olduğundan bu kelime tercih edilmez). Mesela yazılarında "ulus" kavramına sıkça vurgu yapan Mehmet Başaran'a göre (2003: 26) Köy Enstitüleri "Dil, din, mezhep, köken ayırmayan, tüm insanlarımızı kucaklayan böyle bir ulusçuluk anlayışından doğdu". Ancak burada "insanları birbirinden ayırmayan ulusçuluk"un aynı zamanda farklılıkları yok sayan bir ulusçuluk olduğunu, bunun da resmi bir eğitim politikası olarak hayata geçtiğini dikkate almak gerekir.

Enstitülüler milliyetçiliği, vatanseverliği, sosyalizmi, Kemalizmi, devrimciliği, solculuğu "harmanlamış" durumdadırlar. Yani hem milliyetçi, hem sosyalist, hem evrenselci, hem solcu (ama sağcı değil!), hem demokrat, hem Atatürkçü, hem özgürlükçüdürler. Enstitülülere göre Enstitüler Kemalist aydınlanmanın ocaklarıdır. Bu nedenle de Köy Enstitülü yazara göre "Köy Enstitüleri içeriksiz bırakılarak [ve elbette daha sonra kapatılarak] böylece Kemalist aydınlanmaya ilk darbe vurulmuş ol"ur (Kuyumcu, 2003: 113) ve "uyanıştan, ışıktan korkan karanlıkçı güçler, bütün varlıkları ve güçleriyle çullandılar Köy Enstitülerinin, Halkevlerinin Dil ve Tarih Kurumlarının üstüne" (Dündar, 2002: 80). Dündar'ın sözünü ettiği Halkevleri ve Dil ve Tarih Kurumları bilindiği gibi Kemalist/milliyetçi zaman zaman da ırkçı ideolojiyi kuramlaştırmaya çalışan, Türkiye'nin tek bir ulustan oluştuğunu kanıtlamak için sonucu önceden belli araştırmalar yaptıran, Türkçeyi sadeleştirirken Türkiye'deki diğer dilleri yok sayan, Türkiye'de Türk'ten başka etnik grubun olmadığını teorisini geliştiren ve Türk etnisi dışında kalanları gayrimedeni milletler sınıfına yerleştiren kurumlardır.

Enstitülü yazarlara göre Kemalist olmak o kadar normal ve gereklidir komünistlikle suçlanan bir profesörün "savunması"ni hiç sorgulamadan Köy Enstitüleri bağlamında olumlu bir örnek olarak verebilmektedir. Enstitülü yazar İbrahim Kuyumcu'nun verdiği bilgiye göre, Prof. Dr. Pertev Naili Boratav kendisini komünistlikle (ve tabii Atatürkçü olmamakla) suçlayan kişiye yönelik mahkeme heyetine: "Benim *Atatürk ilkelerine uygun* 17 kitabım var." (Kuyumcu, 2003: 115; abç MÇ) dedikten sonra sorar: "O'nun

ise acaba 17 makalesi var mı?” Böylece Boratav da karşıdakini Atatürk ilkelerine uygun eser vermemekle “suçlar”! Burada ilginç olan durum, yazarın (Kuyumcu’nun) Boratav’ın mahkemede verdiği savunmadaki garabeti görmemiş olması, dahası bunu çok doğal ve “bilimsel” bir tepki olarak görmesidir: “Atatürk ilkelerine uygun” bir eserin bilimselliğinin tartışmalı olabileceği yazarın aklına gelmez!

Kemalizm/Atatürkçülük veya Atatürk ilke devrimleri Enstitülü yazarların birçoğu için Enstitülerin ve Enstitülülerin olmazsa olmazıdır. Foça Belediyesi ve TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası İzmir Şubesi’nin düzenlediği bir konferansta konuşan Köy Enstitüsü mezunu Mevlüt Kaplan’ın yaptığı değerlendirme hem Enstitülülerin eğitime bakışını ve devlet tekçi devlet ideolojisini nasıl içselleştirdiklerini hem Köy Enstitülerinde verilen “milli eğitim”in ideolojisini göstermesi bakımından dikkat çekicidir: “Köy Enstitüleri çifte standarda asla yer vermemiş; ezberciliğe, gericiğe kapalı tutulmuştur. Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı olarak çalışmıştır. Köye gidecek adayların bu konuda çağa uygun bilinçte yetişmelerine özen gösterilmiştir. Devrimlerin ülke geneline yayılması, korunması ve kollanması köy önderlerinin görevleri arasında yer almıştır.” (*Köy Enstitüleri ve..., 1995: 10*).

### Enstitülerin İki Yüzü

Türk eğitim tarihinde Köy Enstitülerinin konusunda milliyetçi ve muhafazakâr anlayış öteden beri karşı eleştiri geliştirirken, “sol”, Kemalist ve “Kemalist/sosyalist-milliyetçi sol” çevreler bu kurumların aydınlanmacı, demokrat ve giderek de sosyalist yanına vurgu yaparlar. Çok ayrıntısına girmeden Köy Enstitüleri için şunlar söylenebilir: Türkiye milli eğitim tarihinde Köy Enstitüleri gerçekten önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir ama son tahlilde bu okullar ideolojik anlamda milliyetçi, Türkçü, tekçi öğretmen adaylarını yetiştirmeyi hedeflemiştir. Köy Enstitüsü öğretmenlerinden Mahmut Mazı da bunu vurgular: “Köy Enstitüleri’nde milliyetçilik duyguları çok aşırıydı.” (bkz. Kaplan 1999: 184). Evet, Köy Enstitüleri’nin aydınlanmacı bir yanı

vardır, milliyetçi ve muhafazakâr çevrelerin belirttiği gibi hümanist (Hacıeminoğlu, 1977: 26) bir çizgiyi yakalamaya çalışır ama bunu temelde (özellikle gayritürk unsurlar söz konusu olduğunda) Türk milliyetçiliği üzerine inşa etmeye hatta biraz da sömürge dönemi Avrupa’sının sömürgelerine uyguladığı şekilde yapar: Köylüyü aydınlatmak ama aynı zamanda gayritürkleri medenileştirmek ve onları üstün Türk değerlerine entegre etmek. Hacıeminoğlu’nun “hümanist”likle “suçladığı” Hasan-Âli Yücel’in (1993: 133)

“Ben varım, niçin? Türk Milleti için. Çalışıyorum, kimin için, Türk Milleti için... Prensibimiz budur. Ve bu anlayıştır ki, bizi, geniş insani anlayışa götürür. Bu olmadan insanlık muhabbeti, geniş beşer muhabbeti sağlam bir insan ruhunda olamaz kanaatindeyiz. Böyle olduğuna göre madem ki ben varım ve Türk Milleti için varım. Bu prensibi ahlâkımızın esası olarak alıyoruz.”

sözleri Köy Enstitüleri’nin hümanistik anlayışını gösteren niteliktedir.

Köy Enstitülerinin, her şeye rağmen, Türkiye’nin toplumsal yapısı hakkında bilinçli bireyler yetiştirmiş olması, bu kurumların bir handikapı, bir çelişkisi olarak değerlendirilebilir. Bunun nedeni modernleşme çabalarının “artıürün”ü veya “artıdeğer”i, hesaplanamayan bir sonucu veya dönemin hümanist/klasik eserlerinin öğrenciler üzerinde “beklenmedik” etkisi olabilir. Gerçi oradan mezun olan ve sonradan Türkiye’nin entelektüel havuzuna katılan birçok yazar ve biliminsanı devletçi, Kemalist bir damardan beslenmeye ve bu damarı beslemeye devam etmiştir ve etmektedir ama aynı zamanda az sayıda da olsa bazı biliminsanları oradan aldıkları eğitimle dünyaya ve daha önemlisi Türkiye’ye daha geniş, sosyolojik bir perspektiften bakabilmişlerdir.

Sonuç olarak Köy Enstitülerini iki yönden değerlendirmek gerekir. Birincisi bu kurumların olumlu yönlerine yapılan vurgudur. Evet, Köy Enstitüleri kendi içinde Türk milli eğitimi için önemli bir adımdı, Türkiye koşullarında özgün bir girişimdi. Hem köyü ve köylüyü ekonomik olarak, hem de köylüyü entelektüel anlamda

geliştirmek gibi önemli bir misyonu vardı. Kısa zamanda başarılı da oldu. Diğer yandan Enstitü, öğrencilerinin birçoğuna özgüvenin yanı sıra haksızlıklara karşı çıkmayı, toplumsal eşitsizlikler karşısında suskun kalmamayı öğretti. Bunlar, az önce belirtildiği gibi aslında devlet (ve CHP) açısından öngörülme veya beklenmeyen sonuçlardı. Karaömerlioğlu'nun da (2006: 112) belirttiği gibi "Böyle bir yurttaş insan tipolojisi tek-parti döneminin normlarına taban tabana zıttı. Rejimin sahipleri çizmenin aşıldığını düşünmeye başlamışlardı." Bu nedenle de Köy Enstitülerinin kapatılması gündeme geldiğinde başta İsmet İnönü olmak üzere CHP'li milletvekillerinin birçoğu bu karara ciddi anlamda muhalefet etmemiş, tersine zımnen veya doğrudan Enstitülerin kapatılmasına destek olmuşlardı.

Ama üzerinde pek durulmayan bir misyonu daha vardı Köy Enstitüleri'nin. Bu da bu kurumların da devletin diğer kurumları gibi Türkiye'deki farklı kültürel grupları asimile etmedeki rolüdür. "Eşitlikçilik", "devrimcilik", "sosyalistlik" gibi yaftalar ya da bu okullardan yetişmiş kişilerden bazılarının "yoldan çıkmış" olması bu gerçeği değiştirmemektedir. Bugün bile kendisine sosyalist, eşitlikçi, devrimci diyen birçok Köy Enstitülü veya Köy Enstitüleri savunucusu, bu okulların Türk milliyetçisi, Kemalist-Atatürkçü yetiştirme merkezi olduğunu teslim etmektedir.

Köy Enstitüleri Türkiye'deki eğitim sistemi içinde önemli bir kurum olarak tartışılmaya devam edecek gibi görünmektedir. Bütün kurumlarda olduğu gibi bu kurumların da her yönüyle tartışılmasında ve farklı boyutlarda eleştirilmesinde yarar bulunmaktadır. Sonuç olarak, şu söylenebilir: Enstitülerin resmi ideolojiye rağmen "Türk köylüsü" üzerinde olumlu anlamda etkili olması ve haksızlıklara tepki gösteren, entelektüel bir kuşak yetiştirmesi bakımından önemli bir iş başarmıştır. Ancak diğer yandan CHP'nin ve dolayısıyla devletin resmi ideolojisini yayması, Türkiye'deki farklı toplulukları görememesi veya görmezden gelmesi ve milliyetçi ideolojiyi farklı maskeler altında (sosyalizm, devrimcilik, vs) sürdürmesi bu başarısına gölge düşürmüştür.

#### Kaynaklar

**Atatürk, Mustafa Kemal (1997).** *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III*, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

**Avar, Sıdka (1986).** *Dağ Çiçeklerim (Anılar)*, Ankara, Öğretmen Yayınları.

**Bali, Rıfat N. (2000).** *Bir Türkleştirme Serüveni*. İstanbul, İletişim Yayınları.

**Başaran, Mehmet (2006).** *Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri*, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

**Birinci Maarif Şurası, 17-19 Temmuz 1939 (1991).** İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.

**Burkay, Kemal (1978).** "Açılış, Gelişme ve Kapatılış Süreçleriyle Köy Enstitüleri Deneyi ve Getirdikleri", *Yeni Toplum*, Sayı: 16-17, Mart-Nisan, <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/543.pdf> (erişim: 03.11.2011).

**Başaran, Mehmet (2006).** *Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri*, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

**Bruinessen, Martin van (2005).** "Race, culture, nation and identity politics in Turkey: some comments" [http://www.let.uu.nl/~martin.vanbruinessen/personal/publications/identity\\_politics.htm](http://www.let.uu.nl/~martin.vanbruinessen/personal/publications/identity_politics.htm) (erişim: 01.11.2005).

**Çakmak, Fevzi (2007).** "Kuruluşundan Kapatılışına Kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi İçerisinde Köy Enstitülerine Yönelik Muhalefet", *ÇTTAD*, VI/, s.221-250, [http://web.deu.edu.tr/atmer/atmer/uploaded\\_files/file/14-Fevzi\\_Cakmak\\_221-250.pdf](http://web.deu.edu.tr/atmer/atmer/uploaded_files/file/14-Fevzi_Cakmak_221-250.pdf) (erişim: 03.11.2011).

**Dündar, Ali (2002).** *Atatürk Devrim ve İlkeleri Işığında Eğitim ve Dil*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

**Ekinci, Necdet (1997).** *Sanayileşme ve Uluslaşma Sürecinde Toprak Reformundan Köy Enstitülerine*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

**Ergün, Mustafa (2006).** "Atatürk Döneminde Öğretmen Yetiştirme", *Atatürk Döneminde Öğretmen Yetiştirme. Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları: 215-224.

**Karaömerlioğlu, M. Asım (1998).** "Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler", *Toplum ve Bilim*, S. 76: 56-85.

**Karaömerlioğlu, Asım (2006).** *Orada Bir Köy Var Uzakta: Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem*, İstanbul: İletişim Yayınları.

**Karaömerlioğlu, Asım (2009).** "Orada Bir Köy Var Uzakta: Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem" Osmanlı Bankası Arşiv Araştırma Merkezi, [http://www.obarsiv.com/pdf/AsimKaraomerlioglu\\_NB.pdf](http://www.obarsiv.com/pdf/AsimKaraomerlioglu_NB.pdf) (erişim: 03.11.2011).

**Kirby, Fay (2000).** *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, Ankara, Güldiken Yayınları.

*Köy Enstitüleri ve İş Eğitimi (1995)*. İzmir: Final Matbaacılık.

*Köy Enstitüleri ve Öğretmen Yetiştirme (2004)*. İlhan, Ayşe Çakır ve Bıkmaz, Fatma Hazır (Haz.), Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

**Kushner, David (1979).** *Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu (1876-1908)*, (Çev. Şevket Serdar Türet, Rekin Ertem, Fahri Erdem), İstanbul, Kervan Yayınları.

**Kuyumcu, İbrahim (2003).** *Aydınlanma Sürecinde Köy Enstitüleri Devrim Yazıları Sonrası*, Ankara: Selvi Yayınları.

**Makal, Mahmut (2008a).** *Bozkırdaki Kıvılcım Enstitüler*, İstanbul: Literatür Yayınları.

**Makal, Mahmut (2008b).** *Deli Memedin Türküüsü*, İstanbul: Literatür Yayınları

*Mardin Halkevi Broşürü (1939)*. *Ulusun Sesi Basımevi*.

**Oba, Mehmet Ali (1995).** *Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu*, Ankara, İmge Kitabevi Yayınları, 1995.

**Özkucur, Abdullah (1990).** *Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü*, Ankara: Selvi Yayınları.

**Sarıay, Yusuf (1993).** "Türk Milliyetçiliğinin Tarihi Gelişimi ve Türk Ocakları (1912-1931)." (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

**Yeğen, Mesut (1999).** *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu*, İstanbul, İletişim Yayınları.

**Yücel, Hasan Ali (1993).** *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*,

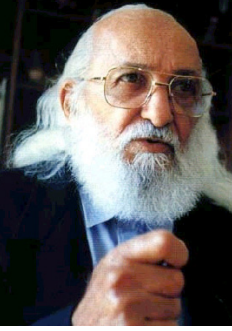
İçel: Kültür Bakanlığı Yayınları.



## Paulo Freire ve Amilcar Cabral

### Eğitim görüşleri bağlamında bir karşılaştırma

Luiza Cortesão



(Çeviri: Selvi Kılıç/ Düzelti: Kemal İnal)

Yakın zamanda Cape Verde’de, Paulo Freire ve Amilcar Cabral üzerine konuşma yapmak için davet edildiğimiz bir toplantıya katılmanın hazzını yaşadıkten hemen sonra Portekiz’e döndüm ve *Journal das Letras*’a (Edebiyat Dergisi) “Niçin Freire ve Cabral” başlıklı kısa bir yazı yazdım.

Hem Freire hem de Cabral’ı tanımayan bazı Portekizli okurlar için bu iki kişi arasında bağlantı kurmak garip gelebilir. Metinde bahsettiğim gibi:

Portekizli arkadaşlarıma “Cape Verde’de Paulo Freire ve Amilcar Cabral adına düzenlenen bir konferansa katılmak üzere davet edildim” dediğimde iki çeşit tepkiyle karşılaştım: Bazı dinleyiciler, iki büyük özgürlük savaşçısı üzerine düşüncelerin aynı oturumda bir arada anılması fikrinin verdiği şevkle gözlerini iyice açmışlardı ama öte yandan bazıları da Gineli devrimci bir lider ile Brezilyalı bir sosyolog ve pedagoji düşünürünün nasıl bir mantıkla ilişkilendirilebileceği konusuna inanmaz görünmüşlerdi.

Freire ve Cabral’ın düşünceleri arasında bariz biçimde bulunan yakınlaşmalardan ortaya çıkan bu konuyu ele almak için mevcut metin boyunca, her ikisi tarafından alınan önemli bir kararın anlamı üzerine biraz ayrıntılı biçimde düşünmek istiyorum. Özellikle, Portekizcenin resmi okul dili ve eğitim dili olarak kabul edilip edilmeyeceğine dair her iki düşünürün çok farklı olan konumlarına bakacağım.

Bu özellikteki yazıya bir başlangıç olarak, çoğu kişinin zaten bildiği bir şeyle başlamanın riskini de göze alarak, Freire’in “Özgürlük İçin Kültürel Eylem ve Öteki Metinler”de açıkladığı “conscientization” kavramına geri döneceğim.

“Özgürleşme Pratiği Olarak Eğitim”de conscientization sürecini ele aldığım biçimi eleştirmek isterim. Toplumsal gerçekliğin dönüşümü için sanki bir tür motivasyonmuş gibi örtüsü üzerinden çekip alındığı momente odaklandım. Benim yanılgım, iki kutbun yani gerçekliğin bilgisi ile gerçekliğin dönüşümünü *diyalektik olarak* birlikte ele almamaktan kaynaklanmıştı. Bu, sanki kendi içinde örtüsü kaldırılırsa gerçekliğin düşeceği anlamına geliyordu. Siyasal boyutları ve pedagojik pratiğin içermelerini görmemek gibi çalışmamın başında yaptığım aynı hatayı bugünlerde yeniden yapmak beni şaşırtmıştı (Freire 2001:172).

Çok açıktır ki, Paulo Freire’e göre, belli bir sorunun varolduğuna dair bilinç edinmek, aşılması gereken bir aşamayı oluşturuyordu fakat bu, “conscientization”<sup>1\*\*</sup> aşamasından önce gelir. Sorunların varlığını hesaba katmak, bu sorunların içerildiği şeyin farkında olmak ve bunlara karşı çıkmak, bu şeylere karşı mücadele etmek, öyleyse birbirine bağlı ve birbirini takip eden evrelerdir.

Bildiğimiz gibi politikacı, filozof ve eğitimci Freire, ‘bankacı’ olmayan (özgürlükçü ve özgürleştirici) eğitimin, conscientization için bir katkı olabileceğini ve böylece sosyal müdahale için önemli bir araç olacağı görüşünü daima savunmuştur.

Alternatifler yaratmak çok önemlidir. Öğretmenlerin kimin yararına çalıştıklarını göz önünde bulundurmaları gerekir (Freire and Macedo 1994:114).

Freire aynı zamanda, bir öğrenme süreci içinde yer alanların “Öncelikle dünyayı okuma”larının önemini savunmuştur. Bu, dünyayı eleştirel bir gözle okumanın anlamlı olabileceği ve müdahale olanağının temeli olan bir başlangıç noktası sağlar. Freire ve Cabral, ‘dünyayı okumayı’ hep değerli buldular.

1 \*\* Bu kavram, Freire’in *Ezilenlerin Pedagojisi*’nde (çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek, İstanbul: Ayrıntı yay., 2003, 4. baskı) “sosyal, siyasi ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin insanları ezen koşullarına karşı harekete geçmek için gereken öğrenme süreci anlamında” kullanılmıştır.

Öğrenenlerin karşılaştıkları sorunların eleştirel bir analizini yapıp tartışmaya ve bunu geliştirmeye olan ilgileri, her ne kadar farklı alanlarda çalışsalar da Freire ve Cabral'ın bir diğer ortak noktası olmuştur.

Freire'in bunu *Angicos* kampanyasında kullanma biçimi, insanların çoğu zaman yaşamlarının dayanılmaz koşullarına dair bilinçlendikleri durumu pek güzel gösterir. İnsanlara okuma ve yazmayı öğretme sürecinde üretken (generative) kelime ve temaların belirlenmesi, onların yaşam koşullarını inceleme ve eleştirel olarak analiz etme olanağını beraberinde getirmiştir.

Freire, okuma ve yazma biçimini geleneksel şekilde öğretmeyi eleştirmiştir:

'Eve, üzüm gördü'-Eve'yi bilmeyen ve hiç üzüm yememiş insanlara, Eva (Eve) ve uva (üzüm) hakkında dersler veriliyor. Okuryazarlığı, başka yaratıcı davranışları başlatabilen yaratıcı bir davranış (edim) olarak düşündük. Okuryazarlık öğreniminin, insanların hasta veya nesne olmadıkları, fakat sabırsızlığı ve canlılığı geliştiren, araştırma, icat etme ve talep etme davranışlarını niteleyen tutumları geliştiren bir süreç olması gerektiği ihtimalini göz önünde bulundurduk (Freire, 1967: 104).

Freire başka bir metinde şunları söylemiştir:

Örneğin nehir ve akarsu kirliliğini, halkların düşük refah düzeyini, insanların sağlığını bozan çöp miktarı ve riskini tartışabilmek adına, kamu yetkilileri tarafından görmezden gelinen şehirlerin belli yerlerinde yaşayan öğrencilerimizin deneyiminden neden faydalanmayalım?

Şu anda neden şehrin zengin semtlerinde ve hatta şehir merkezlerinde çöp yok (Freire 1999:33).

Freire ile birlikte çalışan okuma-yazma öğrenenlerin ifadeleri bunun önemini örneklerle açıklar. Şilili bir kadın, kendi bölgesindeki tipik bir durumun sistemli hale getirilmiş temsilini yorumlarken şunları söylemiştir: "Bu konuyu konuşmak isterim, zira bu, benim nasıl yaşadığım ile ilgili." Kadın şöyle devam eder: "Fakat bu benim nasıl yaşadığım ile ilgili olsa bile, daha önce böyle bir şeyi hiç görmedim. Şimdi nasıl yaşadığının gerçekten farkındayım (Freire 2001:24).

Geçen yıl (1967) New York'ta bir adamın kendi semtindeki bir sokağı gösteren fotoğraf hakkında konuşurken aynı konuyu duyduğu anı yakalamıştı. Adam sessizce fotoğrafın detaylarına-çöp kutuları, kir, negatif ayrımcılıkla karşı karşıya olan bir çevrenin tipik özellikleri- bakarken bir-

den şunları söylemişti: "Ben burada yaşıyorum. Hergün bu sokakları yürürüm. Aslında daha önce böyle bir şey gördüğümü söyleyemem. Fakat şimdi hiçbir zaman farkında olmadığımı fark ettim" (Freire 2001: 24-25).

Toprak reformundan önce okuma ve yazmaya gereksinim duymuyorduk. Çünkü öncelikle düşünmeye alışkın değildik. Düşüncelerimiz yöneticinin düşünceleriydi. İkincisi, okuyacak hiçbir şeyimiz yoktu. Koşullar şimdi çok farklı (Freire 2001: 22).

Cabral, kendi payına şöyle demiştir:

Köylülerimizin anlayamadığı terimleri kullanmak yerine, onları harekete geçirmeye yarayacak uygun konuşma yolları bulmalıydık. Sömürgeciliğe karşı mücadele hakkında konuşarak onları harekete geçiremezdik. Bunun işe yaramadığı kanıtlandı. Anti-empyralist mücadeleden bahsetmek, bizim açımızdan işe yaramadı. Onun yerine, hepimiz için dolaysız ve ulaşılabilir olan bir dil konuşalım dedim: Ne için mücadele ediyoruz? Siz kimsiniz? Babanız kim? Size şimdiye değin ne dedi? Ve ne oldu? Durum nedir? Siz zaten vergilerinizi ödemediniz mi? Babanız bu vergileri ödedi mi? Onlardan ne gibi bir fayda sağladınız? Kendir üretiminden ne kadar kazanıyorsunuz? Kâr elde ettiğinizi düşündünüz mü? Ve bu iş ailenize kaç mal oldu?

Hapse tükülen kim? Hiç hapse atıldınız mı? İşte bizi harekete geçiren söylem biçimi (Cabral 1974: 19).

Ya da şu:

Yol yapımında çalışacaksınız. Araç gereci size kim verecek? Onları siz temin etmek zorundasınız! Yemeğinizi kim verecek? Siz! Fakat bu yolda arabayı kim sürececek? Kimin arabası var? Kızınız o piç tarafından tecevüze uğradı. Bu konuda ne hissediyorsunuz? (Cabral 1974: 19).

Freire şöyle der:

İşçi sınıfı bölgesine giden ilerici bir militan, işçilerin kapitalist üretime ilişkin yaptıkları analizleri tartışmak, yani işçiler olarak onların kendi deneyimlerine ilişkin analizlerini konuşmak yerine, artı değer üzerine bir konuşma yapma eğilimine girer. (Ve bu minvalde eğitimci, daha sonra artı değer hakkında bir kurs verir) (Freire 2001a: 53).

Bu tür diyalog ve uygulama, derin bir saygı temelinde gelişirse, içinde yerleşik olduğu kültür onaylanırsa ancak mümkün olabilir -bu, yine Freire ve Cabral'ın ortak bir özelliği. Cabral'ın dediği gibi:

Bu, 'kökenlerine geri dönüş' veya 'kültürel yeneden doğuş'un niye hiçbir şekilde halk kitleleri

arasında zemin bulamadığının nedenidir, çünkü onlar, kültürün taşıyıcısıydılar, onlar kültürün kökenidirler ve aynı zamanda sadece onlar gerçekten kültürü koruyabilen ve yaratabilen, tarihi yapabilenlerdir (Cabral 1969).

Aynı şekilde Freire de bunun üzerinde durur:

Dil sorunu, temelde bir sınıf sorunudur. Aynı şekilde, ilerici uygulamanın güçlendirilebilmesi bir başka önemli noktadır. Halkın diline duyarlı olmayan, halkın kitle iletişim ve kültüründe yer alan benzetme ve kısa hikâyelerden faydalanmasına aşına olmaya çalışmayan, öğrencileriyle iletişime geçemeyen ilerici bir eğitmen, verimsiz ve yetersiz kalacaktır (Freire 2001a: 55).

Freire ve Cabral arasındaki bir diğer ortak özellik de, Freire'in basitçe ehlileştirme ve verimlilikten ziyade potansiyel olarak dönüştürücü diye tanımladığı eğitimin siyasal ve toplumsal etkilerine olan vurgusudur. Freire şöyle der:

Eğitim toplumu tek başına dönüştüremez ama toplum da eğitimsiz değişmez (Freire 2000: 67).

Kültürel eylem ya (bilinçli veya bilinçsiz olarak) tahakküm için ya da erkek ve kadınların özgürleşmesi için hizmet eder (Freire 2005: 179).

Freire ile aynı fikirde olan Cabral, bir savaşın ortasında yoldaşlarına şunları söylemiştir:

Çoğunuzu savaşın cephesinden, bir başka mücadelenin ön safına yollamak için geri çekmem gerekir. Sizlerin çoğunu, kurtarılmış bölgelerde öğretmen olarak çalışabilmeniz için hazırlamak üzere Conakry'deki "Kalkınma Enstitüsü"ne<sub>71</sub> göndermem gerekecek.

Genç bir asker tarafından kendisine anlatılan bu sahneye gönderme yapan kişi, Freire'di:

Cabral, Gine-Conakry'deki bir Enstitü'den bahsediyordu.

Ve sonra genç adam bana baktı ve şöyle dedi: "Elimde tüfek orada ayakta duruyordum. Birden yanımdaki arkadaşımın yere serildiğini gördüm ve Portekiz askerleri tüm çevredeki insanları öldürüyorlardı. Böylesi bir durumda, çoğumuzun gidip öğrenim görmek için savaş alanından ayrılmasını nasıl düşünebilirdik. Bu yüzden, konuşmam tepkiliydi: "Yoldaş Amilcar, bu eğitim işi bekleyecek." Cabral cevap verdi: "Bundan nasıl bu kadar emin olabilirsin?" Ve genç adam: "Çünkü bu savaşı kaybetmeyi göze alamayız." Daha sonra Cabral şöyle dedi: "Hiç de değil, savaşı kaybetmeyeceğiz. Sizlerin gidip öğrenim görmesi gerekiyor."

Böylesi kısa bir karşılaşmada bile, her ikisinin de,

kültürel duruma ne kadar saygı gösterdiklerini, onların, eleştirel bir dünya okumasına ne kadar da önem verdiklerini, başkalarıyla (onlara dayatmaktan ziyade) geliştirilen bir eğitimin olası gücüne ne kadar da bel bağladıklarını görebiliriz. Bu, Freire ve Cabral'ın kuramsal ve ideolojik pozisyonlarının ne kadar da yakın olduğunu gösterir.

Pozisyonlarındaki bu yakınlığa karşın Cabral ve Freire'in, Portekizcenin resmi dil ve okuma yazma dili olarak kullanılması gerektiği konusunda farklı fikirlerde olması nasıl mümkün olabilir?

Freire'e göre:

Eğer bir halk, konuşmasını, dilini konuşma hakkını, dünyayı 'telaffuz' etme ve 'isimlendirme' hakkını yeniden ele geçiremezse, gerçekte o halkın kurtuluş süreci yeterince derin ve otantik (gerçek) olamaz.

Kendi dilini yeniden kazanmak, toplumunu dönüştürmenin ve yeniden yaratmanın bir parçasıdır; kendi kelimelerini konuşmak, sömürgecinin baskın dil üstünlüğünden kurtulma anlamına gelir.

Sömürgecinin ya da sömürgeleştirilenin dilinin dayatılması, sömürgeci egemenliği ve onun neo-sömürgeci hâkimiyetinin genişlemesi ile ilgili temel bir sorundur. Sömürgecilerin kendi dillerini 'dil' ve sömürgeleştirilenin dilini de 'diyalekt' olarak adlandırmaları raslantı değildir. Sömürgeciler kendi dillerinin üstünlüğü ve zenginliğinden, ama sömürgeleştirilenin dilinin 'yoksulluğu' ve 'aşğılığı'ndan bahsederler (Freire 1978: 145).

Ancak Cabral, Portekizce'nin resmi dil olarak kabul edilmesini savunur:

Portekizce, Portekizlilerin bize bıraktığı en iyi şeydir (Cabral 1976).

Bu soruyu yanıtlamak için Steve Stoer, Antonio Magalhaes ve kendimin, kararların alındığı farklı yollara dair yaptığımız bir çözümlemeye başvuracağım. 2011 tarihli metnimizde *sörf yapmak, rehberlik etmek ve yönetmek* gibi farklı karar verme türlerini tanımlamak için bir metafora başvurmuş-tuk. Biz bu çalışmada şunu ileri sürdük:

(...) işlevselciliğin kuramsal çerçevesi içine yerleştirildiğinde bir kararı *sörf yapmak* olarak nitelendirmek mümkündür. Diğer bir deyişle, biz bunu, sistemin ihtiyacına uygun bir yanıt gibi tasarlarız. Bu tip karar alma, kısa dönemli önlemler geniş bağlamdan bağımsız olarak geçerli olarak görülen önlemler-almaktan oluşur. Bu tür karar alma, istenmeyen olarak görülen semptomları

ortadan kaldırmanın çoklu taktiklerini ifade eder.

*Rehberlik etmek*, mevcut ilişkilerin görelî değerini yargılama konumunu ifade eden ve orta vadede çatışan çıkarların uzlaştırılmasını gerektiren bir kararı gösterir. Bağlamsal özelliklerin başlangıçtaki kabulüne rağmen, bu tip karar almayla bağlamın bilgisi, zımnî bir stratejiler seçeneği temelinde belirleyici bir öge değildir. Üçüncü karar, toplumsal değişimi *yönetmeyi* gerektirir. Bu, eleştirel kuramla ilgilenenlerin bildiği kararları gerektirir. Burada sorunlar, hem semptomlar temelinde hem de aynı zamanda kökenleri çerçevesinde açıklanır. Bu durumda, daha uzun vadeli bir görüşle alınan ve bağlamın sistematik bir incelemesi üzerine temellendirilen kararlardan bahsediyoruz. Burada, sadece sosyal olmayı önleyen ve formülasyonlarında sosyolojik olan sorunların üstesinden gelmek için başvurduğumuz stratejileri içeren kararlardan söz ediyoruz. Sörf yapmak, rehberlik etmek ve yönetmek üç ‘ideal

örnek’ karar olarak değerlendirilebilir (*Cortesão, Magalhães, Stoer, 2001: 45-51*).

Değişimle ilgili farklı yolları çözümlmek için bu ideal örnekleri, değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri içinde konumlandırdık:

- Bir kararın yerleştirilebileceği kuramsal çerçeve;
- Kararın zamanlaması;
- Bağlamla ilişki (kararların şu ya bu ölçüde bağlama göre belirlenmesi);
- Çalışma tarzı (eylemin taktik veya stratejik karakterinin şu ya da bu ölçüde yoğunluğu)
- Bir karar vasıtasıyla ulaşılabilecek olan hedefler.

Değişimle ilgili yollar	Analizin değişkenleri	Kuramsal Çerçeve	Kararın zamanlaması	Bağlamla ilişki	Çalışma tarzı	Hedef
Sörf Yapmak		İşlevselcilik	Kısa vade	Bağlamla sınırlı kararlar	Stratejisiz taktik	Semptomların bertaraf edilmesi
Rehberlik etmek		Etkileşimcilik/ Tarihsel Materyalizm	Orta – uzun vade	Bağlamı kabul eden fakat onu tek belirleyici faktör olarak almayan kararlar	Taktik strateji seçenekleri	Uzlaşma yoluyla sorunları çözme girişimi
Yönetmek		Eleştirel teori	Orta – uzun vade	Sorunu sistemli düşünme	Taktik üzerinde strateji hakimiyeti	Sorunların özünü yakalama girişimi

Bu modele dayanarak, Freire ve Cabral’ın kararlarını, onları tarihsel, ideolojik ve profesyonel bir şekilde konumlandırarak dikkate alıyoruz. İkisi de modernliğin toplumsal aktörleridir, ancak, konum itibarıyla çalışmasında daha gelişmiş bir seviyede olan Freire’i tanımlamak belki daha zor. Örneğin, Giroux (1993), Freire’i modernlik ve post-modernliğin sınırına yerleştirmiştir. Morrow ve Torres (2002) Freire’i, özgürleşimci post-işlevselci olarak tasvir etmeyi tercih ederler. Freire kendisinin bir solcu postmodernist olduğunu söyler.

Cabral da bir sol entelektüel, ‘devrim pedagögu ve ideoloğuydu’. O, öncelikle ülkesinin bilinçlendirilmesi ve bağımsızlığını kazanması için mücadeleye etmiş bir gerillaydı. Tahmin edileceği gibi çağdaşlığın bir aktörü olarak Cabral, öncelikle bu gerçekte var olan halkın inşa ettiği bir ulus devlet kurmakla ilgilendi. Post-moderniteye oldukça

yakın bir pozisyonda olan bir politikacı, filozof ve pedagoğ olan Paulo Freire, her şeyden önce azınlık kültürlerine saygılı ve onların farkındalığı içinde ve onlarla birlikte çalışmanın özgürleştirici gücüne çok duyarlıydı. Çalışmasının yöntembilimi ile onun tüm yaşantısında ve bütün çalışmalarında inşa ettiği kuramsal ve ideolojik tutarlılık arasındaki uyum, Freire için temel ilkeydi. Bu farklılıklar göz önüne alındığında, Amilcar Cabral’ın, bağlamın sosyo-kültürel niteliklerini kabul etmesine ve saygı göstermesine rağmen, Portekizceyi resmi dil olarak (politik açıdan) tercih etmesi dikkat çeker: O, tarihsel konum itibarıyla kabul edilen Portekizce dilinin yeni ulus-devlet “Cape Verde”nin uluslararası ilişkilerinde lehine olacağı farkındaydı. Farklı halkların değişik diller konuştuğu hala inşa halindeki bir ülkede ‘birlik ve mücadele’ sloganına geri dönülerek, bunlardan birinin



tercih edilmesi, Cabral'ın kurmak için savaştığı ulus-devletin gerekli birliğine bir tehdit oluşturabilirdi. Portekizce'nin resmi dil olarak seçilmesi, Cabral'ın bir ulus-devlet kurmak olan başlıca hedefine ulaşma stratejisindeki bir taktiktir. Onun almak zorunda kaldığı kararlar, bildiği ve saygı duyduğu bağlamın sosyo-kültürel niteliklerini dikkate almanın öneminin çok iyi farkında olduğu halde, mücadelesinin hedefi için zarar veremezdi. O halde, onun karar alması, farklı çıkarları uzlaştırmak için karmaşık bir denizde rehberlik etmek olarak görülebilir.

Bu bağlamda, 'birlik' kavramının gerçekten ne anlama geldiği üzerine derinlemesine düşünmenin, her ikisi için de, ayrıca ilgi uyandıracığı kabul edilebilir. Freire, kültürlerarası ilişkiler kurma girişimlerinde yer alan karmaşıklığın her zaman farkında olan, bir siyasi ve toplumsal bilim adamı, çeşitliliğe saygı duyan bir bilgindir. Freire, muhtemelen, elde edilen üründen ziyade devam eden sürece daha yüksek düzeyde bir değer biçiyordu. Cabral için daha acil, temel görünen şey, bir ulus-devletin henüz kurulması ve bunun kabul edilmesiyle, halkın kurtuluşuna ulaşmaktı. Bu ulus-devlet, amacı kendi sömürge imparatorluğunu ölesiye mahafaza etmek isteyen Portekiz Devletine karşı zorlu bir savaş bağlamında ulaşılan bir ürün olacaktır. Her iki durumda da birlik, mevcut farklılıklar arasındaki bir eklemleme içinde tasarılacaktır.

Cabral'a göre, elbette ait olduğu ve uğruna savaştığı halkının karakteristiklerine değer vermesine karşın, ulaşılmaması gereken daha acil hedef, bu halk için tasarlanmış olan ulus-devleti inşa etmektir. Freire'in toprağa ilişkin bilgisi ve deneyimi, onun oluşturduğu kuramsal çerçeve ve baskıya karşı muhalafet dâhil, önerdiği eylem türü arasındaki uyuma çok değer verdi. Ona göre, bağlamı, yani birlikte çalıştığı insanların kültürel kökenlerini dikkate almak her şeyden çok önemliydi ki bu durum, onun kuramsal ve metodolojik inançlarıyla çatışma içinde olmayan biçimde değişime öncülük ediyordu. Önerdiğimiz analitik araçlara başvurursak; Paulo Freire'in eyleminin, karşılaştığı problemlerin çözümüne yol gösteren bir niyete ulaşmaya çok yaklaştığını düşünmeye zorlanıyoruz ama Cabral'ın mücadelesindeki yönelim, karşılaştığı farklı engeller ve potansiyeller çerçevesinde, reh-

berlik etmeye daha yakın gibi görünmektedir.

Ne var ki, bu iki insanın eylemlerini kategorileştirmeye dönük basit bir girişimden daha ilgi çekici olanı, nasıl bir analiz türünün, bir karar verme edimini koşullandıran faktörlerin çokluğuna yol açabileceğini dikkate almaktır. Her insanın düşünce ve eyleminin yapılandırılmasını güçlü biçimde etkileyen şey, ideolojik çerçeve değildir sadece. Her birinin içine yerleştirildiği ve ilerlediği şey sadece sosyal ve politik bağlam da değildir. Onların birlikte çalıştıkları insanların kültürel kökenlerine verdikleri önem bile değildir sadece. Ne bu iki kişinin sadece sosyo-politik statüsü ne de onların her birinin eylemlerinin derecesi, modernitenin karakteristiklerinden az ya da çok etkilenmektedir. Bu her iki insanın benimsediği farklı pozisyonları belirleyen gibi görünen şey, birçok, bütün ve diğer faktörlerin melezleşmiş, karmaşık ve eşzamanlı-olmayan bir kesitidir.

Biz, bu iki insanı biricik kılan şeyin, karmaşık bir bileşim olduğuna inanıyoruz ki, bunun anlamı, her ikisinin de tarihin simgesel bir ilerleticisi olarak kendi dönemlerinin ötesinde bir anlam ve öneme sahip olmalıdır.

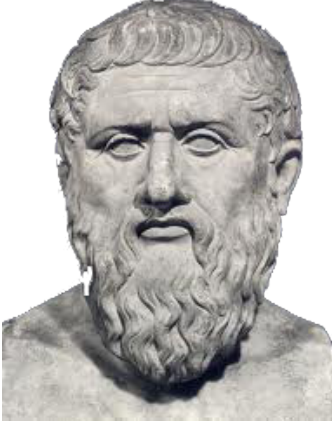
#### **Yazara ilişkin bilgiler:**

*Luiza Cortesão, Paulo Freire üzerine dünyada önde gelen yazarlardan biridir. Bilhassa, uzun süre birlikte çalıştığı Stephen Stoer 'le çok sayıda yayına imza atmıştır. İletişim:*

*Instituto Paulo Freire de Portugal, Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Centro de Recursos Paulo Freire da UP, Email: luizacortesao@gmail.com*

## Platon'un eğitim modelindeki çelişki üzerine

Mehmet Barış Albayrak\*



Platon, Devlet'in 2. ve 7. kitaplarında, kendi eğitim felsefesinin ve özellikle karakter eğitiminin üzerinde dururken, "Grekler'in başöğretmeni" (595 B) olarak ilan ettiği Homeros'tan belirgin bir biçimde uzaklaşır. Bunun başlıca nedeni, Platon'un kendi genel felsefe öğretisinin temelini dayanan ve yeni bir insan modelini (filozof yönetici) hedefleyen eğitim modelini serimlemektir. Bu yazının ana konusu, Platon'un Homeros'tan uzaklaşarak rasyonel bir temele dayanadılmaya çalıştığı eğitim modelindeki bazı çelişkileri irdelemektir. Bu çerçevede, Platon'un eğitim modelini genel olarak betimlemek yerine, ünlü mağara alegorisini bir örnek olarak seçtim. Elbette mağara alegorisinin eğitimle -özellikle paideia kavramı ile- olan ilişkisi, daha önce üzerinde durulmuş bir konudur.<sup>1</sup> Ancak bu yazıda farklı olarak, bir özgürleşme öyküsü olarak da okunabilecek olan alegori, Platon'un diğer rasyonel eğitim hamleleriyle karşılaştırılarak, Platon'un bir yandan özgün bir biçimde özgürleşme olan öbür yandan da, bunun tam tersi olarak hiyerarşik bir düzene işaret eden özgürleştirici-azat edici anlamlar taşıyan çelişkili eğitim felsefesinden bir kesit sunulacaktır.

İlk olarak, Platon'un Homeros'ta ve eserlerinde nasıl bir eğitici içerik gördüğüyle ilgili bir örnekle başlamak yararlı olabilir.<sup>2</sup> *Odyseia*'nın dokuzuncu

1 Bkz. Jaeger, Werner. *Paideia, Die Formung des Griechischen Menschen*, Band I, de Gruyter 1989, özellikle S. 890-895, Heidegger, Martin. *Platons Lehre von der Wahrheit*, Vittorio Klostermann 1997.

2 Homeros'un eğitimciliği ve eserlerinin öğreticiliği ile ilgili akla gelen ilk kaynak kuşkusuz Werner Jaeger'in *Paideia*

kitabındaki ünlü Kikloplar öyküsü, bu içerikle ilgili bize sanki bir mikrokozmos sunar. *Odyseia*'nın bütün öykülerinde olduğu gibi, Kikloplar'ın öyküsünde de, coğrafi adlardan, bölgenin florasından, farklı insan topluluklarının yaşam tarzlarından bahsedilir. Ama bu öyküde, Odysseus'un karakteri özellikle ön plana çıkar. Kahramanın karakteri ve tutumu, etik öğretinin yazar tarafından en iyi şekilde aktarılabilmesine olanak verir.<sup>3</sup> Mürettebatıyla beraber gemisinin karaya vurduğu yer, hiçbir şekilde fiziksel güçle alt edilemeyecek tek gözlü devlerin, Kikloplar'ın adasıdır. Fiziksel gücü alt edecek seçeneği tahmin etmek zor değildir: Platon'un daha sonra ayrıntılı olarak inceleyeceği erdemlerden, örneğin kıvrak zeka, cesaret ve mantıklı bir plan, kaba kuvvete ve hatta bilinmeyen güçlere karşı her zaman insanın en güvenilir silahlarıdır. Bu noktada Homeros'un Odysseus aracılığıyla Grek halkına verdiği en önemli öğüt, daha sonra Sokrates'in sloganı olacak olan *Kendini Bil!*'dir. Sokrates'in bu sloganının, ilk başta akla gelebileceği üzere, "haddini bilmek"le ya da "eline, diline, beline hakim olmak"la bir ilgisi yoktur. Tersine burada, insanın temel sorumluluğunun kendi özgü zihinsel kapasitelerinin keşfetmesi ve onları geliştirmesi olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle de, doğanın ve olayların işleyişinin kaynağını keşfedebilme, bilinmeyen doğa güçleri ve olaylarını bilinir kılma ve böylece onlara egemen olma kapasitelerine işaret edilmektedir. Kikloplar öyküsünü önemli kılan başka bir yönü, bu insana özgü kapasitelerin kişiye özel (burada Odysseus) olmayıp, insanın genel-evrensel bir özelliği olduğunun vurgulanışdır: Odysseus, Kiklop Polyphemos'a adının "hiç kimse" olduğunu söyler ve buna onu inandırır. Polyphemos, Odysseus tarafından sivri bir sopayla kör edilir ve arkadaşlarıyla beraber adadan kaçır. Acı içinde bağırıp çağıran Polyphemos, kendisini kimin bu hale getirdiğini soran arkadaşlarına, "Hiç kimse, hiç

çalışmasıdır. Jaeger bu dev yapıtında, Grek eğitimini ve insan modelini yer yer romantikleştirse de, o dönemlere eğilmek isteyen eğitimciler için hala en önemli başvuru kaynağı olduğu da bir gerçektir. Özellikle Homeros ile ilgili bkz. Jaeger, Werner. *Paideia* S. 63-89.

3 Etik sözcüğünün kökündeki ethos, vurgu değişikliğiyle (ἦθος ve ἔθος) karakter yapısı, alışkanlıklar ve etik, ahlaki tutum anlamlarına gelir.

\*Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyesi

kimse beni bu hale getirdi,” diye bağıırır. Böylece arkadaşları kovalayacak biri olmadığını düşünerek ona yardım etmezler. “Hiç kimse”yle anonimleşen Odysseus böylece insan aklının ve erdemlerinin evrensel bir temsilcisi olarak “herkesleşir”. Zafarini kazandıktan sonra gemisinde gerçek ismini Kikloplar’a doğru bağıırarak yeniden tekil kimliğine bürünür. Sadece bu öykünün bile gösterdiği üzere, *Odysssea*’nın, coğrafi, tarihsel, teknik bilgilerin vs. dışında genel etik bir öğreti de içerdiği açıktır. Hatta biraz daha ileri giderek, Homeros’un metinlerinin hemen herkes tarafından bilindiğini ve çocukların bu öykülerle büyüdüğünü düşünürsek, onları dönemin eğitim müfredatı olarak bile kabul edebiliriz.

Bunun dışında Odysseus ve Kikloplar’ın öyküsünde, arka plandaymış gibi duran bir ayrıntı daha vardır: Mağaraya hapsolme ve oradan kurtulma mücadelesi. Homeros’ta mağara henüz, aşağıda Platon’da bahsedeceğimiz gibi, eğitilmiş ve eğitimsiz, bilgili ve cahil arasındaki ayrımın çizildiği mekan değildir. Odysseus henüz bir filozoftan çok, bilinmedik bölgeleri keşfe çıkan, yeni canlıları, bitki örtülerle bizi tanıştıran, tarımı bile bilmeyen “barbar” (örn. Kikloplar) kültürlerle karşılaşmış onlara akıyla boyun eğdiren bir maceraperesttir. Ancak yine de insana özgü erdemlerin ve kapasitelerin evrenselliğinin yanında, tarımı bilmeyen Kiklopların cehaletinin temsil eden mağaradan insana özgü yeteneklerle kurtulma gibi temalar, Platon için ilham verici imgeler gibi durmakta. Şimdi bu bağlantıyı ve mağara alegorisini, Platon’un Homeros’tan farklı olarak kurmaya çalıştığı sistemli bir eğitim öğretisinin temelinde değerlendirmek istiyorum.

\*\*\*

Platon’un ünlü alegorisinde mağara, artık açık bir biçimde kendi eğitim modeline ilişkin bir mekana dönüşmektedir. Ancak başta şunu akılda bulundurmamız gerekir ki, mağara alegorisindeki eğitim örneği, daha çok Platon’un aklındaki yönetici sınıfın-filozofların eğitimiyle ilgilidir. Bu açıdan alegoride betimlenenleri, toplumun diğer sınıflarının ayrıştırılmasından sonra (bu konuya aşağıda değineceğim), geride kalan bir azınlığın Platoncu diyalektik öğretiyi özümlediği bir *yüksek öğrenimin* içeriği olduğunu söyleyebiliriz. Ancak buna rağmen, alegorinin genel bir eğitim felsefesi ola-

rak değerlendirilmesi için bir kısıtlama olduğunu düşünmeye gerek yoktur. Mağara alegorisinin yer aldığı *Devlet*’in 7. kitabı şöyle başlıyor: “Ve şimdi, dedim, sana doğamızın ne kadar eğitilmiş veya eğitimsiz olabileceğini resmedeceğim” (514a).<sup>4</sup> Daha bu ilk satırlardaki eğitilmiş-eğitimsiz (*paideias-apaideusias*) vurgusu<sup>5</sup>, genellikle yalnızca Platon’un idealar öğretisini betimlediği bir bölüm olarak ele alınan mağara alegorisinin, aslında bir bütün olarak Platon’un ideal eğitim sürecini de anlattığının bir kanıtı olarak görülebilir.<sup>6</sup> Şimdi, alegorinin eğitimle ilişkisine geçmeden, (yerden kazanmak için alegorinin tamamını özetlemeyip) konumuzla ilgili önemli yerlerini hatırlatmak istiyorum.

Kikloplar’ın mağarasından farklı olarak Platon’un mağarası, artık açık bir biçimde duyuşal-fiziksel dünyayı bütünüyle içine alan bir mekan haline gelmektedir. İnsanın duyuşal yetilerinin tümü aynı zamanda mağaranın sınırlarını oluşturur. Mağaranın *dışı*, mağaranın içinde duyuşal verilerin, kanıların ve bilgilerin asıl kaynağı ve gerçek bilgi ve doğruluğun kaynağı olan idealar dünyasıdır. Öbür yandan, mağaranın dışına çıkma süreci, Odysseus ve arkadaşlarının öyküsündeki gibi yalnızca bir kurtuluş öyküsü değildir, çünkü mağara aslında duyuşal ve fiziksel bir varlık olan insanın *yaşayıp gidebileceği* biricik mekandır. Buna ek olarak insan, mağaradaki diğer insanlarla beraber oluşturduğu toplumsal ilişkilerle tanımlanır: İnsanlar duvardaki gölgeleri kimin daha net veya daha hızlı gördüğüne göre, kendi aralarında toplumsal bir hiyerarşi bile oluştururlar (516d). Elbette insanlar, doğumlarından itibaren zincirlenip yalnızca bu gölge oyunlarını izledikleri için, onları tek gerçek olarak sanmakta ve ne zincirlerinden kurtulmak ne de mağara-

4 *Devlet*’in çevirileri bana ait.

5 Çeşitli çevirilerde bu karşıtlık, bilgili-bilgisiz, aydınlanmış-aydın olmayan olarak da karşılanmıştır. Bunun nedeni, *paideia* kavramının günümüzde tam olarak bir karşılığı olmadığını düşünülmesidir. İnsanın fizyolojik ve zihinsel kapasitelerinin, elverişli ölçüde geliştirilmesi anlamına geldiğinden, yetişme-yetiştirme de uygun bir karşılık olabilir. Genel olarak bütünsel bir eğitim sürecini anlattığından, *paideia*’nın eğitim kavramıyla karşılanmasında bir sakınca görünmüyor.

6 Werner Jaeger, *Paideia*’nın üçüncü cildinde, mağara alegorisini doğrudan *yetişme-yetiştirme-eğitim* (Alm. Bildung) kavramlarıyla ele alır. Bkz. *Paideia*, S. 890-895. Jaeger’den bu anlamda etkilendiği açık olan Martin Heidegger, *Platon’un Hakikat Öğretisi (Platons Lehre von der Wahrheit)* adlı makalesinde daha da ileri giderek, mağara alegorisinde eğitim kavramının ontolojik temellerini arar.

nın dışına çıkmak *akıllarına bile* gelmemektedir. Hatta elleri çözümlenip arkalarını döndüklerinde yanmakta olan ateşi ilk kez görüp, kamaşan gözleri mağaradaki diğer nesnelere hayal meyal seçtiğinde bile, o zamana dek gördüğü gölgeleri asıl gerçek sanmaya devam edeceklerdir. Üstüne üstlük bu yeni durum, hem fiziksel acı hem de bütün bilgi ve inançların sarsılması demek olduğundan, insan önce eski tutsak durumuna geri dönmeyi tercih edecektir. Ancak, ona nesnelere tek tek gösterecek, onların adlarını öğretecek ve sonunda, mağarada yanan ateşin de asıl kaynağı olan güneşe doğru mağaranın dışına ona kılavuzluk edecek bir öğretmen elini uzattığında (hatta metindeki ifadelerle onu buna zorladığında) gölgeler dünyasının salt gerçeklik olmadığı anlaşılacaktır. Peki bu öğrenme sürecinin niteliği nedir? Platon'un mağara alegorisiyle betimlemeye çalıştığı süreç, yalnızca yeni bilgiler aktarımı ve alımı olarak salt bilişsel bir süreç olarak nitelenebilir mi?

Platon böyle olamayacağını, hayatında yalnızca gölgeleri görmüş bir insanın ışığa alışma sürecini betimlerken söyler: "... Eğitimi, sanki kör gözlerle görme yeteneği verir gibi, zihne daha önce oradan olmayan bilgiyi yerleştirme olarak kabul eden görüşü reddetmeliyiz" (518b). Bunun yerine eğitim, özsel bir çabayla, insanın çevresindeki koşulları keşfedebilme yeteneğini açığa çıkardığı bir süreç olmalıdır. Ancak bu, hiç de kolay bir süreç değildir, çünkü aynı zamanda zihinsel bir altüst oluşa, hatta zihinsel bir devrime denk düşmektedir. Doğduğundan beri mağaranın duvarına bakmak zorunda kalan ve sonra serbest bırakılıp arkasını dönen insanı hatırlayalım: "... gözün karanlık yerine ışığı görmesi için göz organını ve tüm bedenini çevirmesi gerektiği gibi, bilme organının da yavaş yavaş alışarak gerçeği görüp öğrenmesi için zihin de kendisini tamamen bakması gerektiği yere çevirmelidir" (518c). Burada zihnin kendi konumunu *tamamen* değiştirmesi, tıpkı gözün kamaşması gibi, acı verici ve zorlu bir dönüşüm sürecine karşılık gelir. Zincirlerinden kurtulup arkasında yanmakta olan ateşe doğru arkasını dönen insan, o zamana kadar sahip olduğu bilgi ve alışkanlıklarının dışında bir eylemde bulunmaktadır. Bu eylem aynı zamanda *apaideusia*'dan *paideia*'ya, eğitimsizlikten eğitim sürecine geçişin başlangıcıdır.

Tekrarlarsak, eğitimin özü olarak *paideia*, boş bir zihne doğrudan bilgi aktarılması değil, bir bütün olarak karakteri ve zihni dönüştüren, insanın o zamana kadar bulunduğu varoluşsal zeminin yerini değiştiren bir süreçtir.<sup>7</sup> Bu açıdan eğitim, yalnızca yeni bilgilerin alınmasından çok, insanın içinde bulunduğu koşulların, bir bütün olarak varolan her şeyin birbirleriyle olan ilişkilerinin kademe kademe *kendini göstermesidir*. **Hatta örneğin** Heidegger'e göre bu sahici bir özgürleşme sürecidir.<sup>8</sup> Gerçek sandığı gölgelerin kaynağı olan nesnelere ve yanan ateşin varlığını ve bunlara ek olarak, mağaranın dışındaki gerçek ışığın, güneşin varlığının öğrenilmesi, insanı insan yapan özelliklerinin de açılıp gelişmesini, böylece insanın aslında varolan, ama gölge oyunlarına bağlıyken farkında olmadığı gerçek potansiyellerini açığa çıkarmasını, onları ve böylece de kendisini *özgürleştirmesini* sağlar. Ancak bundan sonraki adım kritiktir.

Platon, mağaranın dışına çıkan insanın orada kalmasına izin vermez: "Çünkü biz yasa koyucuların işi, toplumdaki herhangi bir sınıfın değil, bütün toplumun mutluluğuyla ilgilidir" (518e). Bu nedenle mağaranın dışına çıkan kişi tekrar geri dönüp, arkadaşlarına yardımcı olacaktır. Bunu yapabilecektir, çünkü gözleri tekrar karanlığa alıştıktan sonra, gölgeleri bu sefer diğerlerinden çok daha net olarak seçebilecek ve hatta hangi nesnenin gölgesi olduğunu bilebilecektir. Platon için bu, toplumun uyumlu bir şekilde işleyişi adına, herkesin kendine uygun olan işe ve sınıfa tayinin belirlenmesi demektir. Tam bu noktada Platon, eğitilmiş ve eğitimsiz arasındaki ayrımı, doğrudan toplumsal iktidar ilişkilerine düşümler. Burada eğitim süreci, *özgürleşme* kavramından, bir güç ilişkisini içeren özgürleştirmeye dönüşür. Bu özgürleştirme, Latince azat etme anlamından gelen *emancipere* -emansipasyon- sözcüğüne yaklaşır. Roma Dönemi'nde azat etme, kişinin kendi çabasıyla olabilecek bir şey değil, babanın oğlu (oğul, babası karar verene kadar bir yurttaş olamaz) veya sahibinin kölesini serbest bırakması demektir. Dışarıdan yapılan bir müdahale olarak azat etmenin özgürleşmeden farkı, toplumsal hiyerarşiye do-

7 Bkz. Heidegger, Martin. *Platons Lehre von der Wahrheit*, S. 18-19.

8 Bkz. A.g.y., S. 22-23.



kunmamasıdır. Şimdi bu noktada, özgürleşme ve özgürleştirmeyi aynı anda barındıran Platon'un modelinde, eğitim ve toplumsal hiyerarşi arasında kurduğu bağı başka bir örnek vermek istiyorum: Homeros'un (girişte sözünü ettiğimiz) sembolik eğitim müfredatından, sansür aracılığıyla rasyonel ve ideal müfredata geçiş.

\*\*\*

Burada en basit şekliyle, estetik yerine rasyonellik temelli bir eğitime geçişten bahsedebiliriz. Bunun ne anlama geldiğini yanıtlamak için, yazının başında da belirttiğimiz gibi, o dönemde Homeros, Hesiodos ve diğer sanatçıların eğitimdeki rolünü hatırlamakta yarar var. Daha çok imgeler ve mitolojik öykülerle belirli bir yaşam ve düşünce tarzını aktaran sanatçıların yapıtlarının aynı zamanda eğitim amaçlı birer kaynağa dönüştüğünü daha önce bahsetmiştik. Bu öğrenim tarzının yöntemi ve içeriği, imgelerin ve öykülerin zihinde canlandırılmasına dayandığı ölçüde estetikdir. Öyleyse Platon, estetik temelli bir öğretme-öğrenme yönteminde neyi kusurlu bulmakta ve bunu hangi yöne doğru değiştirme gereksinimi duymaktadır?

Ne kadar görkemli ve derin olursa olsun, Homeroscu eğitim modeli, belirli bir sistemi olmayan-tıpkı Homeros'un kendisinin de simgesel bir figür olması gibi- simgesel bir eğitim modelidir. Bu açıdan Platon'un girişimini öncelikle, eğitimi sistemli bir model haline getirme çabası olarak görebiliriz. İçeriksel olarak asıl ayırım da buradan gelmektedir: Homeroscu model, imgelere dayandığı ölçüde, Platon'un felsefi modeline uymamaktadır. Mitolojik öyküler ve şiirler, okuyanın veya dinleyenin bilincinde her şeyden önce bir imgeler dünyası kurar ve çıkarılacak bilgi ve öğreti bu imgelerin bilince etkisinin bir sonucu olur. Öbür yandan Platon, imgelerin bilgi hiyerarşisinde her zaman alt sıralarda olduğunu ve güvenilmez olduklarını sıklıkla vurgular.<sup>9</sup> İmgeler bize bilgi değil, en fazla birer kanı veya görüş sunar. Bu yüzden imgelerin verdiği kanı veya görüş, rastlantısal olarak doğru olabilir ama kalıcı bir şekilde doğruluğu içermez. Platon imgelerin güvenilmezliğini mağara alegorisinde vurgulamış, doğru bilgi ve kalıcı doğrular için imgelerin vurduğu zincirden kurtulunup mağaranın

<sup>9</sup> *Devlet*'in 6. kitabındaki "Bölünmüş çizgi" analogisini hatırlayabiliriz.

dışına çıkılması gerektiğini söylemişti.<sup>10</sup> Elbette bu, sanatçıların Platon'un doğru bilgi öğretisinde hiç yeri yoktur demek değildir. Ama artık asıl başvuru kaynağı olma statülerini kaybetmişler ve ancak Platon'un öğretilerine uygun olarak seçilenler, Platon'un öğretisinin araçları haline geleceklerdir.

Platon'un itirazının bir diğer nedeni daha belirgin biçimde pedagojiktir. Bazı şiirler ve öyküler çocuklardan özellikle uzak tutulmalıdır, çünkü bunlarda tanrılar ve kahramanlar kötü gösterilmektedir (377e). Örneğin bir yerde Tanrı Kronos çocuklarını öldürmekte, diğer yerde Kral Oedipus babasını öldürüp annesiyle evlenmektedir vs. Platon bu öykülerde şiddet veya sapkınlık dolu olarak nitelediği olayların ve imgelerin metaforik anlamlar içerebileceğini kabul eder, ama ona göre çocuklar bunu ayırt edecek durumda değildirler (378d). Dahası, kendisinin deyimiyle, çocukların duyacağı ilk öyküler onlarda etik açıdan doğru bir etki yaratmalıdır, çünkü çocuklukta edinilen kanılar kolay kolay değişmez (378d). Böylece Platon, toplumsal-etik doğru olarak gördüğü şeyin, çocukluk çağında sistematik olarak verilmesi gerektiğini savunarak, bir açıdan bildiğimiz anlamda bir müfredat oluşturma taraftarıdır.

Platon, çocuklar için neyin yararlı ve zararlı olacağına *önceden* karar vererek ve bu anlamda sansür aracını kullanarak bir eğitim müfredatı oluşturur. Eğitici olan şey, artık eğitim sürecinin kendisi ve kişinin kendi çabasıyla edindiği deneyimler değil, belirli bir otoritenin *ayıkladığı ve seçtiği* içeriktir. Ancak bu noktada Platon'u -örneğin Karl Popper'in onu totalitarizmin kurucusu olarak görmesi gibi- sansürün ve dogmatik eğitim modellerinin kurucusu olarak görmek, kestirme bir yargıda bulunmaya götürebilir. Platon'un (ve elbette Sokrates'in) kendisinden önceki görüşlere -herkesten önce Sofistlere- olan itirazı, Grek yaşantısı içinde artık tatmin edici olmayan değerler ve yönetim biçimleri yerine, yeni bir değerler sistemi ortaya koyma çabasında yatmaktadır. Bu bağlamda Platon'un "sansürünü", eleştirel bir eylem olarak bile düşünebiliriz: Kendisinden önceki geleneğin

<sup>10</sup> Homeros'un epik, sinematik anlatış tarzı ile mağarada zincirlere vurulmuş insanların duvardaki gölgeleri izleyişi ve bu gölgelerin yarattığı sinematik etki arasındaki bağ ayrıca ilginçtir. Ayrıca şairin sözü ne kadar kuvvetliyse, insani imgelerle o kadar sıkı kenetler ve insanın bu etkiden kurtulması daha da zorlaşır.

(burada Homeroscu eğitim geleneği) sınırlarını çizerek ve onda kendi modeline uymayan kısımları *eleyerek* kendi rasyonel düşünme tarzına yer açması bakımından bir eleştirellik. Ancak Platon'un, *Devlet*'in 2. ve 3. kitaplarında sözünü ettiği "soylu veya saf yalan" kavramları (bkz. 382/414b-c), durumu biraz değiştirmektedir. Platon'un bu hamlesi, diyebiliriz ki sansürü daha derin ve gizli bir yapının içine yerleştirerek, günümüzde, örneğin "gizli müfredat" kavramı çerçevesinde sürmekte olan tartışmaların ilk örneklerinden birini verir. Peki Platon soylu yalan kavramıyla ne ifade etmek istiyor?

Platon'un yeni bir paideia, yeni bir yetişme-yetiş-tirme modeli, elbette kendi felsefe sistemine bağlıdır. Platon'un eskilerin eğitici öyküleri ve mitleri tamamen yasaklanmayı önermediğini, ancak "uygun" imgeler ve metinlerin seçilmesi gerektiğini vurgulamıştı. Platon, işte bu uygunluk ölçütünün temelinde *soylu yalan* kavramını devreye sokar. Soylu yalan kavramından, *Devlet*'in üçüncü bölümünde söz edilir. Platon orada adaletli ve uyumlu bir toplumun, çiftçiler/zanaatkarlar, askerler ve filozof-yöneticiler olarak üçe ayrılması gerektiğini savunur. Adaletli toplumu böyle bir yapı oluşturacağı için, toplumun üyeleri de bu yolda ikna edilmelidir, ve soylu yalan bu amaçla kullanılabilir. Daha önce gördüğümüz gibi mitolojik öykülerin eğitimde kullanılmasına sıcak bakmayan Platon, burada kendini haklı çıkarmak için Hesiodos'tan ödünç aldığı ve insanların üç farklı metalden (altın, gümüş ve bronz) yaratıldığını anlatan bir miti, kendi toplum idealine uyarlamaktan çekinmez (414b-415e).<sup>11</sup> Platon'un burada vurguladığı, toplumun üç farklı sınıfını oluşturan bu metallerin, kendi özelliklerini korumaları için birbirlerine karışmamaları gerektiğidir. Eğitim sürecinin önemli amaçlarından biri, kimin hangi metala ait olduğunun belirlenmesinde yatar. Bir soylu yalan örneği olarak kullandığı bu mitolojik öykü, Platon'a göre pedagojik anlamda faydalıdır, çünkü ikna edicidir ve "doğru yol"u gösterir: "Yanlış söz kimi durumlarda faydalı değil midir? ... konuşmalarımızda mitleri kullanabiliriz; geçmişi bilmiyoruz, o halde

kurmaca bir öykü icat edebiliriz" (382c-d).

Bu noktada Platon'un eğitimi, zincirlerinden kurtulma olarak bir özgürleşme süreci olmaktan çıkarıp, günümüz eleştirel pedagogları tarafından sıklıkla eleştirilen bir yapı haline getirdiğini söyleyebiliriz: Kurumsallaşma sürecinde toplumsal hiyerarşiyi yeniden üreten bir aygıt dönüşen bir eğitim süreci. Hatta biraz ileri gidersek, altın, gümüş ve bronzun o dönemdeki reel ekonomik değerleri ile Platon'un bunu sembolik kullanımı arasında rastlantısal olmayan bir paralellik olabilir. Platon metallerin ekonomik hiyerarşisini kendi epistemolojik hiyerarşisi (bkz. "bölünmüş çizgi" analojisi) ile karşılaştırarak, bir anlamda bilginin iktidarı söyleminin de somut bir örneğini veriyor olabilir. Eğitim açısından baktığımızda, Platon'un Grek sanatçıların eserlerini sansürleyerek yerleştirmeye çalıştığı müfredat, kendi toplum modelini destekleyecek söylemin yapıtaşını oluşturur. Bu hiyerarşik toplum modelinin, günümüzde hayata geçirilmiş olduğunu düşündüğümüzde, Platon'un savunduğu "öyküler, mitler icat etme" eyleminin günümüzdeki eğitim müfredatlarında da sürdüğünü söylemek abartılı olmaz. Öbür yandan, bu yazının başlığında sözü geçen Platon'daki çelişkiyi günümüze uyarlısak şunu iddia edebiliriz: Herhangi bir eğitim kuramı veya ideolojisi, eğitim sürecini salt bir araç olarak ele aldığı ölçüde, kendi eleştirdiği söylemlere dönüşme tehlikesi barındırıyor. Eğitime ve eğitime yüklenen "aydınlatma", "bilinçlendirme" misyonları, özgürleşmeden özgürleştirmeye dönüştüğü ölçüde, Roma Dönemi'ndeki "azat etme-edilme"ye dayanan güç ilişkisini yeniden canlandırabiliyor.

Platon'da bu çelişki, özgürleşmenin bilgi hiyerarşisinin merdivenlerinden tırmanmak olarak tasarlanıp, gölgeler dünyasından kurtuluşun, gölgeler dünyasında meşru bir iktidar ilişkisini kurma yetkisi edinilmesinde yatar. Gerçek bilgi ve erdem, duysal dünyanın ötesinde konumlandırıldığından, buna erişen filozof, yukarıdaki sansür örneğinde açığa çıktığı gibi, neyin doğru neyin yanlış olduğunun kesin olarak belirlendiği dogmatik bir müfredatı yerleştirmeye hakkını edinir. Böylece bilen-bilmeyen, öğretmen-öğrenen ilişkisinin sabitlendiği, güç ilişkisini ikna yoluyla yineleyen

11 Öykünün farklı versiyonları ve Platon'un yorumlayışı için bkz. Van Noorden, Helen. *Plato and Hesiod*, ed: G.R. Boys-Stones & J.H. Haubold, Oxford University Press, S. 180 vd.

*soylu yalanlar ve kurmaca öykülerin* icat edildiği bir eğitim modeli ortaya çıkar. Oysa yazının başında da değinildiği gibi, Platon'un mağara alegorisinin göstermek istediği ve eğitim kuramlarında çokça göz ardı edilen başka bir şey daha vardır: Platon mağara alegorisinde eğitim kavramını -en azından paideia'yı- ne bilgiyi boş bir zihne doldurmak ne de bir bilgi hiyerarşisi oluşturmak anlamında kullanır. Etimolojik kökeninde yön verme yüklemine içeren pedagojik süreç (*paidos-ágō*), insanın etrafında olan bitenin arka planını görmeye başladığı, kendini bu süreçte yeniden konumlandırdığı ve genel olarak bütün varolanlarla ilişkisi çerçevesinde kendine yeni bir yön verdiği süreçtir. Bu sürecin temel özelliği, insanın bilgileri pasif bir şekilde alması değil, öğrenme sürecinde o zamana dek benimsediği bilgilerin, değerlerin ve alışkanlıkların tersyüz olmasının verdiği rahatsızlıklara dayanma, bu yeni gerçeklikleri öğrenmeye çabalama, dışlanma korkusunu yenip bunları mağaradaki tanıdıklarıyla paylaşma sorumluluğunu alma gibi varoluşsal tutumlardır. Platon 7. kitabın sonlarında bu varoluşsal zemin değişiklikleri ve bunun etkileri üzerinde özellikle durur. Eğitim sürecinin son yıllarının öğretmen en dikkatli ve hassas olması gereken dönem olduğunu söyler ve bunun nedenlerini açıklar: Platon'a göre öğretmen, daha önce bu süreçten geçmiş biri olarak öğrencisini en iyi anlayan kişidir ve ona bu süreçte yalnızca kılavuzluk hatta arkadaşlık edecektir. Öğrenci, artık mağaranın dışına çıkmıştır; o zamana kadar çevresinden ve ailesinden öğrendiği örneğin etik, politik, felsefi kavramların ve anlamların tersyüz olmuş halini görecektir ve kandırıldığını düşünerek acı çekip isyan edecektir (537d-539a). Ancak bu süreç, tam da insanın niteliklerinin gelişme süreci olarak paideia'nın özüdür: İnsanın kendisine dolaysız biçimde verilen tüm doğal ve toplumsal ilişkilerden yabancılaştırılması ve sonrasında kendisinin de bir parçası olduğu bu ilişkileri bambaşka bir gözle yargılayabilme ve onu değiştirebilme gücünün kazanılmasıdır. Platon'u izleyerek, bir özgürleşme süreci olarak eğitimi böyle nitelediğimizde, sorulması gereken soru, Platon'un çelişkisinde açığa çıktığı gibi, nasıl olup da özgürleşme vaadi taşıyan bir eğitim modelinin, kolayca dogmatik ve toplumsal hiyerarşiyi yeniden üreten bir düzeneğe dönüştüğüdür. Bu soruya çok çeşitli yanıtlar veri-

lebilir, ancak bu yazının çerçevesinden yola çıkarak denebilir ki, eğitim sürecinin bu yazıda sözü edilen varoluşsal belirleyiciliği göz ardı edilerek, onun çok çabuk bir biçimde toplumsal bir amaçsallığa büründürülmesi ve ona bir temel kazandırma arzusu, paradoksal bir biçimde bu sürecin aynı hızla araçsallaşmasına da yol açabilmektedir. Buna ek olarak araç haline gelmenin, i) özgürleşmeyi azat etme-edilme ilişkisine dönüştürdüğünü, ii) bu hiyerarşik ilişkiyi koruyacak eşit olmayan bir eğitime (örneğin Platon'da küçük bir topluluğun ayrıcalığı olarak, mağaradan çıkış sürecine denk düşen felsefe eğitimi) izin verdiğini, iii) böylece toplumsal hiyerarşiyi yeniden kuran bir döngüye yol açtığını söyleyebiliriz. Elbette bu son savlar, ancak daha somut verilerle desteklenmesi gereken başka bir yazının konusu olabilir.

Kaynakça:

Van Noorden, Helen. *Plato and Hesiod*, ed: G.R. Boys-Stones & J.H. Haubold, Oxford University Press 2010.

Heidegger, Martin. *Platons Lehre von der Wahrheit*, Vittorio Klostermann 1997.

Jaeger, Werner. *Paideia, Die Formung des Griechischen Menschen*, Cilt I,II,III, de Gruyter 1989.

Platon. *The Republic*. Çev: Benjamin Jowett, Airmont Books 1968.

Homeros, *Odysseia*. Çev: Azra Erhat, A.Kadir, Can Yayınları 2009.

### III. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu'nun ardından

Iraz Akış\*



III. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu, Üniversite Konseyleri Derneği (ÜKD) tarafından 17-18 Aralık 2011 tarihinde Boğaziçi Üniversitesi'nde gerçekleştirildi. Dernek bünyesinde faaliyet gösteren "Evrim Sürüyor Çalışma Grubu" öncülüğünde düzenlenen ve Türk Tabipler Birliği, İstanbul Eczacı Odası ve Ankara Tabip Odası tarafından da desteklenen sempozyuma akademisyenlerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin ve öğretmenlerin yoğun ilgisi dikkat çekiciydi. İnsan Evrimi, Moleküler Evrim, Evrim ve Ekoloji, Biyoloji Felsefesi ve Evrim Öğretimi oturumlarını içeren iki günlük sempozyum ayrıca fen bilgisi ve biyoloji öğretmenlerini bir çalıştayda, Türkiye'nin birçok farklı üniversitesinden sempozyuma katılan öğrenci topluluklarını ise bir forumda buluşturdu. İki gün boyunca toplam 1200 kişinin aktif katılım sergilediği sempozyumda tüm oturumlar büyük bir ilgiyle izlendi. Ortalamanın çok üstünde seyreden bu yoğun ilginin ve sempozyumun genelini değerlendirilmesi, önümüzdeki dönemde evrim alanındaki ihtiyaçları belirlemek ve nitel ve nicel açıdan artan bir profille bu ihtiyaçları karşılamak açısından büyük önem taşıyor.

#### **ÜKD kuruluşundan bu yana evrime sahip çıkıyor**

Ülkemizde evrim kuramına yönelik saldırılar özellikle 1980 sonrası yoğunlaşmıştır. 1985 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Vehbi Dinçerler, ABD'de faaliyet gösteren Yaratılış Araştırmaları Enstitüsü (Institute of Creation Research-IRC) ile bağlantıya geçerek, Enstitü tarafından hazırlanmış olan kitapların Türkçeye çevrilmesini ve Türkiye'deki öğretmenlere dağıtılmasını sağlamıştır. Aynı dönemde lise biyoloji müfredatına evrim kuramının yanı sıra yaratılış görüşü de eklenmiştir<sup>1</sup>.

1 Aykut Kence (2002) Eğitimde Köktendinci İşbirliği-II, Üniversite ve Toplum, Cilt 2, Sayı 3

2000'li yıllara gelindiğinde fen bilgisi ve biyoloji kitaplarında hayatın başlangıcı ile ilgili görüşler başlığı altında önce yaratılış görüşü anlatılmakta ardından kısaca Darwin'in evrim kuramına yer verilmektedir. 2005 yılında müfredatta resmi bir değişiklik olmamasına rağmen evrim kuramına ayrılan kısımda kısaltmaya gidilmiştir<sup>2</sup>.

ÜKD kuruluşundan itibaren evrim kuramına, kuramın öğretilmesine, bu alanda yapılan araştırmaların yaygınlaşmasına ve toplumsallaştırılmasına büyük önem vermektedir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında beş öğretmenin derslerinde evrim kuramını anlattıkları için sürgün edilmeleri ve haklarında açılan soruşturmalar karşısında ÜKD "Geleceğimizi Ortaçağ Karanlığına Teslim Etmeyeceğiz" başlıklı bir imza kampanyası gerçekleştirmiş ve ardından ilk "Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu"nu düzenlemiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi'nde gerçekleşen sempozyum derneğin bu alandaki çalışmalarının başlangıcı olarak kabul edilebilir. Aynı dönemde "Evrimi Savun, Bilimden Yana Ol" başlıklı bir broşür hazırlanmış ve evrim kuramına karşı girişilen saldırıların kökeni ve bunların karşısında bilimden yana tutum alınmasının önemi vurgulanmıştır.

Darwin'in 200. yaşı ve Türlerin Kökeni'nin yayımlanışının 150. yılı olan 2009 Darwin yılında Boğaziçi Üniversitesi'nde düzenlenen II. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu bir yandan bu sempozyumların gelenekselleşeceğinin işaretlerini verirken, oturum başlıklarının çeşitlenmesi, sunum konularının zenginleşmesi ile ulaştığı akademisyen, öğretmen ve öğrenci sayısını büyük oranda artırmıştır. İkinci sempozyumun ardından ÜKD içinde kurulan "Evrim Sürüyor Çalışma Grubu (ESÇG)", evrim alanındaki çalışmaların sempozyumlardan ibaret kalmaması amacıyla çeşitli hedefler belirlemiştir. Bu hedefler arasında evrim kuramının toplumsallaşma kanallarını yaratmak,

\*Dr. İstanbul Üniversitesi Veteriner Fakültesi, Sempozyum Düzenleme Kurulu Üyesi.

2 R. Nazlı Öztürkler Somel (2007) Türkiye'de Biyolojik Evrim Kuramı Eğitiminin Tarihsel ve Sosyolojik Bir Değerlendirmesi, Biyoloji Eğitiminde Evrim Sempozyumu, 3-4 Mayıs 2007, Malatya



bu alanda çalışma yürüten akademisyenleri bir araya getirmek, öğretmenlere evrim öğretimi alanında ihtiyaç duydukları bilgileri sağlayabilmek ve bilim dışı saldırılar karşısında evrim kuramına sahip çıkan bir hattı örnek sayılabilir. Bu hedefler doğrultusunda ESÇG tarafından çeşitli illerde “Evrimi Anlatıyoruz” etkinlikleri, bir dizi üniversitede evrim panelleri düzenlenmiş, hazırlanan sempozyum kitaplarının dağıtımı sağlanmış, öğretmenlere yönelik çalıştaylar gerçekleştirilmiştir. Üçüncü sempozyumun büyük bir başarıyla tamamlanarak bu alanda hayata geçen etkinlikler arasında öne çıkmasını sağlayan, geride bıraktığımız yıllarda biriken deneyim ve evrim kuramını yerelleştirmeye ve yaygınlaştırmaya başından beri önem veren çalışma grubunun faaliyetleri olmuştur.

### ***Moleküllerden coğrafyamızın geneline uzanan oturumlar***

III. Evrim, Bilim ve Eğitim sempozyumu bilimsel içeriğinin zenginliği ve derinliği ile dikkat çeken bir etkinlik oldu. Popüler bilim etkinliklerinin temel kaygısı olan geniş bir katılımcı kitlesine ulaşma hedefini, içeriğinden ödün vermeden sağlayabilmesi sunumlarıyla katkı veren akademisyenler açısından önemli bir başarı olarak değerlendirilebilir.

İnsan Evrimi, Moleküler Evrim, Evrim ve Ekoloji, Biyoloji Felsefesi ve Evrim Öğretimi başlıklı beş adet oturum içeren III. Evrim, Bilim ve Eğitim sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi Moleküler Biyoloji ve Genetik Bölümü’nden Doç. Dr. Ergi Deniz Özsoy’un “Tarihsel Süreçte Evrim” başlıklı açılış dersi ile başladı. Evrim kuramı ile ilgili temel kavramların açıklandığı bu sunum, diğer oturumlardaki farklı disiplinlerden sunumların daha rahat takip edilmesini sağladı.

İlk oturum olan İnsan Evrimi oturumunun temel amacı farklı alanlardan yapılan sunumlarla hem kronolojik açıdan türümüzün evrimine ışık tutmak hem de morfolojik bulgulardan moleküler bulgulara evrimsel süreci izleyebilmektir. İnsan türüne özgü düşünsel ve davranışsal özelliklerin evrim sürecindeki yerleri de tartışmaya açıldı.

Moleküler genetik alanındaki tekniklerin son yıllarda gelişmesi ve çeşitli alanlarda uygulamaya sokulması evrimsel biyoloji araştırmalarını da hızlandırmış durumda. Dünyada ve Türkiye’de birçok bilim insanı tarafından yürütülen moleküler evrim

araştırmaları canlılığın ortaya çıkışından günümüze var olan türlerin çeşitliliğine kadar binlerce veri sunuyor. Bu alandaki temel veriler kadar güncel araştırma sonuçlarının da sunulduğu moleküler evrim oturumu genç araştırmacılara ev sahipliği yaptı. Oturumda gerçekleşen sunumlar evrimsel sürece dair farklı noktalara ışık tutmuş oldu.

Evrimsel biyoloji alanında öne çıkan bir araştırma alanı da ekoloji çalışmaları. Evrim ve ekoloji oturumunda yapılan sunumlar ülkemizde bu alanda yürütülen çalışmaların niteliğini göstermiş oldu. Türkiye’nin de içinde bulunduğu coğrafyanın evrimsel tarihinin ele alındığı oturumda, “tür” kavramı üzerine yürütülen tartışmalara da değinildi.

Evrim kuramına karşı yürütülen saldırılarda kavram karmaşasından çok büyük ölçüde yararlanılıyor. Eğitim sistemindeki eksiklikler nedeniyle ortaya çıkan yaklaşım farklılıkları ve kavramlarla ilgili kafa karışıklığı da bu saldırıların karşısında durmayı güçleştiriyor. Sempozyumda yer alan Biyoloji Felsefesi oturumunda yürütülen bilimsel yöntem tartışmaları ve bilimsel üretim sürecinde sahip olunması gereken yaklaşımların paylaşılması katılımcıların bakış açılarına önemli katkılar sağladı.

Evrim kuramının dünya çapında en ciddi saldırılarla karşılaştığı alan eğitim alanı. ABD kaynaklı çeşitli kurumlardan Türkiye dahil çeşitli ülkelere ihraç edilen yaratılış ve akıllı tasarım gibi gerici ve bilim dışı unsurlar eğitim sisteminde yerleşik hale getirilmeye çalışılıyor. Sempozyumun son başlığı olan evrim öğretimi oturumu, evrim kuramının Darwin tarafından ortaya konduğu yüzyılın ekonomik, siyasal ortamı ile bilimsel ilerlemelerin bağının ele alınmasıyla başladı. Prof. Dr. Aykut Kence’nin “27 Yıllık Evrim Karşısı Öğretim ve Sonuçları” başlıklı sunumu ile günümüz Türkiye’sindeki yeni öğretmen profili ve toplumsal algıda evrim kuramının yeri paylaşıldı. Yeni hazırlanan müfredatta evrim kuramının sunulma biçimlerinin de değerlendirildiği oturumda bilim insanlarının topluma karşı sahip oldukları sorumluluk üzerinden popüler bilim yayıncılığı tartışıldı.

Evrimsel biyolog ve yazar Prof. Dr. Richard Dawkins’in telekonferansla katıldığı bölüm sempozyumun en ilgi çeken bölümlerinden biri oldu. “Gen Bencildir” ve “Yeryüzündeki En Büyük Gösteri” adlı kitaplarıyla tanınan Dawkins, evrim karşıtı saldırılara karşı yürüttüğü mücadele ile öne çı-

kıyor. Sempozyumda “EvrİM Gerçeği” başlıklı bir sunum gerçekleştiren Dawkins konuşmasında evrimin bir hakikat olduğunu vurguladı. Canlı evriminin olgularını birçok örnekle çok net bir şekilde ortaya koyduğu konuşmasında, evrim karşıtlarının dünya çapındaki faaliyetlerine de değindi.

### **Öğretmen Çalıştayı**

EvrİM öğretimi alanında en büyük sıkıntı ortaöğretim ve liselerde yaşanıyor. Müfredatın bilim dışı unsurlarla bezendiği ve yaratılış görüşünün öncelikli olarak yer verildiği kaynak kitaplar sorunun yalnızca bir boyutu. Evrim kuramını anlatmak isteyen öğretmenlerin de bu alanda çok ciddi eksiklikleri bulunuyor. Kaynaklara ulaşımdan, karşılaşılan soru ve sorunlara müdahaleye kadar birçok farklı alanda yetersiz kalıyorlar. Bu alanda yaşanan olumsuzlukların ve deneyimlerin paylaşılması ve farklı öğretim yöntemlerinin öğrenilmesi amacıyla sempozyumun ikinci gününde düzenlenen öğretmen çalıştayına 75 kişi katıldı. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği ve Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarından akademisyenlerin hazırladığı etkinliklerin yapıldığı çalıştayda sınıf öğretmenleri, fen bilgisi öğretmenleri, biyoloji öğretmenleri ve öğretmen adayları derslerinde evrim kuramını anlatabilecekleri yeni sınıf içi uygulamaları öğrendiler.

### **Öğrenci Forumu**

EvrİM kuramına sahip çıkma sorumluluğu ile Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenci toplulukları kurulmuş durumda. Bu topluluk ve öğrenci kulüplerini temsilen sempozyuma katılan öğrenciler, oturumların ardından gerçekleşen Öğrenci Forumu'nda buluştular. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nden yaklaşık 300 öğrencinin katılımıyla düzenlenen forumda evrim kuramını sahiplenen ve yaygınlaştırmak için etkinlikler düzenleyen toplulukların faaliyet gösterebilecekleri ortak bir zemin yaratmanın olanakları tartışıldı. Farklı üniversitelerde yaşanan deneyimlerin paylaşılması ve bundan sonra atılacak adımlar için bir iletişim ağının kurulmuş olması üniversite öğrencileri arasında aydınlanma mücadelesinin yaygınlaşması açısından da önem taşıyor.

### **EvrİM karşıtları da sempozyumdaydı**

Türkiye'de evrim karşıtlığı denilince ilk akla gelen isim Adnan Oktar. 1990'lı yılların ikinci yarısında kurulan Bilim Araştırma Vakfı aracılığıyla faaliyetlerine başlayan Oktar'ın bu alanda ABD'deki yaratılışçı örgütlenmelerin İslami örneğini oluşturduğu görölüyor. 1998 yılında BAV'ın ICR'den yardım istediği Acts and Facts adlı dergide belirtiliyor<sup>3</sup>. Harun Yahya ismiyle basılan üç ciltten oluşan Yaratılış Atlası'nın Türkiye ve dünyada birçok üniversiteye dağıtılması çok büyük maddi olanaklara da işaret ediyor. Sempozyum boyunca ufak gruplar halinde oturumlara katılan Harun Yahyacılar konuşmacıları sorularıyla taciz etmeye çalıştılar. Asıl saldırıyı ise hemen aynı günlerde internet siteleri ve televizyon kanallarında yaptıkları programlar aracılığıyla gerçekleştirdiler. Baştan aşağı yalan ve çarpıtmalar ile hazırlanan programlarda sempozyum ve konuşmacılar hedef gösterildi. Bu durum bilime ve aydınlanmaya karşı yürütölen saldırıların oldukça bilinçli bir şekilde kurgulanmış yalanlarla sürdüröldüğünü göstermesi açısından önem taşıyor. Bilim dışı safsatalarla yürütölen bu saldırıları bilimsel açıdan muhatap kabul etmek imkansız olsa da toplumda bulduğu karşılık düşünöldüğünde ciddiye almak gerekiyor. Sokaklarda açılan fosil sergileri, liselerde verilen sözde paleontoloji panelleri, internet sitelerini kapattıran davalar ile bilimsel düşünönceye sürekli saldıran Oktar ve ekibi ile mücadele bilim insanlarının topluma karşı sorumluluklarının bir parçası olarak algılanabilir.

### **Yoğun İlgi: 1200 katılımcı**

Sempozyumun bilimsel niteliği kadar çok sayıda izleyiciye ulaşabilmiş olması da oldukça sevindirici. İki gün boyunca lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri, ilköğretim ve lise öğretmenleri ve birçok farklı alandan akademisyeni buluşturan sempozyumu toplam 1200 katılımcı izledi. Sempozyuma gösterilen bu yoğun ilgi ve katılımın iki gün boyunca tüm oturumlarda yoğunluğunu koruması, evrimsel biyolojiye olan ilginin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Güncel verilerle zenginleştirilmiş, bilimsel içeriği yüksek oturumların büyük bir ilgiyle izlenmesi özellikle gençler arasında evrim kuramına duyulan merakın yüksek olduğunu gösteriyor. Eğitim sistemi bilimsel özelliklerini

3 ICR Assists Turkish Creation Movement, Acts and Facts, 1998, 27:12

ytirdikçe gençler bilgiye ulaşmanın yollarını arıyorlar. Sempozyumun bu ihtiyacı karşılamış olması bilimsel etkinlik ortalamasının çok üstünde bir katılımla gerçekleşmesinin nedenlerinden biri olarak sayılabilir. Birçok farklı alandan gelen katılımcıların sempozyumdaki sunumlardan olabildiğince faydalanabilmesi için sempozyum popüler bir bilimsel etkinlik olarak kurgulandı. Oturumlar hazırlanırken bütünlüğün korunmasına, alan dışındaki izleyicilerin rahat izleyebilmesi için dilin uygun hale getirilmesine tüm konuşmacılar gayret gösterdi.

III. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu'nun belki de en önemli özelliği, evrim kuramını sadece laboratuvar araştırmalarının sonuçlarına ya da bilimsel makalelere sıkıştırmaması. Evrim kuramının diğer bilimsel kuramlardan çok daha ciddi boyutlarda gerici saldırılara maruz kaldığı biliniyor. Bu müdahalelerin ardındaki sosyal ve siyasi nedenleri ele alması, yaşamın tarihini anlamının toplumların gelişimleri açısından önemine vurgu yapması ve bu bağlamda bilimsel düşünceye sahip çıkan bir aydınlanma mücadelesine çağrı yapması sempozyuma ayrı bir önem katıyor.

### ***Evrim sürüyor...***

III. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu büyük bir başarıyla tamamlandı fakat bu alandaki sorumluluklarımız devam ediyor. Bu nedenle çalışma grubunun önünde bir dizi görev bulunuyor. Öncelikle sempozyumun bilimsel katkılarının çok daha geniş bir kesimle paylaşılabilmesi amacıyla yapılan sunumlar bir kitapta toplanıyor. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumlarının ilk ikisinin ardından sırasıyla "Evrim, Bilim, Eğitim" ve "Bilim İnsanlarımız Darwin'i Selamlarken" adlı kitaplar yayımlandı. Önümüzdeki aylarda basılacak olan üçüncü sempozyum kitabının hazırlıkları sürüyor. Ayrıca sempozyuma katılamayanların da sunumlara ulaşabilmesi için konuşmaların bir kısmı internetten yayınlanıyor.

Önümüzdeki dönemde yapmayı planladığımız çalışmalar arasında çok önem verdiğimiz başlıklardan biri, sorularla evrimi açıklayan bir broşürün hazırlanması. Evrim kuramına dair temel terimleri ve mekanizmaları açıklayan, kuramın önemini vurgulayan ve özellikle kolay anlaşılabilen bir yazılı materyalin hazırlanması ve çok yaygın bir şekilde dağıtılması planlanıyor.

Evrin etkinliklerinin üniversite ve diğer eğitim kurumlarında yaygınlaştırılmasının yanı sıra kuramı "yerelleştirmek" için de denemelerde bulunuyoruz. Kadıköy'de bulunan Nazım Hikmet Kültür Merkezi ile birlikte başlatacağımız bir çalışma kapsamında öğrenci, öğretmen ve velileri bir panelde buluşturmayı planlıyoruz. Veli ve öğrenciler için farklı olarak hazırlanmış atölye çalışmalarının da yapılacağı bu çalışma bir etüt çalışması anlamına geliyor. Elde edilen veriler doğrultusunda farklı bölgelerde de bu gibi etkinliklerin yaygınlaşabileceğini umuyoruz.

Bugüne kadar birkaç etkinlik dışında İstanbul merkezli yürüyen çalışmanın öncelikle Ankara ve İzmir ayaklarının oluşturulması için ilk adımlar atılmış durumda. Her iki şehirde de çalışma grupları ilk toplantılarını gerçekleştirerek yakın dönem programları üzerine çalışmaya başladı. Nisan ayında İzmir'de gerçekleşecek "Evrimi Anlatıyoruz" etkinliği ve Ankara'da düzenlenecek Doğa Tarihi Müzesi gezisi yakın dönem faaliyetleri olarak sıralanabilir.

Eğitim ve bilim alanlarında gerici saldırıların her geçen gün yoğunlaştığı, içinden geçtiğimiz süreçte III. Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyumu'na gösterilen büyük ilgi ve sempozyumun başarısı aydınlanmadan yana olan tüm eğitimcilere, bilim insanlarına ve öğrencilere umut vermekle kalmıyor, her birimize büyük sorumluluklar da yüklüyor. ÜKD Evrim Sürüyor Çalışma Grubu olarak sorumluluklarımızı yerine getirmek için çabalarımızı sürdüreceğimizi belirtiyor ve insanlığın bilimsel birikimine sahip çıkarak ileriye taşınması için herkesi imecemize katkı koymaya çağırıyoruz.

### **Notlar**

1. Aykut Kence, Eğitimde Köktendinci İşbirliği-II, Üniversite ve Toplum, 2002, Cilt 2 Sayı 3
2. R. Nazlı Öztürkler Somel, Türkiye'de Biyolojik Evrim Kuramı Eğitiminin Tarihsel ve Sosyolojik Bir Değerlendirmesi, Biyoloji Eğitiminde Evrim Sempozyumu, 3-4 Mayıs 2007, Malatya
3. ICR Assists Turkish Creation Movement. Acts and Facts, 1998, 27:12

## Bilimden kaçış çağında evrimi savunmak

### Zelal Özgür Durmuş\*



Sorgulanmayan ve olduğu gibi kabul edilen dini bilgi ile maddi süreçlere dayalı açıklamalar üzerine kurulu bilim arasındaki tezatlık kadim bir ilişkidir. Özellikle son iki yüz yıldır bilimsel bilgi, dogmatik bilgidene daha açıklayıcı olması ve aynı zamanda toplumsal mücadeleler nedeniyle daha fazla öne çıkmıştır.

Bilimsel devrimler dönemi hem bilimin toplumsal faydalarının hem de bilim yoluyla anlamının ve anlamlandırmanın yaygınlaşmasına sebep olurken; piyasa hâkimiyetinin arttığı günümüzde ise bilim salt faydaya, o da giderek neredeyse sadece kâr getirecek faydaya, indirgenmektedir. Bu pratiğin düşünsel alana yansımaları, bilimi, bilmenin birçok yolundan biri olarak tarif etmek ve bilimin, gerçekle örtüşmesine değil kurgusal yönüne ve işlevselliğine vurgu yapmak biçiminde olmaktadır<sup>1</sup>; güncel eğitim müfredatlarını bu görüş şekillendirmektedir. Dolayısıyla yeni TÜBİTAK Başkanı'nın "füze ve uçak" yapımına odaklanıp bilimsel bir bilgiyi "evrim kuramına inanlar ve inanmayanlar" ekseninde değerlendirmesi acı ama bu sürecin doğal bir sonucudur<sup>2</sup>.

Olguların oluş ve işleyiş süreçlerine dair soyutlamayı anlamlı görmeyen siyasi iktidar temel bilim alanlarında araştırma yapmaktan vazgeçmektedir. Bu durum, ülkenin bilgiyi dışarıdan satın almasına sebep olurken üniversiteleri de teknolojiye, şirket araştırma gruplarına, patentli doçentlere haiz bir yer haline getirmekte ve bilim insanlarının,

öğrencilerin üretebileceği düşünsel zenginliğe ket vurucu koşullara sebep olmaktadır. Ayrıca bu düşünce dizgesine sahip bir iktidar füze, uçak gibi şeylerin yapımının ne tür bir kamusal ihtiyaca denk düştüğünü araştırmayacak, sadece ne kadar kazanabileceğine odaklanacaktır.

Tüm bunlardan dolayı Üniversite Konseyleri Derneği (ÜKD), bilime sahip çıkmakla piyasalaşmaya karşı durmanın birlikte yürümesi gerektiğini düşünmektedir. Fakat bu yazının üzerine eğileceği konu "evrim kuramının neden savunulması gerektiği" olacaktır.

### ÜKD evrimi neden savunuyor?

ÜKD üniversitelerin aydınlanma yuvası haline gelmesi ve toplumsal ilerleme için bilimsel düşüncüyü yaygınlaştırma faaliyetlerini ve her türlü gericiğe karşı bilimin savunulmasını derneğin temel amaçlarından birisi olarak belirlemiştir<sup>3</sup>. Bilimsel bir kuram olan evrim kuramına da ısrarla sahip çıkmaktadır. Çünkü insanın kökenine dair söyledikleriyle, tarihselci bir bakış kazandırması ve değişimin yaratabileceği olasılıkların zenginliğini göstermesi sebebiyle kuram sürekli saldırıya uğramaktadır. Dolayısıyla evrim çalışmaları ÜKD'nin temel etkinliklerinden biri haline gelmiştir. Bu süreç, bir yandan evrim kuramını bilimsel çerçevede topluma taşıyarak, diğer yandan siyasi iktidarın bilim karşıtı adımlarına karşı mücadele ederek yürütülmektedir.

Derneğimiz kurulduğu 2005 yılında evrimden bahsedene öğretmenlere arka arkaya açılan soruşturmalara karşı "Geleceğimizi Ortaçağ Karanlığına Teslim Etmeyeceğiz" başlıklı bir imza kampanyası başlatmıştır. Binin üzerinde akademisyenin imzaladığı metnin akabinde Milli Eğitim Bakanlığı'na evrim kuramının, fen ve biyoloji öğretim programında bilimsel temelde ele alınarak yer verilmesini talep eden bir dilekçe sunmuştur. Bakanlığın cevabı ise "programımız yeterince iyidir" mealinde olmuştur<sup>4</sup>.

\*Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi



ÜKD siyasi iktidarın bilimsellikten uzak toplum inşasını kabullenmemiş ve daha sonra süreklileşecek Evrim, Bilim ve Eğitim Sempozyum'larının ilkini 2006 yılında gerçekleştirmiştir. Bu dönemde derneğimiz, alanda çalışan akademisyenlerle birlikte Evrim Sürüyor Çalışma Grubu'nu kurmuş, birçok farklı kesimden insanın katılabildiği üniversite dışı paneller ve evrim kuramının örgün eğitimdeki öğretimini güçlendirmek için öğretmenlere yönelik çalıştaylar düzenlemiştir. Düzenlenen onlarca etkinlikte görülen en temel şey, evrim kuramının, aşağıda sıraladığımız birçok yolla topluma yoğun bir dezenformasyon ve sansüre maruz kalarak ulaştığıdır.

Bilimsel bir kurama karşı durmanın ya da “inanmamanın” kuşkusuz bireysel sebepleri olabilir fakat bu karşıtlığın bilim dünyası dışından, sistemli ve örgütlü bir şekilde yapılması salt kurama ikna olmamakla açıklanamaz. Zaten resmi ya da “sivil” kanallardan yürütülen karşıtlıkların, herhangi bir bilimsel açıklamayı anlamaya çalışıp benzer şekilde bilimsel cepheden karşı argüman ürettikleri görülmemektedir. Tersine yaygın bir şekilde toplumun ussal olandan uzaklaşmasına, kalıplaşmış düşüncelere gömülmesine ve kanıt arama ihtiyacı hissetmemesine yol açacak fikircikler yumağı oluşturulmakta; bu kirliliğin topluma sinmesi için çeşitli mekanizmalar işletilmektedir.

Kapitalist sistemin sürdüğü tüm coğrafyalarda siyasi iktidar, en çok egemen sınıfın güncel istek ve ihtiyaçlarını temsil edecek, bu ihtiyaçların gerekliliğini tüm topluma kabul ettirmeye uğraşacak ve elindeki tüm aygıtları bu yönde bir biçimlendirme için kullanacaktır<sup>5</sup>. Bilim öğretimi de, evrim öğretimi de toplumun biçimlendirilmesinde merkezi bir rolü olan eğitim sisteminin bir parçası olarak, parçası olduğu resmin tonlarını taşıyacaktır. Tabii ki büyük resmi oluşturan toplumsal mücadele içindeki sınıfların durumudur ve ÜKD bu mücadelede kendini bir tarafa ait görmektedir.

### **Evrim karşıtlığının 30 yılı...**

Türkiye siyasi tarihine baktığımızda evrim kuramı, gerek tekil özneler gerek siyasi iktidarlar için ilericilik-gericilik ayırımında turnusol kâğıdı gibidir. Toplumsal mücadelelerin ve ilericiliğin

yükseldiği dönemlerde evrim kuramı öğretilmekte, gericiliğin yükseldiği dönemde evrim kuramı öğretimi sakatlanmaktadır. Gericiliğin darbeyle yükselişe geçirildiği 12 Eylül 1980 ile birlikte fen derslerinde evrim karşıtlığı resmi politika haline getirilmiştir.

Darbe ideolojisi Türk-İslam Sentezi ile oluşturulurken bunun biyolojiye düşen payı “evrim kuramının bilim dünyasında tartışmalı bir yerde durduğu” iddiası olmuştur. 1985 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Vehbi Dinçerler'in yürütücülüğüyle biyoloji öğretim programı değişmiş ve derslerde evrim öğretiminin içeriği azaltılıp yerine “bilimsel” yaratılış görüşü eklenmiştir. Bilimsel yaratılışçılık iddiası için MEB Yaratılış Araştırmaları Enstitüsü'nün (Institute of Creation Research - ICR) yayınlarını çevirmiş ve bu kitapları öğretmenlere göndermiştir. Aynı Enstitü 1990'lı yılların başında Adnan Oktar'ın yöneticisi olduğu Bilim Araştırma Vakfı ile ilişki kurmuş ve okul önlerinde “Evrim Aldatmacası” kitapları dağıtmaya başlanmıştır<sup>6</sup>.

AKP'li yıllar ise, yine biyoloji öğretim programı içeriğine müdahale edildiği ama farklı olarak artık evrim kuramını anlatan öğretmenlerin soruşturmaya uğradığı, devletin resmi bilim kurumu TÜBİTAK'ın dergisinin sansürlendiği, evrim çalışanların proje desteği alamadığı bir dönem olmaktadır. Aynı dönemde evrim karşıtlığının “sivil” üsleniciliğini ise Adnan Oktar ve ekibi, kara propagandayla devam ettirmektedir. Ekip siyasi iktidar tarafından gördüğü destek sayesinde bugün sahte fosil sergilerini, idareci kadrolar tarafından hiç sorgulanmadan ve hatta memnuniyetle, liselerde ve üniversitelerde açabilmektedir.

Mevcut iktidarın bilime itibar ettiğini düşünmemiz için hiçbir neden yoktur. Aksine gündelik hayatın topyekun dinselleşmesi amaçlanmakta; ölçek, insanların yaratıcının varlığına inanmalarının ötesinde tüm yaşamlarını kadere boyun eğerek, en ufak bir sorgulama yapmayarak ve çay demlemeden depreme kadar her şeyde bir hikmet arayarak sürdürmeleri biçimde tanımlanmaktadır. Bu amacı başbakan “isyankâr nesil değil dindâr nesil yetiştireceğiz” şeklinde açıkça beyan etmiştir<sup>7</sup>.

ÜKD, yeni nesli yetiştirme buyruğundan kendi payına biat eden değil, bilimsel düşünebilen bir toplum görevini çıkarmıştır; dolayısıyla evrim kuramını anlatmaya devam edecektir. Çünkü evrim kuramını savunmak bugünün Türkiye’sinde bilimi, rasyonel olanı savunmanın kendisi olmuş ve bu nedenle ilerici olan insanın sorumluluğu haline gelmiştir.

### **Evrim ne işe yarar?**

Bir kuram olarak evrimi anlamının bilime ve insanlığa katkısı nedir? Bu noktayı bir miktar açabiliriz.

### **Bilimsel yaklaşım için evrim kuramı**

Bilim maddi süreçleri inceler, gözlenebilir ve sınanabilir olguları açıklar, birbirini tetikleyen ilişkiler bütününe ortaya çıkarır. Evrim kuramı da bu zeminden hareket ederek biyolojik olguları açıklar ki evrim kuramı olmaksızın bu olgular boşlukta, bağlantısız kalmaktadır.

Evrim kuramının bir anlamda değişerek türeme manasına geldiğini söyleyebiliriz. Makroevrim, yerkürenin ve dünya ikliminin makro değişimlerine paralel canlı türlerin bazılarının yok olduğu bazı türlerin ise birçok yeni türe atalık ettiğini gösteren delillere dayanmaktadır. Mikroevrim ise, mikroorganizmaların genetik materyalinin bazı moleküler mekanizmalarla değiştiği (mutasyona uğradığı) ve bu sebeple mikroorganizma kaynaklı hastalıklara karşı üretilen ilaçların kısa bir sürede işlevsizleştiği gözlemleriyle kanıtlanmaktadır.

Fakat bir kez maddi zemini arayışı bırakıldığında aşağıdaki safatalara ulaşmak zor olmayacaktır.

*“Kaldırma kuvveti, yer çekimi kuvveti gibi doğada var olduğunu sandığımız kuvvetlerse, bu düzenli yaratılmayı bizim isimlendirmemizden başka bir şey değildir.*

*Zaten eğer maddesel boyutta düşünülürse, tonlarca ağırlıktaki bir metal yığını olan geminin suyun üzerinde durması ya da bir et parçası olan bir kuşun havada kolaylıkla süzülmesi, normal karşılanabilecek olaylar değildir. Bunları sürekli gördüğümüz ve ‘suyun kaldırma kuvveti’ ya da ‘aerodinamik’*

*gibi kavramları duymaya alıştığımız için, bu tür olayları normal karşılarız. Ancak bu önyargıdan uzak olan, örneğin hayatında ilk kez bir gemi ya da kuş gören bir insan, söz konusu cisimlerin nasıl olup da suda ya da havada kalabildiklerine şaşırır.”<sup>8</sup>*

Oysa bilimsel bilgiler bize, maddenin içsel doğasının bugünkü evreni ve yaşamı ortaya çıkarabilecek potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

### **Biyolojik bütünlük için evrim kuramı**

Evrim kuramı hem temel biyoloji sorularını cevaplamakta, hem de Darwin’den sonra gelişen 100 yıllık bilimsel birikimi kendi çerçevesi içine dâhil edebilmekte ve bu bulguların birbiriyle ilişkilendirilebilmesini sağlamaktadır. Yaşamın milyonlarca türe ulaşan çeşitliliği, canlılar arasındaki yapısal (moleküler, anatomik, embriyolojik, kimyasal) benzerlikleri, genetik materyalin (DNA, nadiren RNA) sürekli değişen dinamik yapısı, genetik materyalin nesilden nesile aktarımı ve karakterlerin kalıtımı vb. örnekler ancak evrim kuramıyla bir bütünlüğe oturup açıklanabilmektedir.

### **Tarihsel bir bakış için evrim kuramı**

Evrenin bir tarihi vardır, dünyanın da, yaşamın da. Bu tarihler hem belli yasalara oturur hem de kendi özgünlüklerini yaratır. Örneğin dünyada yaşamın varlığına dair bulunan en eski tek hücreli mikrofosiller yaklaşık 3,5 milyar yıl, atmosferde oksijen birikmesiyle ortaya çıkan oksijen kullanan organizmalar 2,5 milyar yıl, ayaklı balık “Tiktaalik” 375 milyon yıl, erken insansılardan “Lucy” 4 milyon yıl yaşındadır<sup>9</sup>. Bu tarihsel akış çevresel koşulların, biyolojik alt yapının olgunlaşmasıyla şekillenir. Yani, omurgalıların karaya çıkış tarihinden önceye denk düşen dinazor fosillerine ya da tek hücreli canlıların sulardaki hâkimiyet döneminde yaşamış bir insan fosiline rastlayamamaktayız ve bunu evrim kuramı da bize söylemektedir.

Yaşamın tarihi bize canlılığın birikim ve sıçramalarla ilerlediğini göstermekte, benzer özellikleri insanlık tarihi içinde ifade edebilmekteyiz. İnsanoğlu nesnel koşulların birikimiyle içinde bulunduğu nesnellığı değiştirebilmekte, bir sıçrama ya-

ratabilmektedir. İşte tam bu yapı döngüsel tarih yaklaşımının gericilik olduğunu söylemektedir. Tarihin tekerrür ettiğini, insanın asr-ı saadet zamanına dönmesi gerektiğini yahut ilk günden beri aynı modernlikle var olduğunu iddia etmek gayri bilimsel olacaktır.

### **İnsanı tanımlarken evrim kuramı**

Kuram, insanın varoluşunu maddi zemine taşımakta ve biyolojisinin milyarlarca yıllık evrimin ürünü olduğunu göstermektedir. İnsanın, insanlaşması sağlayan son 100 bin yıllık kültürel gelişimi bir kenara ayırırsak, kendisini doğanın bir ürünü olarak algılaması ciddi bir düşünsel sıçrama yaratacaktır. Bu kavrayış insanın doğaya ve diğer insanlara yaklaşımını derinden değiştirecek, evrene, nicel ve nitel değişimlerin birbirini doğurduğu zamansal bir akış perspektifiyle bakılabilecektir. Nihayetinde, dünya merkezli evren fikri gibi insan merkezli dünya fikri de yıkılacak ve doğaya yanlış yakıştırılan “mükemmel amaçlı işleyiş” nitelemesi de zorunlu olarak tarihin tozlu sayfalarındaki yerini alacaktır.

### **Dipnotlar**

1 Lederman, N.G. (2007), Nature of Science: Past, Present and Future, Handbook of Research on Science Education (831-879). London: Lawrence Erlbaum Associates..

2 soL, TÜBİTAK, bilim insanlarını Acun ile “meşur edecek”, <http://haber.sol.org.tr/bilim-teknoloji/tubitak-bilim-insanlarini-acun-ile-meshur-edecek-haber-50523> (Erişim tarihi:15 Şubat 2012)

3 Üniversite Konseyleri Derneği, Derneğin Amacı, [http://universitekonseyleri.org/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=10&Itemid=15](http://universitekonseyleri.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=10&Itemid=15), (Erişim tarihi:15 Şubat 2012)

4 Genç, Ö. (Ed.). (2006), Ek: Evrim Dilekçe ve İmza Metinleri ile Bakanlık Yanıtı, Evrim, Bilim ve Eğitim (301-309). İstanbul: Nazım Kitaplığı.

5 Althusser, L. (2006) İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, Alp Tümertekin (Çev.). İstanbul: İthaki

6 Kence, A. (2010), Darwin Yılında Türkiye’de Biyoloji ve Evrim Eğitimi, Bilim İnsanlarımız Darwin’i Sevlere (229-233). İstanbul: Yazılama.

7 Radikal, Dindar değil akılsız nesilden korkarım, <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalYazar&ArticleID=1078073&Yazar=EZGIBASARAN&CategoryID=98> (Erişim tarihi:15 Şubat 2012)

8 Yahya, H. (?), Materyalizmin Sonu, <http://www.scribd.com/doc/8165928/5/MADDEN%E2%80%B9N-ARDINDAKI%E2%80%B9SIR> (Erişim tarihi:15 Şubat 2012)

9 Evrimi Anlamak, Yaşamın tarihinden önemli olaylar, [http://evrimianlamak.org/e/Evrim101:Ya%C5%9Fam%C4%B1n\\_tarihinden\\_%C3%B6nemli\\_olaylar](http://evrimianlamak.org/e/Evrim101:Ya%C5%9Fam%C4%B1n_tarihinden_%C3%B6nemli_olaylar) (Erişim tarihi: 15 Şubat 2012)

## Dindar gençlik: Ama ne kadar dindar?\*

Ünal Özmen



Türkiye, Batı merkezli uluslararası eğitim kuruluşlarının hemen hemen tümüne üyedir. Bu uluslararası eğitim kuruluşlarının amacı ise hiç kuşkusuz üye ülkelerin eğitim sistemini küresel politikalara uyarlamaktır. Doğal olarak, uyulması istenen standartlar da kurucu üyeler tarafından belirleniyor. Sonradan üye olan ülkeler, aynı zamanda bu standartlara uymayı kabullenmiş sayılıyor. Türkiye, uluslararası eğitim örgütlerine üye olurken dünyanın öte yanındaki eğitimsel amaçlardan etkilenmeden, onların öğrencilere sunduğu kimi imkânlarla (diploma denkliği, iş olanakları gibi) ekonomik olanaklarından yararlanmayı amaçlıyor. Amaç bu olunca, sözünü ettiğimiz kuruluşların üye ülkelerin eğitimde gösterdiği performans ölçümlerinde “öğrenci başarısı” kısmında takılıp kalıyor. Örneğin Dünya Bankasının (DB) yayımladığı son raporda okullaşma oranında, kız çocuklarının okula kazandırılmasında yol alındığı belirtilirken eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığı özellikle belirtiliyor. (Gerçi bu DB’nin, AB’nin pek derdi değil ama raporlarına gerçeklik katması bakımından değinmek zorunda oldukları bir konu. Aksi halde raporların eğitimle ilgili olduğu anlaşılmaz.) Eğitim örgütlerinin çevre ülkeler için hazırladığı raporların sonucuna göre her halükarda yeni reçeteler gündeme geliyor. Onlar bu reçetelere “proje” diyorlar.

Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (IEA); Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) bünyesindeki PISA; Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Birliği (ENQA);

Uluslararası Matematik ve Fen Bilgileri Testi (TIMSS); Uluslararası İlkokul Öğrencileri Okuma ve Anlama Testi (PIRLS/IGLU) gibi kuruluşlar bir nevi uluslararası ölçme ve değerlendirme merkezi işlevi görüyorlar. Bologna, Bakalorya, Erasmus, Avrupa Yükseköğretim Alanı, Avrupa Araştırma Alanı gibi yönlendirici kuruluşlar da var. Tabii bütün bunların üzerinde AB ile DB’yi de saymak gerek. Son yıllarda bu iki uluslararası güç, finansmanına katıldıkları ölçüde ülkelerin eğitim politikalarına müdahil olmakta ve onların hakkında hazırladıkları raporlarda eğitim altı çizilen önemli başlıklardan biri haline gelmektedir.

Fakat yine de haksızlık etmemek gerek; uluslararası her kuruluşu, örgütü, birliği bizim gibi çevre ülkeleri çökertmek üzere organize olmuş emperyalist amaçlı organizasyonlar olarak göremeyiz. Bunların çoğu, İkinci Dünya Savaşı’nın ardından Avrupa’nın ortak bir eğitim modeli arayışının sonucu olarak ortaya çıktı. Türkiye gibi ülkeler ise gönüllü olarak bu sürece dâhil oluyorlar. Her halde PISA, PIRLS gibi okuma, anlama, anlatım becerimizi ölçen kuruluşlar olmasaydı, yüzlerce birinci çıkaran SBS, LYS sonuçlarına bakarak Türkiye’de eğitimin dünyaya model olabilecek düzeyde nitelikli olduğunu sanabilirdik. PISA, öyle olmadığımızı her üç yılda bir yüzümüze vuruyor. (2003’te 40 ülke arasında 33., 2006’da 30 ülke arasında 28., 2009’da 34 ülke arasında 32. olmuşuz.) İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma, kavrama, okuduğunu anlama becerilerini ölçen PIRLS sınavı da öyle: 35 ülke arasında 28’inciyiz.

Köy Enstitülerini saymazsak Türkiye’nin kendine özgü bir eğitim modeli olmadı. 1950’den sonra ise özgün bir arayışa kalkışmadı. Batı’dan aldığı eğitim modellerini kimi derslerin önüne “milli” sözcüğünü ekleyerek özgün olunamayacağını ise kısa sürede kavradı ve 2003’ten sonra da gizleyip saklamadan eğitimde çevrilgen(!) (konvertibl) döneme geçtiğini ilan etti. Artık küresel, neoliberal eğitim politikalarına dâhil olmuşuk. Öyle olunca, haliyle eğitimin kalitesi de uluslararası standartlarla ölçülür

*Makale eş zamanlı olarak Evrensel Kültür dergisinde de yayımlanmıştır.*



oldu. Nasıl ki Türk lirasının alım gücü Dolar'la Euro ile kıyaslanarak belirleniyorsa, yetiştirdiğin öğrencinin bilgi ve becerileri de Fransız, Alman, İngiliz okullarındaki akranlarıyla ölçülecektir. Bu durumda bundan kaçış olamaz.

Türkiye eğitim sisteminin liberalize edilmesinde 2003'ü milat olarak alıyorum. Çünkü okulun, öğretmen, öğrenci ve velinin rolü bu tarihten sonra yeniden tanımlandı. Öğretim programları, ders kitapları, öğretme yöntem ve teknikleri de aynı dönemde kapsamlı bir değişime tabi tutuldu. Tüm bu değişiklikler, süreci yöneten AKP tarafından yeni kuşağın çağı yakalamasını sağlayacak devrimler, reformlar olarak sunuldu. Bilgi üreten, küresel gelişmelere uyum sağlayabilen, attığında vuran, tuttuğunu koparan bireyler yetiştirecektik.

Toplum, görelim bakalım dedi; itiraz eden, önünde duran olmadı. Çocuğunun mutlu geleceği yeni eğitim politikalarına bağlanan vatandaş, bu uğurda para harcamaktan kaçınmadı: Devlet okullarının finansmanına daha çok katıldı, dersanelere, özel okul ve öğretmenlere para akıttı; vergisini ödedi, yardım kampanyalarına katıldı. Yurttaş, bu uğurda devletin kendi adına geri ödeme koşullu kredi kullanmasına itiraz etmedi. Kimi "yardım kuruluşları"nın hibe adı altında gönderdikleri paraların nedenini, niçinini, nereye harcandığını sormadı. Üzerinden on yıl geçti ve fakat PISA sıralamasındaki yerimiz değişmedi. Dünya Bankası söylüyor: Öğrenci başına eğitim harcamamızın aynı düzeyde olduğu Macaristan'a göre aynı sınıfa devam eden öğrencimiz iki yıl gerideymiş.

Eh, artık bunca maddi kaynağı, siyasi desteği, zamanı, 74 milyon insanın enerjisini kullanan siyasetçiye halkın sorması gerekmez mi, "ne oluyor?" diye. Artık geçmişin kusurlarını eleştirerek halk desteğini diri tutmak güç olsa gerek. Şu kadar okul/derslik yaptık, her öğrencinin internete erişimini sağladık, okulları bilgisayarlarla donattık, ders kitaplarını ücretsiz dağıtmaya başladık, bu kadar öğretmen atadık; müfredatları, ders kitaplarını değiştirdik diye efelenip ardından geçmişin kusurlarını sıralamak, çocuğunun istikbalini devlet okulu dışında aramak zorunda kalan bir ülkenin halkını artık etkilemeye gerek. Fakat Başbakan Tayyip Erdoğan, tahmin edilenden daha kurnaz biri; tüm

iktidar kanallarını kontrolüne almış olmasına rağmen başarısızlığının sorumluluğunu yükleyecek unsurlar bulmakta güçlük çekmedi ve bir fırsat değerlendirerek dinin örgün eğitimdeki rolünün yeterli olmadığını söyleyiverdi. Yandaş yazarları da eş zamanlı olarak Cumhuriyet kalıntısı kimi ritüelleri gündeme getirdi. Zaman gazetesi yazarı Mümtazer Türköne'nin Öğrenci Andı'nı, Gençliğe Hitabe'yi, Atatürk heykellerini; Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in bunlara ek olarak öğrenci kıyafetlerini beklenmedik şekilde tartışmaya açması; ardından zorunlu eğitim süresini kesintili ve özünde dört yıla indiren 4+4 formülünün parti (AKP) önerisi olarak Meclise sunulması rastlantı değildi. Önümüzde hâlâ engeller var demeye getiriyorlardı. Hükümet, kötü gidişe geçmişten ortak ararken bir yandan da çare olarak dini işaret ediyordu; olmadı, size biraz din vereyim diyordu. Bu arada işe teknoloji de karıştırıldı; sanıldı ki eğitimin sorunları, tablet bilgisayar, akıllı tahta vb ile çözülebilirdi. Bunun için çok anlamlı bir proje başlığı da üretildi: FATİH (Fırsatları Değerlendirme ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi). Bu proje, ekonomik ve siyasi amaçları eğitimsel hedeflerini aşan bir projedir oysa. Bu projenin bilginin devletleştirilmesinden öte pedagoji ile ilgili bir amacı yok. Yine de çocuğunun bilgisayar isteğini karşılayamayan kent yoksullarını avuttuğu kesin; çağdaşlığı teknoloji sanan postmodern dindar okumuşların FATİH'ten "yaratıcı çocuklar" beklentisi ise pazarlamacıktan başka bir şey değil.

Başbakan Tayyip Erdoğan'ın dengine getirip "dindar gençlik yetiştireceğiz" açıklamasını ve bunu gerçekleştirmek için gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeleri, hükümetinin uyguladığı eğitim politikasının başarısızlığının ilanı olarak da görmek gerek. Eğitimin dinselleşmesi yolunda önemli mesafe almış olan AKP'ye yakıştıramadığımız malumun ilanından öte yeni bir ifade biçimi değil bu. Fakat Gülen cemaatine mensup liberal İslamcılar, Başbakanın bu söylemiyle amacını aştığını söyleyip beklenmedik bir şekilde tepki vermesi analize tabi tutulması gereken bir durum. Laik tepkileri haklı bulmuş olmayacaklarına göre başka bir amaçları olmalıydı. Kanımca Başbakanın çıkışını, dinin, reçetede belirlenen dozu aşan şekilde kullanılması olarak gördüler: Liberal İslamcılar, neo-

liberalizmin eğitim politikasında dinlere oldukça toleranslı olduğunu fakat toleransın radikal hareketleri besleyecek yönelimleri kapsamadığının bilincindedir. Kapitalizm, dinin önünü, neoliberalizme geçiş döneminde daha da yoksullaşan kitleleri alternatif yönelimlere kaynaklık eden insan aklının ürettiği ideolojilerden etkilenmesinler diye açtı. Kimileri bunu dinin yükselişi olarak sunsa da gerçek, dinlerin bu büyük proje tarafından son kez kullanıma sunulmasıdır. İşte bu gerçeği bilen liberal İslamcılar, Batı’da Türkiye algısını sarsacak, sermayeye hizmet etmeyen gerilimli söylemleri gerekli buluyorlar.

Neoliberalizm, Müslüman ülkelere ne kadar dindar olmaları gerektiğini, okullarda dine ne ölçüde ve hangi amaçlara hizmet etmek üzere ne kadar yer verilebileceğini “Gülen Okulları” üzerinden söylüyor. Bu okullar, açıldıkları ülkelerde yeni yönetici elitler yetiştirmek kadar, devlet okullarına model olsunlar diye kurulup desteklendiler. Bu bakımdan “Gülen Okulları”nı, bugün eğitim bakanlıkları eliyle devlet okullarında yaşama geçirilen her türden “yeni” uygulamanın “Pilot Okulu” olarak görüp değerlendirmek yanlış olmasa gerek. Gerçek bu iken Başbakanın dindar gençlik açıklamasının ardından tepkilere rağmen (ki tepkileri “dinder ama çağdaş” diyerek yumuşatmaya çalışmıştı) AKP’li gençlere hitap ederken “*Dininin, dilinin, beyninin, ilminin, ırkının, ırzının, evinin, kininin, kalbinin davacısı*” gençlikten söz etmesini Cemaate alternatif yeni bir arayış olarak değerlendiremeyiz. Başbakanın çıkışı, eğitim alanında da iplerin başkasının elinde olduğu izlenimi veren, gücünü gölgeleyen algıya tepkiden başka bir şey değil.

Kaldı ki yönetim değişikliği konusunda Batı beklentisini zorlayan eğilimlerin ortaya çıktığı Mısır, Tunus, Libya ve sıradaki Suriye’de sular durulmadan onlara “kötü” modeller önermek Batı’nın kabul edebileceği bir yaklaşım değil. Bundan dolayı Başbakanın “dindar gençlik” açıklaması, kapitalizmin sinir ucu olan medya liberallerinden uyarı aldı. Zaman yazarı İhsan Dağı, “Mısır’ın ünlü düşünürü ve yazarı” dediği gazeteci Fehmi Hüveydi’nin, Devrim Sonrası Ortadoğu konulu konferansta seçimlerin galibi Müslüman Kardeşler’i “*Adaleti savunmak, şeriatı savunmaktır, demokrasiyi sa-*

*vunmak şeriatı savunmaktır, hürriyeti savunmak şeriatı savunmaktır*” sözleriyle uyardığını aktarıırken kendisi de Erdoğan’ı da içine alan ölçülü bir ifadeyle radikalleşme eğilimindeki Müslümanları Türkiye gerçeğine uygun, farklı bir ifadeyle uyarıyordu “*Tüm İslam dünyası etnik ve dinsel çeşitliliği barışa dönüştürebilecek bir mekanizma olarak demokratik ve çoğulcu bir rejime ihtiyaç duyuyor. İslam’ın ideolojik yorumu yerine ‘adalet, hürriyet ve hakki merkeze alan bir şeriat okuması ise bir imkândır; Müslümanların kuracakları bir demokrasi için. Arap devrimlerinden demokrasi çıkarmaktır asıl devrim, iktidara seçimle gelen İslamcı otoriter bir rejim değil.*” Dağı’nın uyarısı, neoliberalizmin dine biçtiği rolün kaynağından doğrulanması anlamı taşıyordu.

Aslında Başbakan Erdoğan da biliyor bunu. Yönetim değişikliği sonrası gittiği Tunus, Libya ve Mısır’da “*Bir Müslüman, laik bir devleti başarılı bir şekilde yönetebilir; şunu bilmemiz lazım, laik devlet her inanç grubuna eşit mesafededir. İster Müslüman olsun ister Hıristiyan, ister Musevi ister Ateist olsun hepsinin güvencesidir. Biz böyle inanıyoruz ve böyle çalışıyoruz.*” derken kendi rolünün ve sınırlarının bilincindeydi. Fakat aşırı güç birikmesi sonucu, telkin yoluyla yönlendirilmesine tepki veriyor bazen; o anlarda, suflöründen gelen sese kulak asmayıp gücünü göstermek istiyor. Kim bilir belki de hastalığının etkisiyle öte dünya Tanrı’sını hoş tutmaya çalışıyordu.

## İdeolojik eğitim

Gülperi Candan\*



Türkiye’de eğitim, devletin temel ideolojik aygıtı konumundadır; bu sebeptendir ki iç ve dış referanslar ve politik çıkarlar göz önünde bulundularak her defasında değişime uğramıştır. Fakat düşündürücü olan, bu değişimlerin gelişim ve dönüşüm ile pek az bağı olduğudur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında o zamanın şartları ve beklentileri ölçüt alınarak milliyetçilik, İslamcılık ve kapitalizm sentezine bağlı bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu eğitim anlayışlarından özellikle İslamcılık, uluslararası referanslar ve günümüzde olduğu gibi iç siyasetin bel kemiği konumunda olan milliyetçilik formunun itibarını zedeleyebileceği düşünülerek bir dönem eğitim politikalarından çıkarılmıştır. (Günümüzde milliyetçilik ve İslamcılık birbirinden beslenen iki kavrama dönüşmüştür.) Fakat bu duruma benzer çağdaş ve demokratik eğitim anlayışı için atılan kısmi ilerici adımlar ve 1940 yılında kanunlarla resmileştirilen ve Cumhuriyet aydınlanmasının en özgün niteliği ve hizmeti olan Köy Enstitüleri’nin başarısı neticesinde, yoksul köy çocuklarının yetkinleştirilmesi, sanatsal ve pratik nitelikler kazandırılması belirli çevreleri endişelendirmiştir. Anadolu çocukları yine Anadolu’ya hizmet için eğitiliyordu. Uygulanan eğitimin amacını dönemin İlk Öğretim genel müdür yar-

dımcısı Ferit Oğuz Bayır tarafından Hasanoğlan Köy Enstitüsü’nün yapımına başlanacağı gün: “Bozkırları yeşerteceğiz, ocak tütüreceğiz” sözüyle kısmen de olsa açıklayabiliriz. Oluş(turul) an bu endişe havası birçok ideolojik söylentiye de beraberinde getirmiştir.

Köy Enstitü’lerinde birçok yanlış yaptırımın yanında ( işçi-öğrenci anlayışı) köy çocuklarına birçok nitelik kazandırılıyordu. Türkiye Cumhuriyeti, eleştiren öğrenci, yönetime ortak öğrenci, sorgulayan öğrenci ve elbette nitelikli öğrenci tipini bu enstitülerde yaratılmıştır. Fakat bu durum pek uzun sürmemiştir. İnönü hükümetinin öncülük ettiği girişim artık aynı hükümeti zorlar olmuştur. Bunun nedeni, muhalif çevrelerin her fırsatta, Köy Enstitülerinin ideolojik kurumlara dönüştüğünü iddia etmeleridir. Köy Enstitüleri’nde uygulanan eğitimin milli ve manevi değerleri destekler nitelikte olmadığını ileri süren ve bunun üzerine bir çok polemik ortamı yaratan muhalif çevrelerin dayatmaları, yaklaşan ilk çok partili genel seçimlere yönelik siyasi kaygı taşıyan hükümetin, bir önceki uygulamaların aksine programlarında dini ve manevi değerleri okullarda öğretmeyi amaçladıklarını ifade etmeleri eğitimin ideolojik baskıyla nasıl şekillendiğinin kanıtı niteliğindedir.

Politik çıkarların gölgesinde uygulanan eğitim sistemi değişen her bir hükümette farklı formlara sokulmuştur.14 Mayıs 1950 genel seçimlerinde Demokrat Partinin iktidara geçmesiyle eğitim politikalarında ilk değişim, İnönü döneminde kurulan Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla gerçekleştirildi. DP hükümetinin ılımlı laiklik politikası elbette eğitim politikasının da temellerini oluşturuyordu. İzlenen bu politika ekseninde CHP hükümetinin aksine ilk ve ortaöğretimde dini öğretime tekrar başladı. Ve ülke genelinde İmam Hatip okulları açtı. Üniversiteler hükümete

göre “özerk” hale getirildi oysaki yapılan özerklik idari bir özerklikten başka bir nitelik taşıymıyordu. Bu durum daha sonraki süreçte bilindik tepkileri ve tartışmaları tekrar gündeme getirdi. İktidar ve muhalefet partileri arasında patlak veren diplomatik çatışma ortamı 27 Mayıs 1960 askeri darbesiyle sona er(diril)di.

9 Temmuz 1961’de kabul edilen yeni anayasa ile birlikte anayasaya hâkim olan sosyal ve özgürlükçü düşünce anlayışı, ideolojik hareketliliği beraberinde getirmiştir. Bu hareketlilik üniversitelerin özekliğinin 1961 Anayasası’nda güvence altına alınmasıyla eğitim kurumlarına da yansımıştır. Buna paralel olarak öğrenci hareketleri çoğalmıştır. Bu süreç öğrenci hareketlerinin en çok ses bulduğu dönemdir. Devlet düzenine bağlı olarak eğitim sistemini, sınıf farklılıklarını, hak ve hürriyetleri sorgulayan öğrenci grupları, sistem tarafından tehdit olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin müdahalesi ile eğitim adına geliştirilen bir takım gelişimler 12 Eylül 1980 darbesiyle yerle bir edilmiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisi ordu tarafından lağvedilmiştir. 1982 Anayasasıyla birçok kurum ve kuruluş gibi eğitim kurumu da irticai değişimlere maruz kalmıştır.

Bu süreçte eğitim kurumları bilhassa üniversiteler devlet hegemonyası altına alınmıştır. Bu hegemonyanın somut işgali Yüksek Öğrenim Kurulu’nun oluşturulmasıdır ve bu durum bilimsel eğitimin önünü tamamen kapatmıştır. Sonuç olarak bu kaos sürecinde eleştiren, sorgulayan hatta dönüştüren öğrenci tipinin eğitim kurumlarıyla ilişkisi kesilmiş ve birçoğu tasfiye edilmiştir. Günümüz Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemi, hâkim ideolojinin hegemonyası altında günbegün küçülen, ezilen bir durumdadır. Bilimsellikten uzak, klasik ve maalesef ezberci zihniyetin ege-men olduğu eğitim sistemi kanunlarda varlığına sıkça değinen çağdaş ve demokratik formları uygulamayı bir türlü başaramamıştır.

Eğitim anlayışının politik çıkar ve hesaplarla doğru orantılı işlediği inkâr edilemez bir gerçektir. Zira

tarih bu hipotezin şahitliğini üstlenir konumdadır. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemi politik çıkar ve hesaplar baz alınarak birçok nitelikten mahrum bırakılmaktadır. Eğitim dünyasını kaosa sürükleyen bu parametrenin, yenilikçi, çağdaş, demokratik ve samimi yaptırımlarla yeniden düzenlenmesi ve yakın zamanda nihayete kavuşturulması gereklidir. İşte o gün, öğretmenin vurduğu yerde gül bitecektir.

Kaynakça:

- 1-Kaplan İsmail 1999, Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi(İstanbul: İletişim Yayınları).
- 2-KAVEG- Köy Enstitüleri Araştırma ve Geliştirme Derneği
- 3-Can Dünder-Belgesel/Köy Enstitüleri



## 2012, Türkiye’de Çin Kültür Yılı Çin eğitim sistemi

Du Dong



Çeviren: Mutahhar Aksarı  
(Türkçe Düzelti: Mehmet Toran)

9 yıllık zorunlu eğitimi uygulayan ve sürekli olarak eğitim sistemini geliştiren/derinleştiren, eğitim ve bilim aracılığıyla ülkeyi kalkındırma politikasını uygulamakta olan Çin, stratejik olarak eğitimi öteki kalkınma araçlarının önüne koymuş bir ülke. Çin Hükümetleri, bir yandan eğitim yatırımlarını artırırken bir yandan da halkı okullara yönlendirmeye çalışmakta ve cesaretlendirmektedir.

Uygarlaşmaya yönelmiş geleceğin dünyasında yalnızca Çin eğitim sisteminin ülke kalkınmasına odaklanmış yapısı değil aynı zamanda günlük olarak yapılan eğitim reformu ve yapısı da –yapısı ile ilgili ilkenin yaşama geçirilmesiyle oluşacaktır.

**Genel olarak Çin’deki eğitim sistemi şöyle açıklanabilir:**

- 3 yaşından itibaren çocuklar 2 yıl süreyle okul öncesi eğitim kurumları olan Anaokullarına giderler.
- İlköğretim okulları 6 yaşında başlayıp 5 yıl sürmekte ve yerel eğitim kurulları tarafından işletilmektedir. Bazı durumlarda ise özel girişimler de bu okulları işletirler.
- 12 yaşından sonra çocuklar, 5 yıllık ortaöğretim okullarına giderler. Ortaöğretim yerel hükümetler ya da çeşitli iş çevreleri tarafından yönetilir. Mezunlarının çalışma yaşamında aynı dereceye (diplomaya) sahip olan özellikle ortaöğretim okulları ya da meslek liseleri kolejlerden farklı olarak mezunlarına bazı ayrıcalıklar sağlar.

Özellikle orta ve alt sınıf aile çocuklarının orta dereceli eğitim kurumlarına gitmekte ve bu okullar üç yıl sürmektedir.. Orta dereceli okullardan mezun olan öğrenciler, çoğunluğu liseye devam ederken, bazıları ise 3 ile 5 yıl arasında süren meslek liseleri ya da profesyonel ortaöğretim okullarına giderler.

- Yüksek Öğretim, meslek eğitimi almış öğrencilerin, üniversite öğrencilerinin ve master ya da doktora yapan öğrencilerin oluşturduğu bir basamaktır. Yüksek öğretim; üniversiteleri, kolejleri, enstitüleri ve meslek liselerini kapsar. Bu enstitülerin üç temel işlevi bulunmaktadır, bu işlevler kurslar açmak, bilimsel araştırmalar yapmak ve sosyal hizmetler sunmaktır.

### Çin eğitim sistemi’nin yapısı

Çin Eğitim Sistemi’nin yapısı temel olarak öteki ülkelere benzemektedir. Bu konuda daha ayrıntılı bilgi almak için href= <http://www.cscse.edu.cn/laihua/e-zgjy.html> ve target=new <http://www.cscse.edu.cn/laihua/e-zgjy.html> /A internet sayfasına bakılabilir.

### Çin eğitim sistemi’nin tarihi

Çin Eğitim Sistemi’nin tarihini anlayabilmek için 5 döneme ayırmak gerekir. Şöyle ki:

- .../ 1840 (İmparatorluk Dönemi)
- 1840 / 1949 ( Afyon Savaşı Dönemi – Çin Devletinin Kuruluşu)
- 1949 / 1966 ( Çin Devleti’nin Kuruluşu - Kültür Devrimi Dönemi)
- 1966 / 1976 ( Kültür Devrimi Dönemi)
- 1976 / ..... (Mao Reformlarının sonrası)
- ... / 1840 Çin’deki örgün eğitiminin kökleri
- 16. Yüzyıldaki Shang Hanedanlığı (1523-1027)

dönemine kadar uzanır. Bu dönemde örgün eğitim, çok az sayıdaki seçkinlere yöneliktir ve devlete memur yetiştirmekten başka bir amacı yoktur. Bu Programda Altı Sanat olarak adlandırılan Tarih, Matematik, Müzik, Okçuluk, Dinsel Törenler ve Ata binme görülmektedir. Bu program, Konfüçyüs'ün (551-479) öğretilerine dayanmaktadır ve giderek Dört Kitap ve Beş Klasiklere yaslanmaktadır. 1949 yılında Komünistlerin güçlenmesi ve özgürlüğün kazanılmasına kadar toplum ve devletin ilkeleri haline gelmiş olan bu çalışmalar her bireyin kendini yönetmesi için gerekli olduğu kadar hemen hemen yaşamın tüm alanlarıyla birlikte eğitim sistemine de nüfuz etmiş olan Konfüçyüs felsefesi egemen olmuştur.

Seçkin sınıfı eğitmeyi kendine ilke dinmiş olan bu eğitim sistemi, çok geniş bir kitlenin cahillik içersinde yüzmesine bakılmaksızın seçkin kitlenin eğitilmesini sürdürmektedir.

Hükümet halkın eğitimi için hiçbir çaba sarf etmemiş, aksine, imparatorluğun gereksinim duyduğu memurların seçimi için sınavlar ve değişik düzeydeki imparatorluğun yöneticileri için geniş kapsamlı eğitim programlarını uygulamaya koymuştur. Bu sınavlarda adaylara Konfüçyüs öğretilerini anlayıp anlamadıklarını test eden deneme türünde sorular sorulmuştur. Adaylar bu sınavlara salt bu amaç için eğitim veren “shuyuan” adlı özel yüksek öğretim enstitülerinde çalışarak hazırlık yapmışlardır.

#### **Yorumlar (1840 – 1949)**

Binlerce yıl boyunca egemen olan imparatorluk kuralları ve sonrasında süren hanedanlık süresince Çinliler, özellikle Batı kültürüyle karşılaştırıldığında sosyal ve entelektüel olarak inançlarına bağlı kalmışlardır. Çinliler oldukça gelişmiş bir kültür birikimine sahiptirler. Barut, pusula, matbaa ve kâğıt gibi dört konuda oldukça ileridirler. Teknolojik bakımdan zengin bir geleceğe sahip olan Çinliler; 1840–1842 yılları arasındaki Afyon Savaşı'nda İngilizlere yenilerek

küçük düşmelerine karşın, bilim ve teknoloji alanında üstünlüklerini istemeyerek de olsa gözden geçirmeye zorlanmışlardı. Afyon Savaşı'ndaki yenilgiyi izleyen yıllarda Hong Kong'un gerilemesi sonucunda Batının eğitim anlayışı Hristiyan misyonerlerce kurulmuş okullardan başlamak üzere yavaş yavaş Çin Eğitiminde kök salmaya başlamıştır. Toplumda sosyal statüsü iyi durumda olan Çinlilerin çoğu bu gelişmelere aşağılanma duygusu ve derin bir kuşku ile bakarlar, çok az sayıdaki faydacı/pragmatist ve liberal düşünceye sahip yöneticiler bu gelişmeleri Çin Eğitiminin batı teknolojisinin öğeleriyle dengelenmesini bir fırsat olarak görmüşlerdir. Geride olağanüstü bir cahillik hüküm sürmekteyken sınavla imparatorluğa memur alım sistemi resmi bir kimlik kazanma yolunda tek seçenek olma özelliğini taşımaktadır. 1895 yılındaki Sino ile Japonlar arasındaki savaş yenilgisine karşın Çinliler sonuçta kendi geleceklerini kurmak için batı biçimi eğitimin belli başlı yönlerini en azından birkaç önemli noktalarını kabul etmeleri gerektiğine inanmışlardır. (O yıllarda Japonlar batı biçimi bir eğitim modelini Doğu toplumuna uyarlayarak başarıya ulaşmışlardır.) 1905 yılında sınavla memur alma yöntemi terk edilerek ve batıdaki uygulamaları temel alan bir dizi ölçme ve değerlendirme reformları Qing Hanedanlığı tarafından uygulamaya konuldu. Bu reformlar eski akademilerin yeniden düzenlenmesini ve ilköğretim, ortaöğretim ile ortaöğretim sonrası eğitim basamaklarının çağdaştırılmasını içermektedir. Bu süreçten sonra çok kısa bir zamanda 1911 yılında Qing Hanedanlığı bir burjuva devrimiyle yıkılarak yerine cumhuriyetçi bir devlet kuruldu. Bu dönemde Çin'de Japon, Amerikan ve Avrupa bakış açısıyla eğitim uygulamaları yapılmaktaydı. Japonların eğitim alanında başarılı uyarlamasını göz önüne alan Çinliler ilkin çok sayıdaki Japon kökenli Çinli eğitimciyi görevlendirdiler. 1920'li yılların başlangıcındaki karışık ortamda bu yaklaşım tarzı Çin Eğitimini yavaş yavaş Amerikan eğitim tarzına yakınlaştırmıştır. 1915-1920 döneminin çok öncesinde bile bin yıllık hanedanlıktan sonra

ulusun yeni bir kimlik kazanmak için batı tipi bir eğitim sistemini aynen almalı mı almamalı mı konusunda ateşli tartışmalar yapılmıştır. Kuşkusuz tartışmaların yalnızca eğitim konusunda değil özellikle Rusya'daki devrimden ve devrim sonrası Marksist Hükümetin işbaşına gelmesinden ilham alarak büyük ölçüde politik alanda da yoğunlaştığını söylemek yanlış olmaz. Bu tartışmalar 1921 yılında Çin Komünist Partisi kurulmasına da ön ayak olmuştur.

### **Çin'de eğitim biçimi**

Tartışmada bütün taraflar, Çin Eğitim Sisteminin Çinli kimliğe bağlı kalınarak ülkenin teknolojik gereksinimleri doğrultusunda yönlendirilmesi ve aynı zamanda kırsal kesimde yaşayan halka ulaşmak için güçlü bir şekilde yaygınlaştırılması gerektiği konusunda görüş birliği varmışlardır. Bu dönemde Mao Zedung ve arkadaşlarıncı 1921 yılında kurulan ve kısa ömürlü olan Hunan Kendi Kendine Öğrenim Üniversitesi gibi birkaç deneme yapılmıştır. Bu deneysel üniversitenin başlıca hedeflerinden biri mali gücü yetersiz olup üniversiteye gidemeyenlere yüksek öğrenim olanağı sunmaktır. 1930lu yılların sonlarındaki Japon saldırısıyla bu ve öteki denemeler ile tartışmalar, 1949 yılındaki Özgürleşme devrimine kadar askıya alınmıştır.

### **Yorumlar (1949–1966)**

Çin komünistlerinin gerçekleştirdiği Özgürleşme devriminden kısa bir süre sonra, yeni bir eğitim sistemi ithal edildi: Sovyet Modeli. Bu model, Çinin özel koşullarına daha uygun bir eğitim modeliydi. Önceden de söz edildiği gibi, Çin'in eğitim sistemi teknolojik gereksinimlere göre biçimlendirilmişti. Sovyet Eğitim Modeli ise başarılı olmak için şimdi yeni bir örnek olarak karşılarında durmaktaydı. Sovyet Modeli, kitlesel boyutlardaki cahilliğe çözüm bulmakta pek başarılı olamadı. 1956 yıllarında okula giden ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki çocukların yarısından daha azı hâlâ bilgisizliğin pençesinde kıvrılmaktaydı. Bu dönemde eğitim için harcanan enerjinin çoğu kalkınmaya ve

yüksek öğretimin yeniden yapılandırılmasına harcanmış ve bu yeniden yapılanmanın sonunda; özel amaçlar için kurulmuş kolejlerin sayısında göz kamaştırıcı bir artış göstermiş, çok amaçlı üniversitelerin sayısı ise azalmıştır. Bu yeniden yapılanma çabalarının içinde Yüksek Öğretim/Eğitim Bakanlığı, öğretmen yetiştirme enstitüleri ile birlikte çok amaçlı politeknik üniversitelerin yönetimlerini denetleme konusuna daha çok yetki almıştır. Maalesef, bu yoldaki daha ileri hedeflere kilitlenmiş olan Büyük Yıgınsal Hareketin politikaları, 1960'lı yıllarda Sovyetler Birliği ile olan ilişkilerin kopması ve büyük yıkımlar nedeniyle başarısızlığa uğramıştır. Bundan öncesinde 1957'deki sağcılara karşı açılan kampanya -Yüz Çiçek Yürüyüşü/Hareketi'nin ayak seslerinin duyulduğu- entelektüelleri reformlardan soğutmuştur. Sovyet modeli Çin Eğitim Sisteminde bir örnek olarak uzun süre kullanılmadı. Devlet, Konfüçyüs öğretilerinden esinlenmiş eğitim modeli ile batı tarzı eğitim modeli arasında dengelenmiş daha önceki eğitim modeli kurma çabalarına kaldığı yerden devam etti. Mao'nun öğretileri, iki-hatlı eğitim sistemi olarak biçim kazandı: Mesleki ve iş eğitiminin/incelemesinin (Bizdeki Köy Enstitüleri gibi-Çevirenin notu) geçerli olduğu okullaşma, düzenli üniversite, kolej ve kolejlere hazırlık biçimindeki okullaşma. Bu iki-hatlı sistemi herhangi bir soruna neden olmadan 1966'daki Kültür Devrimi'nin patlak verene kadar sürdürdü.

### **Yorumlar (1966 – 1976)**

İki-hatlı bu eğitim sisteminin az sayıda seçkin kesimin yaratılmasına olanak sağladığı halk yığınları için pek bir şey sunmadığı görüldü. Bu durum gittikçe artarak “düzenli” okullardaki yöneticilerin kendilerini suçlu hissetmelerine neden oldu ve bu yöneticiler kendine hizmet eden bir bakış açısıyla böylesi bir sistemi sürdürmekteydiler. 1966 yılının 26 Mayıs'ında Pekin Üniversitesi'nde Felsefe Bölümü'ndeki Parti Sekreteri Nie Yuanzi ve altı meslektaşısı üniversite yönetimini eleştiren “Büyük Kişilik Poster”i” astı. Bu olay ulusal basın yayın

organlarında geniş biçimde yer aldı. Kültür Devrimi daha gerçekleşmemiştir. Yönetenlere karşı yürütülen siyasal mücadeleler hızlı bir şekilde okullar aracılığıyla tüm yurda yayıldı. Hükümetin ilk resmi tepkisi, Liu Shaoqi yönetimindeki “çalışma grupları”nın görevlendirilmesi oldu. Farklı çalışma grupları değişik türde tepki verdiler. Bazıları devrimci öğrencileri sakladılar. Ötekiler de yöneticileri korumak için daha fazla boyun eğdiler. 1966 yılının haziran ayı ortalarında Başkan Mao açıkça Kültür Devrimi’ni yöneten Lui’ye sorular sordu ve çok geçmeden çalışma grupları geri çekildi. Bu durum öğrencilerce devrimci eylemlerin yarattığı açık bir yaptırım olarak kabul edildi. Buna göre de Kültür Devrimi üniversite kampuslarında kızızmaya başladı. 8 Ağustos 1966’da yapılan 8. Çin Komünist Partisi Merkez Komitesi’nin 7. Toplantısında Büyük Proletarya Kültür Devrimi’nin kapsamı ve stratejisi belirlendi. Buna göre; bugüne kadar eğitim burjuva entelektüellerince yönetilmiş ve bundan sonra yeni bir sistemin yaratılması için Mao’nun öğretilerine gerek duyulmuştur.. Sonraki üç yılda üniversite kampusları sırasıyla Kızıl Muhafızların, Halk Kurtuluş Ordusunun askerlerinin ve son olarak işçilerin, köylülerin propagandalarıyla denetlenmiş ve bu gerçekler, toplumdaki sınıflarda bir duraklamaya neden olmuştur. İlköğretim Okulları Kültür Devrimi’nden çok az etkilenmiş ve 1967’nin sonbaharında ilköğretim okullarının çoğu tekrar normal öğretime başlamıştır. İlköğretim altı yıldan beş ve hatta dört yıla indirilmiş, ortaöğretim okulları (lise ve ortaokulları kapsayan) da aynı şekilde ders programlarını altı yıldan üç yıla indirdirmiştir. Müfredat güncel gereksinimlere dayalı olarak yeniden düzenlenmiş, bu düzenleme sonucunda; tarih, coğrafya ve edebiyat gibi dersler çalışma takviminden çıkartılmış, Fizik ve kimya temel bilim dersleri endüstriyel yeteneklerin işlendiği kurslarda okutulmaya başlanmıştır. Bu reformların ölçütleri, Eğitim Bakanlığı’ndan daha çok Komünist Partisi Merkez Komitesi’nce (ya da değişik alt komitelerce) doğrudan saptanmaktaydı. Bu yöntem, 1967’de başlayıp 1974 yılı boyunca

sürmüştü. Anahtar okul kavramı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının kayıtlarındaki yakınlıktan dolayı kaldırılmıştır. 1966 yılının Haziran ayında, üniversiteye giriş sınavları durdurulmuş ve 1970’li yılların başlarına kadar az sayıdaki kolej ve üniversitenin yeni öğrenci kabulüne izin verilmiştir. Öğrenci seçimi siyasal görüşe dayalı olarak yapılmaya başlanmış ve asker, köylü ve işçi ailelerinin çocukları en “erdemli” öğrenciler sayılarak bu ailelerin çocuklarına öncelik verilerek üniversiteye kayıtları yapılmıştır. Bu uygulama 1970’li yılların başlarında işçi-köylü-asker öğrenci ile kolej öğrencisi gibi bir etiketin doğmasına neden olmuştur.. İşçi-köylü-asker kökenli ailelerden gelmek ayrı bir sınıf olarak kabul edilse bile, bu öğrenciler lise ve ortaokulu bitirdikten sonra kırsal kesimde ya da fabrikada yeniden eğitime gönderilmişlerdir. Tümüyle Kültür Devrimi süreci, genel anlamda Çin toplumunda ve özel anlamda ise eğitimde karışıklığın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Devrim mücadelesinin sonucunda eğitimin altyapısı büyük bir bozguna uğramış ve öğrenciler müfredatın olmamasından ve çok alt düzeyde eğitim verilmesinden dolayı büyük sıkıntılar yaşamışlardır. Okul çağına gelmiş çocukların nüfus içerisindeki artışı . yalnızca ilköğretim basamağında öğrenci sayısındaki artışa neden olmuştur. Bu durum aynı zamanda toplu tarıma geçiş ve çok sayıda “komün okulları”nın kurulmasına olanak sağlamıştır.

### **Yorumlar (1976 – Günümüz)**

“Dörtlü Çete”nin iktidardan alaşağı edilmesi ve Deng Xiaoping’in ikinci kez iktidara gelmesiyle eğitim politikaları 1960’lı yılların başlarındaki uygulamalara geri dönüş yapmıştır. Rehber olarak seçilen ilke “Dört Alanda Çağdaşlaşma” olarak adlandırılan –tarım, endüstri, ulusal savunma ile bilim ve teknik- alanlarında eğitim reformu gerçekleştirmektir. Ama “Dörtlü Kardinal İlkesi” olarak bilinen -sosyalist yöntem, halkın demokratik diktatörlüğü, Çin Komünist Partisi’nin önderliği ve Mao Zedung’un Marksist-Leninist Düşüncesi-ni koruyarak okullarda bu yeniden yapılanma süreci yeniden başlatıldı. Bu yolla



akademik standartlar tüm akademik düzeylerde yeniden tanımlandı ve böylece kaliteye vurgu yapan ve kaliteyi öne çıkartan bir yaklaşım eğitimin dağılımı içerisindeki nicelik karşısında daha çok önem kazandı. Eğitim sistemindeki okul süresi 6-3-3'lük sistemi (6 yıl ilköğretim, 3 yıl ortaokul ve 3 yıl lise) yeniden benimsenerek ve uygulanmaya başlandı. Anahtar okullara atanmada eskiden olduğu gibi tekrar seçkin eğitim gereksinimlerine hizmet etmek için özel görevi olan –misyonu olan- okullardan birini seçmenin yolu olarak kullanılır oldu. Aynı zamanda bu yöntem kolejlere ya da kolejlere hazırlık çalışmalarının standartlarının karşılaştırılması için değil anlamlı eğitim yöntemini sağlamaya çalışan iş eğitimi ve mesleki eğitim veren okul sisteminin genişlemesini ve yaygınlaşmasını önermektedir. Bu yöntem, eski dönemde yaşanan popülist-elitist (halkçı-seçkin) tartışmalarına davetiye çıkarmış ve bu endişelere karşılık olarak, merkezi karar organları ilköğretim ve ortaöğretimi de kapsayan zorunlu dokuz yıllık eğitim politikasını yürürlüğe konulmasına yol açmıştır. Okullardaki yeniden yapılanmanın etkisi özellikle ilköğretim okullarının birleşmesine ya da kapanmasına neden olmuş, nüfusun düşük yoğunlukta olduğu kırsal alanlarda, uygulamanın sonucunda okullara kayıtlarda azalmalar görülmüştür. Süreç incelendiğinde pek çok eyalette ilköğretim okullarına 1978 yılında yapılan kayıtlar 1985 ve 1992 yıllarında yapılanlardan daha yüksektir. Okullara kayıtların azalmasına katkıda bulunan ikinci neden, 1978 yılında yeniden başlatılmış olan tarımda kolektivizmdir. Bu da sistemin sonuçlarına dayalı bir ödüllendirmeyi sağlamış ve pek çok aile için çocuklarının eğitimi en yararlı seçim olmuştur. Dokuz yıllık eğitim yoluyla pek çok aile için çocuklarının evde çalışmaları tercih edilir bir yol olmaktan çıkmıştır. Ortaöğretim düzeyinde eğitim reformları dört tür ortaöğretim okul türünün ortaya çıkmasına neden olmuştur:

- Anahtar konumdaki ortaokullar.
- Anahtar konumu olmayan genel ve sıradan ortaokullar.
- Özel teknik eğitim veren ortaokullar.

- Meslek okulları.

Çin'in yeniden inşası için teknik anlamda eğitilmiş insan gücüne gereksinim duyulmasına karşın, teknik ve mesleki ortaöğretim okulları halk tarafından öncelikli olarak zor benimsenmiştir. Bu benimseyiş, halkın eğitime karşı geleneksel bakışı doğrultusunda olmuştur. 1978 yılında teknik ve mesleki programlara yaptırılan kayıtlar, toplam kayıtların yüzde 5'i düzeyinde gerçekleşmiştir. Her nasılsa 1994 yılındaki ortaokul mezunlarından yüzde 55.9'u (Toplam 3,079,000 öğrenci) özel mesleki ve teknik liselere girmesine karşın okula devam edenlerin yüzde 44'ü anahtar konumdaki okullara ve genel liseye girmiştir (Toplam 2,434,000 öğrenci). Kültür Devrimi'nden sonra yüksek öğretimdeki ilk değişikliklerden biri de 1977 yılında yurt çapında kolejlere giriş sınavının konulmasıdır. Bu eklenen reform 1960'lı yılların başlarındaki iki önemli belgeden –“Yüksek Eğitim Sisteminin Birleştirilerek Yönetilmesi Kararı” ve “Yüksek Eğitim Hakkındaki Altmış Makale”- alıntılanmış ve ağır biçimde uygulamaya konulmuştur. Durumu çok özet biçimde aktarmak gerekirse, ilk belge akademik standartların yeniden düzenlenmesi ve son belge ise otorite ve kolaylaştırıcı olarak eğitimin güçlendirilmesidir.

#### Özet:

On yıllarca süren araştırmaların aktarmaya-dayalı pedagojinin [transmission-based pedagogy] sınırlılıklarını ortaya çıkarmasına rağmen, bu pedagojinin değişime karşı dirençli olduğu açıkça ortadadır. Bu makale, böyle bir pedagojinin kökeninin tarihi ve diyalektik analizi yapılmaksızın, reform çabalarının sınırlı olarak devam edeceğini öne sürmektedir. Makale, aktarmaya-dayalı pedagojinin kökenini on yedinci yüzyıl Avrupa'sının ekonomik ve sosyal geçişlerine oturtmaktadır. Son olarak makale, mevcut eğitim durumunun dönüşümünün sağlanabilmesi için yalnızca diyalektik anlayışın eğitim camiasını duyarlı hale getirebileceğini söyleyerek noktalanmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** diyalektik; aktarım pedagojisi; sosyal yapılandırmacılık; praxis; epistemoloji; ontoloji.

#### Giriş

Son birkaç on yıl içinde, resmi söylem ve devlet politikası, öğretimi “işlevselliğe” [performativity] indirgedi (Ball, 2003). İngiltere’de ve dünyanın birçok diğer bölgelerinde “iyi öğretmen”, daha önceden belirlenmiş “standartlar” çerçevesinde işini yapan biri olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında iyi öğretim, aktarmaya dayalıdır ve deneme amaçlı müfredatın nakledilmesi [curriculum delivery] olarak tanımlanır. Elbette son zamanlardaki bu politik indirgemecilik, aktarmaya-dayalı öğretimin aynı anda her yerde bulunmasını tam olarak açıklamaya yetmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin, politik direktifleri yıkması her zaman mümkün olmuştur. Üstelik öğretme ve öğrenmenin nakletme ve edinmeye [delivery and acquisition] indirgenmesi, aslında tamamen yeni olan bir şey değildir. Aktarmaya dayalı pedagoji daha ilerici politika döneminde bile yaygın olarak hissedilemeye devam etmiştir. Aktarmaya dayalı öğretime dair varsayımlar, öteden beri süregelen didaktik öğretim ve pasif öğrenme geleneğine kadar uzanmaktadır. Örneğin on dokuzuncu yüzyılın eğitimcileri, Alfred North Whitehead’le (1929) özdeşleştirilen “örgün eğitimde atıl, birbirinden kopuk fikirlerin pasif biçimde kabulünü” aşırı derecede eleştirmişlerdir. Aslında şaşırtıcı olan şey, aktarmaya-dayalı öğretiminin esnekliği ve dayanıklılığıdır. Öğretme ve öğrenmenin anlaşılmasında onlarca yıl kat edilen önemli ilerleme-

ye rağmen, aktarmaya dayalı öğretim sürekliliğini korumuştur (Lanier ve Little, 1986). Üstelik bu esneklik, pedagojik reforma yönelik araştırmanın yoksunluğu ile de açıklanamayabilir. Öğretmen eğitimi araştırmalarının çeşitliliği, genişliği ve titizliği etkileyicidir. Araştırmacıların keşfettiği konular şunları içermektedir: Öğretmenin öğrenim süreçleri (örneğin, Clark & Peterson; 1986; Korthagen, 2010); okul kültürünün muhafazakârlığı (örneğin, Lortie, 1975); düşünme pratiğinin (reflective practice) doğası (örneğin, Pollard 2002; Schon, 1983); öğretmenlerin ön bilgilerinin önemi (örneğin Wubbels, 1992; hatta öğretmen sezgisinin ve örtük bilginin rolü (örneğin, Atkinson ve Claxton, 2000; Eraut, 2000). Bu kadar kapsamlı çalışmalara rağmen, öğretmen eğitiminin öğretmenlerin uygulamaları üzerindeki etkisi uluslararası boyutta önemli ölçüde yetersiz kalmıştır (örneğin bkz. Zeichner ve Gore, 1990; Zeichner ve Tabachnick, 1981; Widen, Mayer-Smith ve Moon tarafından yapılan kapsamlı inceleme, 1988).

Öyleyse, neden aktarmaya dayalı pedagoji reforma karşı bu kadar dirençlidir? Sonraki iddiam şu-

\*Eğitim Fakültesi, İletişim ve Dil Bilimleri, Newcastle Üniversitesi, Newcastle-upon-Tyne, Birleşik Krallık. Yazar İletişim Detayları Gail Edwards, ECLS Okulları, King George VI Apartmanı, Queen Victoria Caddesi, Newcastle, NE1 7RU. Email: gail.edwards@ncl.ac.uk.

\*\*Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencileri.

dur ki daha önce belirtilen hiçbir reform çabası, sosyo-tarihsel ve ekonomik bağlamlarında, pedagojik pratiklerin tam bir incelemesini kapsamamıştır ve böyle bir bütüncül analiz yapılmaksızın, öğretimi dönüştürme çabaları başarısız olmaya devam edecektir. Tam bu noktada benim analizim başlamaktadır. İlk olarak, **nakletme-edinme** [delivery-acquisition] metaforunun, kavramlarının ve katılımcı pedagojinin, herhangi bir öğretmen patolojisine değil de **atalarımızın bazılarının karşılaştığı problemlerin tam içine nasıl yerleştirildiğini** ele alıyorum. Ollman'dan (1993) ödünç aldığım bir deyimle, eğitimin geleceğini eleştirel düşünmek için aktarım pedagojisinin hatalarını kataloglamanın ötesine geçmeliyiz ve onun yerine “günümüzdeki geçmişi” incelemeliyiz. Bu pedagojinin kavrandığı tarihi koşulların bir incelemesinden sonra aktarmaya dayalı öğretimin, aslında egemen politika ve ekonomik gündemle neden bir uyum içinde olduğunu göstermeye devam ediyorum ve bunun eğitimsel bağlamda nasıl vuku bulduğunu kısaca örneklerle açıklıyorum. Buradaki amacım ekonomik üretim tarzının, **düşüncenin teorik tarzını** belirlediği yönünde üstünlük bir determinizm önermek değildir. Böyle yaparak, Jerome Bruner, John Dewey, Martin Heidegger, Karl Marx, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Alfred North Whitehead ve Ludvig Wittgenstein gibi düşünürleri içeren -fakat bunlarla da sınırlı olmayan- **çeşitli bir grup düşünürün güçlü, ortak özelliklerine dikkat çekmeye çalışıyorum**. Bu düşünürlerin hepsi örgün eğitimle ilişkili değildir. Fakat yine de onların oluşmasına katkı sağladığı dünya görüşünün, eğitimsel değişimi anlamamızın merkezini oluşturduğunu ileri sürüyorum. Atıfta bulunduğum düşünürlerin ortak özelliği, analizlerinin merkezine “bir bilenden” [individual knower] çok **“praxis”i yerleştiren bütüncül “süreç-ilişkisel düşünme”** [holistic process-relational thinking] ile ilgili kaygılarıdır. Ayrıca bu ortak özelliğin, pedagojik tekniklere kolayca çevrilebilen bir takım felsefi fikirlerden ziyade, belirli dönem siyasi mücadelelerden kaynaklanan rakip dünya görüşünün bir parçası olarak görülmesi gerektiğini savunuyorum. Aslında eğitimciler, pedagojik fikirlerin anlaşıldığı siyasi yaşamı incelemeksizin ve egemen sosyal oluşumla uyumlu bu fikirlerin yorumlarını eleştirmeksizin kabul etmeyi göze almaktadırlar. Bir başka deyişle, öğretimi

dönüştürme sorununun özünde, eğitim sisteminin katkı sağlaması gereken insana ve hatta topluma yönelik yapılan mücadele gerçeğini kabul etmediğimiz sürece, aktarmaya-dayalı pedagoji hayatta kalmaya devam edecektir. Eğer öğretimin özgün dönüşümü amaçlanacaksa, toplumun ne tür egemen pedagojik metaforları sürdürdüğü sorusuna bir cevap bulunması gerektiğini savunarak tartışma devam etmektedir. Son olarak makale, karşı harekete sempati duyanlar için eleştirel praxise yönelik birkaç belirleyici açıklamayla noktalanmaktadır.

### **Aktarmaya dayalı pedagojinin tarihi bağlamı: Aktarmaya-dayalı pedagoji nereden doğmaktadır?**

Politika yapıcılar, aktarma pedagojisi ya da Ellis'in adlandırdığı “nakletme-edinme metaforuna” ilişkin kavramları **yaygın bir şekilde kullanırlar**. Hepimiz ‘müfredat nakletme’, ‘bilgi edinme’, ‘fikirleri akılda tutma’ vb. sözcüklerle süslü söylemlere aşinayızdır. **Bu kavramlar, o kadar doğallaştırılmıştır ki zamanla pratik anlamlarından kopup soyutlaşmışlardır**; bu doğallaşma onların nötrleşmesine ya da en kötüsü az gelişmelerine neden olmuştur. Gerçi bu kavramlar, Batı tarihinin bir dönemine özgü belirli sosyal ilişkilerden türemişlerdir ve bu nedenle de masum değillerdir. Bu kavramlar, ortaya çıkmışlardır çünkü muktedirler. Tüm kavramlar gibi bunlar da kapasitelerince problemlerin çözümüne olanak sağlayarak yaratıcılarına dünyayı yönetmek için yetki vermişlerdir. **Fakat bu kalıcı eğitim kavramlarının nasıl bir gücü vardır ve kimlere yetki vermiştir?**

Bu sorunun yanıtını bulduracak bir ipucu, Batılı toplumlarda insan emeğinde bilmeyi yapmaktan ya da teoriyi pratikten ayırmanın niçin gerekli hale geldiği sorusunda yatmaktadır. Genel anlamda bu, zihin emeğinin el emeğinden üstün görülmesini içermektedir. Bunların birbirinden ayrılabilir olduğu ve ikincisinin birinci tarafından yönetildiği varsayımına dayanmaktadır. Öğretmen eğitimi bağlamında bu, Carlson'un (1999) araştırmacıların teoriyi ürettiği ve öğretmenlerin uyguladığı ‘teoriden-pratiğe yaklaşımı’ olarak bilinen şeydir. Bu teori-pratik ayrımının sınıflara ayrılmış toplumların tarihine özgü bir şey olduğu dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır. Örneğin Ainley

(1993), Zuboff'un çalışmalarından yararlanarak el emeği ve zihin emeğinde vücudu akıldan ayıran Batı ayrımının üç gelenekten yararlanan bir mirası olduğuna dikkat çekmektedir: (1) Emeği kölelikle ilişkilendiren Greco-Roman miras. (2) Kanlı savaş ganimetleri ile hayatını kazanan savaşçıyı yücelten, toprağı işleyeni küçümseyen barbar miras. (3) Tefekkürü, amelden takdir eden Yahudi-Hıristiyan teoloji (Zuboff, akt: Ainley, 1993: 16).

Zihin ve el emeğinin bu ayrımı on yedinci yüzyılda önemli ölçüde yeni bir dönemece girmiştir. Feodal toplum, burjuva sınıfı [a leisured class] ile asıl gücü elinde tutan toprak sahibi soylular sınıfı tarafından kontrol edilen emekçi sınıfı ve toprağı işlemek zorunda olan serflerin sömürsüne dayalı işleyen bir tımar sistemi etrafında örgütlenmiştir. Bu düzenleme, 'doğal düzen' ile ilgili güçlü dini inanışlara dayandırılarak meşrulaştırılmıştır. Fakat on yedinci yüzyıldaki demokratik sanayileşmenin ortaya çıkması ile ilişkili olan bir birbiri ile bağlantılı üç gelişme (tüccar sınıfının büyümesi, bilimin yaygınlaşması ve bireyci epistemolojinin [individualist epistemology] gelişimi), bu düzene karşı meydan okumaya başlamıştır (Taylor, 2007). Bu proje, feodal ilişkileri ele geçirdi ve "bağımsız diye varsayılan öznel" arasında hukuki ilişkiler sistemini kurdu. Bu sistem, bireylerin dış dünyanın emtia borsası ile "özgürce" ilişkiler kurmaya başlaması fikrini destekledi. Tüccar sınıfının yükselişiyle, bireyler emeklerini pazarda satmada "özgür" oldular. Elbette gaspçı elitler bu yeni iş bölümünü meşrulaştıran bir sisteme ihtiyaç duydular. Schuting'in (1986) belirttiği gibi, tüccar sınıfının kendi feodal öncülerine karşı üstünlük mücadelesini desteklemek için bu gerekliydi. Yeni yeni ortaya çıkan bu yönetici sınıf, bu yüzden, bireyci epistemolojiye gereksinim duydu; meydan okumalarının sınırlarının ötesinde kendi fikirlerini uygulayan doğruluk iddialarını meşrulaştıran bir otoriter sistemi oluşturacak olan bilmenin bilimine [a science of knowing] ihtiyaç duydu ve böylece de haklarını güvence altına aldı.

Bu modern epistemoloji, antik Yunanistan'dan çıkmasına rağmen Aydınlanma çağında zirveye çıktı (Crotty, 1998). Bu, günümüze kadar devam eden "bilmenin bilimi" yani "teknik-rasyonalist" bir projenin doğumuydu. Bu proje, bilgi ile bil-

menin nasıl kavrandığı ile ilgili köklü bir değişim içeriyordu. Bilginin Tanrı'dan ya da onun temsilcilerinden geldiğine artık sorgulanmaksızın inanılmıyordu. Aksine kendini oluşturan bilgi, tanrıdan gelen bilgiyle çelişmeye başlamıştı. Git gide ortaya çıkan kapitalist düzenin mantığıyla uyumlu bilme, eylemden ayrıldı ve toplumsal bağlarından koparıldı. Eğer teoriyle pratiğin bir birine bağlı olduğu gerçeği kabul edilseydi, entelektüel elitlerin işçilere ya da teknisyenlere emir vermelerini haklı çıkartan dayanakları ortadan kalkabilirdi. On dokuzuncu yüzyıl liberal düşünürlerinden J.S. Mill'in üstünde durduğu gibi "... en iyi yönetim ... en zekilerin yönetimi olmalıdır ve bunlar da sadece birkaç kişiden oluşmalıdır" (Carr ve Hartnett, 1996: 50). Hâlbuki bilgi geçerliliği başarılı uygulamanın kamu kriterine [public criteria] dayandırılmış olsaydı; modern epistemoloji, bireyin bilgisinin geçerliliğinin garanti altına alınmasını sağlayabilirdi. Üstelik bu modern epistemoloji, insan eylemlerinin ortaya koyduğu pratikten giderek uzaklaşan teoriyi meşrulaştıran bir araç olarak kullanan sözde tarafsız bir yöntemdi. Bu epistemoloji önseldi [a priori]. Bu epistemoloji, pratik emeğin üzerinde denetim mekanizması olarak; teori ve pratiğin ayrımı, hesap verebilirlik ve sosyal kontrol mekanizması olarak kullanılabilirdi.

Burada sunulan tartışmada önemli olan nokta, bu geçişlerin, "öğretimi" bilginin aktarımı biçiminde adlandırabilmemize olanak sağlamasıdır. Ortaya çıkan yeni toplumsal işbölümü anlayışı, bilginin "üreticiler" ve "uygulayıcılar" biçiminde ayrımını meşrulaştırmıştır. Böylelikle birey tarafından gerçekleştirilen "bilgi edinme" ve "bilgiyi kullanma" eylemlerinden farklı etkinlikler olarak bahsetmek olanaklı hale gelmiştir. Bu mantığa göre bilgi, herhangi bir çaba harcamadan diğer insanlara aktarılan, bireyin kendisi tarafından edinilen ve bireyde sahiplenme duygusu yaratan olgusal gerçekler bütünü olarak tanımlanabilir. Buradaki ontolojik ve epistemolojik varsayımlar şunlardır: Birincisi; bilme bireylere özgü bir yetidir. İkincisi; bilgi, bireylerin düşünce hâkimiyeti altındadır ve üçüncüsü bilgi edinildikten sonra uygulamaya konulabilen düşünsel bir üründür. Moore (Smyth ve Scholock'dan alındığı biçimiyle, 1998: 79) bu düzenlemeleri mantık sınırları çerçevesinde değer-



lendirebilmemize olanak sağlayan fikir ve inançları “sahipçi bireyciliğin siyasal teorisi” olarak tanımlamaktadır. Sahipçi bireycilik, son otuz yılda gerçekleştirilen eğitim reformunda giderek daha da göze çarpan bir anlayış halini almıştır. İşte burada, önceden belirlenmiş değişim ilişkileriyle oyalanarak vakit geçiren, her şeyden soyutlanmış birey portresine doğal bir görünüm kazandıran nakletme ve edinme modeli başrole geçer. İnsanın kendini tanımasında önemli bir yer tutan bu ontolojik bireycilik, meritokratik bir toplumda zıtlıklarla dolu bir dünyayla karşı karşıya kalan, kendi kişiliğini oluşturma sürecini tamamlamış öğrenen konumunda bulunan bireye mantıksal bir öncelik sunar. Bu nedenle, geleneksel epistemolojileri (gerek akılcı gerekse deneyci epistemolojiler) destekleyen bireycilik, özne-nesnenin analizlerin temel ögesi olarak algılanmasını öngörür. Böylelikle, bilen birey ile bilinen şey ayrımı keskinleşmiş olur. Bu görüşe göre gerçeklik, bir kısmında karşı karşıya kalınan nesnel dünya bulunduran, diğer kısmında ise alta yatan gerçekliğin farkına varabilmemize imkân sağlayan öznel tecrübe dünyasını barındıran iki bölümden oluşur. Ki bundan dolayı gerçeklik, söylemin ilgili olduğu tutarsız bileşenleri ile söylem arasında bulunan bir uyumun temsilidir. Bunu eğitim açısından ele aldığımızda, öğrenenin ulaşması gereken hedef sırasıyla; bilgiyi edinme, uygulama ve bu bilgiyi gerçek anlamda kazandığını kanıtlama süreçlerini içermektedir. Böyle bir süreçte öğretmenin görevi, öğrenci değerlendirmesine sunmak üzere bilginin aktarımını sağlamaktır. Smith ve Shacklock, eğitsel bağlamda sahipçi bireyciliği şu şekilde tanımlarlar:

En basit haliyle bu fikir, bireylerin, çeşitli becerilerin bir araya gelmesiyle oluşmuş farklı kişisel yeterliklere sahip olduklarını ve birbirleriyle kurdukları ilişkiler sonucunda kendi yeterliklerinin hâkimi varlıklar olarak yaşamlarını sürdürdüklerini savunur. Burada hükümetin üstlendiği rol ise bu mülkiyetin korunması için tedbirler almak ve değişime olanak verecek çeşitli durumlar yaratmaktır. Bir başka deyişle, hükümetin payına yalnızca yaratıcılığa ve beceri kullanımına imkân sağlayacak pedagojik süreçlerin kurgulanmasını ve daha sonra gerçekleştirilecek olan akredistasyona zemin hazırlanmasını içeren

sınırlandırılmış bir görev düşmüştür. (Smith ve Shacklock, 1998: 79)

Akreditasyon, meritokrasi inancını ayakta tutma noktasında kilit bir rol üstlenerek “bazıları” için öngörülen ekonomik ayrıcalıkları meşrulaştırmanın yolunu açmıştır. Bireyin varlıksal olarak taşıdığı imtiyaz, bu uygulamayı mantıki açıdan mümkün kılar. İş piyasasında kendini değerli bir yatırım aracı olarak takdim edebilmenin önemli bir gereklilik olduğu düşünüldüğünde, uzman vasfına sahip olabilmeyi garanti eden diploma zorunlu bir ihtiyaç konumuna gelir. Böylelikle uygulamadan ayrı bir edinti [edinilen, kazanılan şey ÇN.] olarak algılandığında bilginin, çalışma potansiyelini gösteren bireysel mülkiyet halini alması olanaklı hale gelir. Bu nedenle evren hakkında belirli bir görüş geliştirebilmenin, eylemde bulunmaya göre daha öncelikli bir konuma sahip olduğu düşünülmektedir. Bireyin eylemlerini, feodalizmin hüküm sürdüğü dönemlerde sıkça rastlanan otoriteye ya da geleneğe adanmış teslimiyetçi ruh anlayışından daha güvenilir nitelikteki bir yapılanmaya dayandırmak zorunda olduğu için, evren hakkında üretilmiş teorilerden birini benimsemesi yerinde bir davranış olacaktır. Aslında Polanyi'nin (1962) çalışmasında geçen uygulamaya dayalı örtük bilgi türüne daha az değer verilmesi gerekir. Çünkü Schon'un da belirttiği gibi bizler, “bu tür bilgiyi ne evreni tanımlayıcı ilim biçiminde ele alabiliriz ne de mantık ve matematiğin analitik şeması düzeyine indirgeyebiliriz” (Schon, 1983: 33). Örtük bilgi, çalışma ile yakından ilişkilidir. Bir başka deyişle örtük bilgi, bilen bireyden ayrı düşünülemez ve taşınır mal muamelesine de maruz bırakılamaz. Fakat uygulama zorunluluğundan sıyrılmaya yetisine sahip olduğu varsayılan kavramsal bilgi ve beceriler, bir müfredat içine yerleştirilerek eğitim piyasasına dağıtımı yapılan ve başkalarına devredilebilen oluşumlar olarak ele alınabilir. Ayrıca diploma ya da sertifika, bireyin bilgi birikimini somut olarak kanıtlama fırsatı yaratmasının yanı sıra, diğer insanlarla yapılacak kıyaslama sürecinde ölçütsel bir düzenek işlevi de görür. Böylelikle ortaklaşa gerçekleştirilen genel değerlendirme ile birlikte öğretmen eğitimi ve ders öğretimi, insanlara diploma sağlayan araçlar halini alarak aktarmaya-dayalı öğretimin vazgeçilmez unsurları özelliği

kazanırlar. Boxley'in de belirttiği gibi Batı toplumlarında sunulan eğitim, üzerine yüklenen anlamlar nedeniyle rekabetçi küresel piyasaya insan sermayesi üretmekten öteye gidememektedir. Tüm bunları günümüzde geniş bir hâkimiyet sahası bulunan ekonomik köktencilığe varan bir oluşumun doğuşu olarak nitelendirebiliriz. Bu oluşum, içerisinde piyasa koşullarında kabul gören kanunların hüküm sürdüğü ve Ortaçağa ait dünya görüşünü yıkmak için yarışan bir uygulama biçiminde değerlendirilebilir. Bağlantılar kimi zaman gün ışığına çıkmassa da Batılı eğitim kurumları inkâr edilemeyecek derecede kapitalist ekonomiler tarafından şekillendirilmektedir. Bowles ve Gintis'in (1976) öne sürdükleri gibi, örgütsel eğitim her zaman ekonomik bir işlevi yerine getirmiştir; ekonominin canlandığı zamanlarda bu işlev daha az göze çarparken, ekonomik bunalımın etkili olduğu dönemlerde daha da belirgin bir hal alır. Dünya Bankası'nın "yapısal uyum" olarak adlandırdığı uygulamalarla şekillenen son otuz yıl, verimlilik ve yeterliğe duyulan talebi artırdığı için piyasa mantığı kamu sektöründe kendini daha açık bir biçimde göstermeye başlamıştır.

Kaynaklar azaldıkça öğretmenlerden daha az imkânla daha çok şey yapmaları beklenmekte ve öğretmen maaşları gösterilen performansa bağlı olarak belirlenmektedir. Performans göstergeleri, öğretmenlerin emeğini ölçebilecek nitelikte bir değişim değeri sunar ve bu noktada öğrenci standartları ile mesleki gelişim becerileri olmak üzere iki tür sınıflama yapma yoluna gider. Ball'ın belirttiği gibi bu standartlar, "sermayenin gerektirdiği özel ve genel becerilerin birey tarafından kazanılmasını sağlamak ve çeşitli yönleriyle 'çalışmaya yatkınlık' gösteren öğrencileri mezun etmek gibi beklentileri içinde barındırır" (Ball, 1999: 189). Örneğin İngiltere'deki öğretmen adayları, Kalifiye Öğretmen Statüsü (QTS) Standartları içerisinde kendi çalışma düzeylerine karşılık gelen değeri kanıtlamak zorundadırlar (TDA, 2009). Öğretmenlerin birbirlerinin yerine iş görmesi anlayışını getiren bu uygulama, öğretmenlik mesleğinin maddi yönünü de gözle görünür hale getirmiştir. Boxley'in öne sürdüğü gibi eğitimin ekonomik işlevi burada daha belirgin bir görünüm kazanır:

Kapitalist devlete ekonomik fayda sağlamaya yönelik olarak döndürülen üretim çarkında mesleğini icra eden öğretmenlerin rolü açık bir biçimde işlevselliğe doğru kaymaktadır (Boxley, 2003: 8).

Ekonomik ilişkilerin eğitimle olan bağlantısı hakkında daha birçok şey söylenebilir. Fakat buradaki tartışmada hedeflenen nokta, nakletme ve edinme kavramlarıyla, aktarmaya-dayalı öğretimin ortaya çıkış süreçlerine dikkat çekmektir. Burada ayrıca, aktarmaya-dayalı öğretimin mevcut ekonomik ve toplumsal koşullarda ne tür bir misyon üstlendiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Böylelikle aktarmaya-dayalı öğretimin arka planındaki ontolojik ve epistemolojik varsayımların ortaya çıktıkları şartlar göz önüne alındığında, nasıl böylesine bir anlamsal bütünlük ifade ettikleri açığa çıkmış olur. İşte bu nedenle, teori ile pratiğin birbirinden ayrılığı ve bu kopuşla bağlantılı olan bireycilik kavramı, hiç de masum olmayan eğitsel soyutlamalar görüntüsüne bürünürler. Öğretimin nakletme ve edinme modeli, eğitim ve toplumun farklı güçler tarafından düzenlenip şekillendirilmesi sonucu son derece tortulaşmış bir tabaka haline dönüşmüştür. Bu bağlamda, bu kavramların eğitimsel hayal gücünün dar bir çerçeveye sınırlandırılması yönünde denetimlerde bulunan kontrol mekanizması özelliğini kazanması, hiç de şaşırtıcı bir durum değildir. Bu kavramlar, bazı insanlara sağladıkları fayda dolayısıyla meşrulaştırılıp ebedileştirilen toplumsal ilişkiler içerisinde kendilerine yer buldukları için, onları ortadan kaldırmak için yalnızca fikirler ortaya koymak yeterli olmayacak; çok daha farklı eylemlerde bulunmak icap edecektir.

Eğitim camiasının tüm bu bahsi geçen durumlarından haberdar olmasına rağmen bireyci-edinmecî anlayış, içinde birçok çelişkiyi barındırır. Kökenlerini toplumsal üretim ilişkilerine dayandıran bu olgular, varlıklarını sürdürdükleri toplumda tecrübe edilen gerginlikleri yansıtan çelişkiler olarak adlandırılır. Sonraki bölümde somut örnekler aracılığıyla aslında bu çelişkilerin, öğretmenlerin ve öğretmen yetiştirenlerin, meslek hayatlarında farklı öğrenme ve öğretme teknikleri yoluyla pratiğin ve kişisel değerlendirmenin teori ile uzlaşımını sağlamaya çabalarken karşılaştıkları zorlukların

temel sebebi olduklarını ortaya çıkaracağım.

### **Mesleki hayatta aktarmaya dayalı pedagojinin çelişkileri**

Okullarda görülen en belirgin gerginlik, öğrenme-öğretme sürecinin etkileşimli bir ittifakını sağlamak için öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine duyulan ihtiyaç ile beceri kazanımını hızlandırmada öğretmenlere olan çelişkili taleplerdir. Öğretim, öğrencileri hayata hazırlamak için onların gerçek dünya hakkında bilgi edinmelerini amaçlamaktadır. Bilmenin kapitalist yorumu ışığında tam anlaşılabilir bir uygulama ile burada bilgiyi edinme ve kullanma ayrı ayrı değerlendirilir. Üstelik aktarmaya değer diye görülen bilgiyi kapsayan içerik-tabanlı bir müfredat formüle etmek mantıklı gibi gözükmemektedir. Öğretmenin rolü, öğrencilere bu içeriği sunmak ve her bir öğrenci kazanımlarını verilen içeriği edindiği oranda ölçmektir. Fakat durağan bilginin edinimi, her zaman tek yönlüdür ve bilme ile eylem arasındaki beraberliği bozan pasif bir süreç olduğu için bu amaç interaktif pedagojilerle çelişmektedir (Whitehead, 1929). Bu nedenle; aktarma modellerini reddeden ve yerine yapılandırmacı, etkileşimli bir öğrenme süreci bakışını koyan araştırmaların çokluğuna rağmen günlük eğitimde devam eden bu çelişki nedeniyle etkileşimli pedagojilerin kullanımı yaygınlaşmamaktadır.

Bu çelişki, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeleleriyle de paraleldir. Vygostky'nin kültürel-tarihsel ve sosyal yapılandırmacı öğrenme teorileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini anlamımıza bir çok katkı sağlamıştır (bkz. Carlson, 1999; Edwards, 2010; Ellis, 2010; VanHuizen ve diğ., 2005). Ancak bireyci epistemoloji, hala politika ve uygulamayı şekillendirmeye devam etmektedir. Politika, sadece öğretmen öğrenmelerinin davranışçı anlayışıyla uyuşmamakta; aynı zamanda uzun süredir devam eden öğretmenlerin “özerk” profesyoneller olabilmelerini sağlayan bir takım becerileri, mesleki bilgiyi ve pedagojik şemaları edinmeleri gereken bilişselci görüşle de uyuşmaktadır (Clark & Peterson, 1986). Üstelik kapitalist modernliğin mantığı, sınıftaki süreçlerin analizinden çok, öğretmen eğitiminin kontrol listesine uyumluluğunu takip etmekle ve “çekirdek becerileri” aktarmakla ilgili bu pedagojik bilginin sağlayıcıları olarak

öğretmen eğitimcilerini bir kalıba sokmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin “mesleki niteliklerinin” edinimini sergileme zorunluluğunu hissettikleri “işlevselcilik” hüküm sürmektedir.

Bir takım yeterliliklerle uyumluluk gerektiren hesap verebilirlik talepleri, öğretmen özerkliği diye nitelendirilen amacı yavaş yavaş baltalamakta ve kaçınılmaz bir sonuç olarak ortaya çıkan diğer bir çelişkiyi doğurmaktadır (Bates, 2004). Modernist bilginin “nötr” durumu, öğretmenleri yetkilendirme vaadinde bulunurken aslında onların pedagojik bilgileriyle ahlaki gündemleri arasında ilgi kurmak için öğretmenlerin mesleki özerkliğini yadsımaktadır. Standartlara ilişkin değerlendirici sorular, sadece ampirik konular olarak ele alınmaktadır. Konunun bu şekilde ele alınması, liberal, kapitalist toplumun değerlerine ve örtük normlarının içine yerleştirilmiş kurumsallaşmış uygulamaları meşrulaştırmaktadır. Bu uygulamaların savunucuları, rasyonel varlıklar olarak insanların bilgi ekonomisindeki uzmanların sattığı malları “seçmede” özgür olduklarını ve böylece öğretmen ve okul özerkliğinin geliştirildiğini iddia etmektedirler. Ancak bu sahte bir özgürlüktür. Bu tür bir “seçme”, sadece işlevselliği pekiştirmektedir. Çünkü seçim, bireylerin bir dizi sınırlı metaları seçmesiyle ve okulların bunları ödeyebilme gücü ile sınırlandırılmıştır. Bir başka deyişle bu, eğitimi sosyal bir mal (social good) olarak yeniden tanımlama seçeneğini göz ardı etmektedir. Çünkü öğretmen öğrenmeleri, bireysel ve para kazanma hırsı olarak anlaşılabilir. Öğretmenlerin eğitimleri için yaptıkları harcamalardan dolayı öğrenme, zamanla kazanç sağlama doğrultulu bir süreç halini alır. Öğretmenlerin öğretim metotlarını sergilemedeki yetersizlikleri, onların kariyerlerinde zorlanmalarına ve bunun sonucunda da ekonomik müeyyidelere neden olabilir. Şuan İngiltere’de olduğu gibi öğrenci başarılarını karşılaştırmada kullanılan testler ve başarı sıralama listeleri, öğretmenleri bu duruma zorla boyun eğdirmektedir. Halen devredilen yetki ve seçim söylemine rağmen öğretim uygulamaları ile ilgili özgün yeniliklerin kullanılmasından vazgeçilmektedir ve bu duruma karşı öğretmenlere zorla boyun eğdirilmektedir.

Böyle bir teknikçiliğe önerilen çözüm bile kurtulmaya çalıştığı nakletme sendromunun bir parçası

haline gelir ki bu sorunu başka yerde daha detaylı olarak ele aldım (Edwards & Thomas, 2010). Yansıtıcı becerilerin edinimi ve aktarımı, “eleştirmesizin sosyalleşmeye” [uncritical socialisation] ya da işlevsellik baskılarına bir çare olarak önerilmektedir. Fakat bu kez de öğretmenlerin dikkatleri, yansıtıcı becerilerin kontrol listesine bağlı kalmaya odaklandığından izlenim-yönetimi olgusu ortaya çıkmaktadır. Önemli bir biçimde; eğer amaç, aktarım sağlamak ve edinimi sergilemekse başarı kriterinin bir takım yeterlilikler listesine ya da yansıtıcı becerilere dayandırılıyor olup olmaması pek fazla önemsenmemektedir. Öğretmenlerin kontrol listelerindeki verimlilik ile ilgili endişeleri, dikkatlerini öğrencilerinin öğrenmelerinin bir analizini yapmaktan uzaklaştırdığı için sonuçlarla ilgili takıntıları öğretmenlerin sınıf süreçlerini inceleme fırsatlarını ellerinden almaktadır (Ball, 2001). Öğretmenlerin kaygıları, biçimlendirici değerlendirmelerle değil de özetleyici değerlendirmelerle ilgilidir. Onların temel kaygısı işlevsellik eylemleri ve buna bağlı performans yönetim sonuçları ile ilgilidir. Elbette burada çelişkilerin ortaya çıkması normaldir. Çünkü yansımanın, anlama yetisinin ve becerilerin aktarılan ya da “edinilen” şeyler olduğu kesinlikle söylenemez. Bunlar uygulama içinde oluşan doğal süreçlerdir. Bunların yasallaştırılması belirli şartlar içinde gözlemlenebilirken bireysel “mülkler” olarak değerlendirilmemelidir. Fakat on yedinci yüzyıl epistemolojisi, onların iletilebilir ve uygulanabilir olduğunu düşünmemizi teşvik etmektedir. Tarihi süreçler tarihselliklerinden sıyrılmış [dehistoricised] ürünler olarak ele alınmaktadır. Aslında bu ürünler çarpıtılmış ve metalaştırılmıştır.

Bu bizi daha çelişkili bir duruma sürüklemektedir: Rekabetçi bir politika çerçevesine rağmen öğretmenlerin işbirliği yapması beklenmektedir. Fakat Larson’un (2009) çalışmasında görüldüğü gibi bireyselleştirilmiş değerlendirme sistemleri, karşılaştırmalı çerçevede meslektaşlık dayanışmasını baltalamaktadır. Öğretimin performans göstergelerine indirgendiği durumlarda, bireysel performansın nesnelleştirilmesi, diğer öğretmenlere göre öğretmen emeğinin değişim değerinin karşılaştırılmalı bir ölçümünü sağlamaktadır. Öğretmenlerin istihdam edilebilmesi ve terfi alabilme-

leri için piyasada rekabet etmek zorunda olmaları, onların göreceli değerlerini bir meta olarak algılamaya odaklanmaktadır. Böylelikle, öğretmenler de tıpkı okullarda işbirlikçi çalışmalarla (bireysel performansı kanıtlamakta zorlanılan bir düzenleme) kafası karışmış öğrenciler gibi birbirilerinden yabancılaştırılmakta ve sonuç olarak onların istihdam edilebilirliklerinde akranlarının önüne geçen sertifikaları elde etmektedirler.

İşbirliği için ayrıt edici diğer bir etki de öğretmen yetiştiren fakültelerdeki öğretim görevlileri ile okullardaki öğretmenler arasındaki ilişkinin bozulmasıdır. Diğerleri gibi bu çelişkiler de bilmenin ve yapmanın ayırımından kaynaklanmaktadır ve kuramsalcılık [theoreticism] ve tarihselcilik arasında gidip gelme olarak yansıtılmaktadır. Bunlardan birincisi düşünmeyi tarihi bağlamından ayırırken; ikincisi de bilmeyi tarihsel seçiciliğe indirgemektedir. Örneğin, aday öğretmenler mesleğe atılmadan önce teorinin uygulamanın bir rehberi olacağını ümit ederek işlerine yarayacak “tüm yararlı teorilerin kendilerine aktarılmasını” beklemektedirler. Bu durum umdukları gibi olmayınca da fildişi kulelerinde yaşayan üniversitelerdeki öğretim görevlilerinin idealizmi ile gerçek hayattaki okullar arasında bir uyumsuzluk olduğunu söyleyerek teoriyi tamamen yermektedirler (Lasley, 1980). Üstelik bu, bazıları sınıfların o kadar çok değişken yapılarda olduğunu ve sonsuz sayıda düzenlemeler yapılması gerektiğini söylemeye itmektedir. Bu nedenle bazı öğretmenler ve politika yapımcılar, işbaşında eğitimi savunmaktadırlar. Fakat “işbaşında öğrenme” [learning by Nelly], akılcılığın (rasyonalizmin) çarpıtılmış sonuçlarının yerine deneyiciliğin aynı ölçüde çarpıtılmış sonuçlarını koymaktadır. İkinci durum, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini teori tarafından engellenmeyen ve birikerek artan deneyimleri aracılığıyla öğreneceklerini varsaymaktadır. Ancak buradaki çelişki, nadiren belirgin kılınmaktadır: Eğer sadece deneyimlerimiz aracılığıyla öğreneceksek, o zaman neden insanların yeterliliklerini her zamanki değerlendirme yöntemleriyle sergilemeleri beklenmektedir? Kuşkusuz mesleki yeterlilik, sadece tamamlanan öğretim yılı sayısına mı karşılık gelmektedir?



Mevcut uygulamalarla ilgili tabii ki çok daha fazla çelişkiler bulunmaktadır. Ancak onların hepsine açıklama getirmek bu makalenin kapsamını aşmaktadır. Buna rağmen amacım, bu zorluklardan bazılarının feodal ilişkilerden kapitalist ilişkilere geçiş esnasında oluşan bilgiyle ilgili modern fikirlerden nasıl türediğini göstermektir. Bilmenin modern anlayışı, aktarmaya-dayalı öğretimin temelinde yatmaktadır. Bu anlayışlar, on yedinci yüzyılın ekonomik ve siyasi geçişlerinden kaynaklanan sosyal ilişkilerin bilinçli dışavurumlarıdır. Bunlar, artık Batılı dünyanın eğitim kurumlarının uygulamalarının içine yerleşmiştir; öğretmenlere baskı yapmaktadırlar ve genellikle çelişkiler olarak kendilerini açığa çıkaran gerginliklere neden olmaktadır.

Aynı zamanda bu çelişkiler, potansiyel fırsatlar olarak da görülebilir. Bunlar, eğitim durumlarına içkin dönüşümlere dikkat çekmektedir. Eğer onlardan yararlanmak istiyorsak, bu çelişkilerle ilgili eleştiri araçları sağlayanların çalışmaları üzerine bizim de bir şeyler eklememiz gerekmektedir. Şimdi üzerinde duracağımız kısım bu düşünelerdir.

### Diyalektik bir eleştiri

... çocukların düşünce yapısı oldukça diyalektiktir; onlara göre evrende durağanlığa yer yoktur. Bu nedenle, her şeyi hareket, değişim ve zıtlıklar çerçevesinde algırlarlar. Harvey'e göre çocuklara güçlü bir sorgulama becerisi kazandırmak için yoğun çaba sarf etmemiz gerekir. (Harvey, 2010: 12)

Diyalektik düşünceye henüz doğrudan bir atıf yapılmamış olsa da bu terimi iyi bilenler büyük ihtimalle, biraz önceki analizden diyalektik mantığa dayandığını belirteceklerdir. Yazıma öğretmen yetiştirmedeki yeni metotları tarif ederek başladım. Fakat bu metotları yeniliklere kapalı ve birbirinden kopmuş birer parça olarak ele alma yoluna gitmedim. Aksine uygulamaya geçirilen yeni teknikleri konumsal ve tarihsel bağlamda var olan mevcut bütünlüğün parçaları biçiminde nitelendirerek derinlemesine inceleme yolunu tercih ettim. Ollman'a (1995) göre diyalektik düşüneler herhangi bir olayı anlamak için önce bütünü ele alırlar, daha sonra bütünü meydana getiren bağ-

lantıları ve değişimleri analiz ederler. Diğer bir deyişle, diyalektik düşüneler gerçekliği değişim akışı içinde birbirine bağlı süreçlerin bir araya gelmesiyle oluşmuş bütüncül bir yapı olarak değerlendiren ontolojik bir bakış açısıyla yola çıkarlar. Yazımda ayrıca, eğitim dünyasında tecrübe edilen gerginlikleri, kimi zaman birbirlerini iten kimi zaman da destekleyen; fakat etkileşimlerini hiçbir zaman yitirmeyen *zıtlıklar* olarak okuyucuya takdim ettim. Buradaki amacım, sözü geçen sürtüşmelerin istenen değişimin sürekliliğini sağlamak açısından yeniliğin kalbi konumunda olduklarını vurgulamaktır. Eğitimi durağanlıktan kurtararak bir değişim döngüsü içine sürükleyen diyalektik yaklaşım, üstlendiği misyon itibarıyla toplumsal hayatla da yakından bağlantılıdır. Eğitsel durumlar içinde ortaya çıkan karşıtlıkların toplum tarafından doğru biçimde anlaşılmasının, eğitim camiasının değişim algısını yumuşatma noktasında önemli bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorum.

Diyalektik düşünce, üstlendiği epistemolojik temsilcilik görevini doğrulayan uzun bir geçmişe sahiptir. Kartezyen düşüneler, özne ve nesneyi birbirinden bağımsız ve durağan iki farklı durum olarak nitelendirirken; süreç-bağlantılı düşüneler, özne ve nesne ile bilmek ve yapmak arasında diyalektik bir ilişki şeması oluştururlar. Böylelikle eğitime organik koşullarda büyüüp filizlenen bir tohum görünümü vermiş olurlar (Scarfe, 2009). Bu düşünce, Aydınlanma Çağı'nın devrimci ruhuna kadar uzanan; hatta Eski Yunan Uygarlığının ilkelereyle birebir örtüşen bir eleştiri geleneği olarak adlandırılabilir (Ollman, 1993). Prensipten sürekli değişimi vurgulayan diyalektik mantık, temelde devrimci bir nitelik taşır. Ollman'ın belirttiği gibi:

Diyalektik mantık devrimci bir ruha sahiptir. Çünkü uzun uzadıya yaşadığımızı sandığımız bugünün aslında hızla akıp giden kısacık bir dakika olduğunun farkına varabilmemize ve öğrenmenin başlangıç noktası belirsiz, uçsuz bucaksız bir sonsuzluk abidesi olduğu gerçeğini kabullenmemize olanak sağlar. Bunun yanı sıra, herkesin ve her şeyin birbiriyle bağlantılı olduğu bu çözümsüzlükler dünyasında bilincin kendine yönelerek gerçeği sorgulaması noktasında insanlığa

yeni bir yaşam penceresinin anahtarını sunan özgürlükçü bir açılamdır. (Olman, 1993)

Diyalektik mantık özellikle uzun soluklu siyasi mücadelelerin etkili olduğu dönemlerde ön plana çıkan bir düşünce akımıdır. Örneğin Marx, yazılarını on dokuzuncu yüzyılda Avrupa’da başlayan ve birçok ateşli tartışmaları da beraberinde getiren işçi direnişinin ortaya çıktığı tarihlerde kaleme almıştır. Diyalektik düşünce, ayrıca, eşitlikçi ve demokratik toplum modelini içinde barındıran yeni bir savaş-sonrası anlayışın kabul gördüğü yirminci yüzyılda da oldukça belirgin biçimde kendini gösterir. Fakat bu anlayış, 1980’lerde etkisini yitirmiş ve bu anlayışa ters düşen birçok fikir, Batılı Hükümetler tarafından benimsenerek uygulamaya konulmuştur.

Diyalektik düşünce, bir konuda salt bilgiye sahip kişilerde değil, uygulamayı analizlerinin tam merkezine yerleştiren çok yönlü düşünürlerde bulunan bir özelliktir. Diyalektik mantık, tek bir düşünme stiline bağlı kalmaz; süreç-bağlantılı düşünen eğitim felsefecilerinde bulunan çeşitli akıl yürütme sistemlerini de düşünürlerle sunar. Yakaladığımız bu benzerliğe dikkat çekmek istiyorum. Çünkü bu benzerlik, bizleri pedagojiyi kendi çerçevesi içinde ele almaktansa, sosyo-kültürel bağlamda da incelemeye zorlayan itici bir gücü temsil eder. Araştırmacılara göre bu ilişki, dönüşümü ve ilerlemeyi sağlayan bir mekanizma işlevi gördüğü için eleştirel bakış açısını gerektiren akıl yürütmenin ihtiyaç duyduğu hayati bir organ durumundadır (Bowles ve Gintis).

Aktarmacı pedagojilere çeşitli eleştiriler yönelten birçok eğitim bilimcinin çalışmalarında süreç-bağlantılı düşünme biçimine rastlamak mümkündür. Bu eğitim bilimciler arasında Whitehead (1929), Bruner (1996), Freire (2005), Stenhouse (1975), Dewey (2010) ve Vygotsky (1978) gibi tanınmış kişiler yer alır. Fakat konuyla bağlantılı olarak çeşitli çalışmalar yürüten bilim insanlarının sayısı yalnızca bu bahsi geçen kişilerle sınırlı değildir. Bu insanların çalışmalarında önemli olan nokta, gerçek bilgiye ulaşmış insan ile evrenin iç içe geçtiğinin ve bu ikilinin kendi içlerinde bağımsal bir yapıya sahip olduklarının farkına varabil-

mektir. Bu varsayım, diyalektik düşüncenin de temel yapı taşlarından biridir. Bu nedenle günümüz koşullarıyla birebir örtüştüğü düşünülen bireyci bakış açısına bir karşı tez niteliği taşır. Ontolojik önceliği insan konusuna değil de uygulama problematiğine veren bu düşünürler, bireyci-edinmecî anlayışı reddederek gelenekçi yaklaşıma kucak açarlar.

Dünya, kullanıma hazır nesnelere olarak bilinen araçların oluşturduğu bir topluluk olmaktan çok, içinde sürekli değişim gösteren, birbiriyle bağlantılı karmaşık yapıları barındıran dönüşümsel bir sistemdir. Bu sebeple, diyalektik değişim süregelen kavramsal gelişme ve çürüme döngüsünün devamına olanak sağlar. Kavramlar varoluşlarını yalnız başlarına sürdüren, dünyadan kendilerini soyutlamış birer nesne olmaktan çok, toplumsal hayat içinde yaşamla girdiğimiz etkileşim sonucunda ortaya çıkmış olgulardır. Kavramları, eylemlerin fitilini ateşleme görevini üstlenmiş çok fonksiyonlu araçlar olarak da nitelendirebiliriz. Crotty tüm bu fikirleri sosyal yapılandırmacılık sınırları içinde yorumlar:

Bu öyle bir bakış açıdır ki buradaki bütün bilgi birikimi, dolayısıyla tüm anlamsal gerçeklik insanlığın uygulamaya geçirdiği eylemlerin içindeki yerini alır. Bu görüş, insanlar arasındaki iletişimden ve evren ile insan arasındaki etkileşimden doğmasının yanı sıra toplumsal yapı içinde değişikliklere uğrayarak gelişen bir özelliğe de sahiptir. (Crotty, 1998: 42)

Sosyal yapılandırmacılık çoğu zaman Berger ve Luckman’ın (1967) çalışmalarıyla özdeşleştirilmiştir. Fakat Crotty’nin de belirttiği gibi bu düşünce hem Hegel’in hem Marx’ın çalışmalarında bulunan ve uzunca bir geçmişe sahip olan önemli bir akımdır. Ayrıca bu akım, Edmund Husserl (1931) ve Martin Heidegger’in (Blattner, 2006) kaleme aldıkları yazılarında açıkça kendini gösteren fenomenolojik hareketin de temelini oluşturur. Dahası, bu düşünce Charles Pierce ve John Dewey’in başını çektiği anti-felsefik hareketin ve fikirleriyle Marx’ın çalışmalarına damgasını vuran psikolog Vygotsky’nin görüşlerinin de merkezinde yer alan geniş yelpazeli bir birikimdir.

Bu yazarlar, bilginin asla objektif olamayacağı, hatta özneliliğin bile ötesine geçtiği konusunda hemfikirdirler. Bizleri çağdaş nesnellik hissinden uzaklaştıran bu görüş, öğretilerin tarihin değişik dönemlerinde ortaya çıktıklarını ve etkili oldukları zaman dilimindeki insanlığın karşı karşıya kaldığı sorunları yansıttıklarını savunur. Örneğin, Marx (1998: 569) modern epistemolojinin sorununu şu şekilde tanımlar; "... şeyler bizler tarafından yalnızca birer nesne olarak algılanırlar..." yani *bi-ze-ait-nesnel* kavramı bu felsefi akımda kendine yer bulamaz. Bizler, burada uygulamaya geçirdiğimiz eylemleri değerlendirirken kabullenilmiş bir gerçeklik yerine eleştirel gerçekliği benimseme mücadelesi içindeyiz. Böyle bir gerçekliğin önemli yönleri arasındaki bağlantıları fark edememe sorunsalı ile yüzleşmek zorunda kaldığımız zamanlar da olabilir. İşte bu noktada önlenemez hataların ortaya çıkması kaçınılmaz bir hal alacaktır:

Bilgiyi çeşitli ölçütlerle değerlendirmeyi gerektiren bir bakış açısı geliştirilip uygun yöntemler ışığında hemen uygulamaya konulmalıdır. Çünkü her an problemin türüne göre içinde kafa karıştırıcı detaylar ve çözüme meydan okuyucu nitelikte çeldiriciler barındıran yeni bir sistem ortaya çıkabilir. (Suchting, 1986: 34)

Sosyal bağlamda "bilmek" terimi, Gadamer'in yorumbilim üzerine yürüttüğü çalışmasının da çatısını oluşturur. Buna göre bizler, gerçekleştirilmekte olan uygulamayı dışarıdan izleyen gözlemciler değiliz; aksine her zaman bu uygulamanın tam merkezinde yer alan aktif katılımcıyız. Kültürel öğretileri aktarma sorumluluğu, içinde yaşanılan toplum tarafından türetilmiş güçlü inançlardan ayrı düşünülemez. Bu konuyla ilgili olarak, Edward ve diğerleri, (2002) Wittengenstein'in çalışmasından yola çıkarak öğretim eylemi hakkında şu çıkarımda bulunur:

Tatbik edilen uygulamaların vizyonu salt yapma işinden ibaret değildir. Bu uygulamalar bir dizi farklı olgudan oluşur. Uygulama sonucunda elde edilen veriler ışığında hedeflenen başarıya ulaşıp ulaşılmadığına dair fikir örüntüleri ortaya konulur. Öğretim eylemi de arka planda ülkenin

hedeflerini ve çıkarlarını harmanlayan sentez bir yapıya sahip olduğu için politik yaklaşımların izleriyle damgalanmış kültürel bir öge halini almıştır. (Edward ve diğerleri, 2002: 142)

Öyleyse uygulamayı, bir durumu başka bir duruma çevirerek değiştiren yenilikçi bir oluşum olarak değerlendirebiliriz. Bilimsel öngörülerini içeren analizler, siyasal görüngüler ışığında şekillenen toplumsal etkinlikler ya da bu yazının odak noktası olan öğretim eylemi, az önce sözü edilen oluşuma örnek teşkil eder. Yüzyıllarca herhangi bir değişime uğramadan varlığını sürdüren bir evrenle karşı karşıya bırakılmış sabit fikirli insan anlayışı yerine hem öznenin hem nesnenin sürekli gelişip yenilenmelerini savunan diyalektik yaklaşım, tam da burada devreye girer. Bu mantığa göre kavramlar, bireyler tarafından ortaya çıkarılmış ve diğer kişilere aktarımı sağlanmış varlıklar olma özelliği taşımazlar. Çünkü bu kavramlar, başından beri varoluşlarını kanıtlamış olmanın bilinciyle özgürlüklerini sürdürürler. Dewey'in (2010) de vurguladığı gibi eğitim, yaşam koşullarına uyum sağlamayı kolaylaştıran bir hazırlıklar bütünü değildir. Aksine eğitim, yaşamın kendisidir. Çünkü eğitim, bireye kazandığı deneyimlere yeni anlamalar yüklemek fırsatı tanınmasının yanı sıra öğrenme sürecini yönetme becerisinin kullanımını da sağlar. Öğrenciyi kitaplar dolusu ansiklopedik bilgilerle donatma yerine, öğrenmeyi öğretmeyi amaçlayan bu teori, kimileri için zaman kaybından başka bir şey değildir. Buradaki sorun, teorilerin kalıplaşmış bilginin belirli otoritelerce diğer insanlara aktarılması işlevini yerine getiren bir bağıntılar kümesi olduğuna dair yaygın görüşün topluma hâkim olmasından kaynaklanır. Buna göre günümüzde teori, modern epistemolojinin temsilcisi sıfatıyla bağdaştırılmakta; bunun yerine uygulamanın gerçekleştirilmesi sürecinde ihtiyaç duyulmasına rağmen kendisine arka planda önemsiz bir rol biçilen boynu bükük figüran olarak tanımlanmaktadır. Suchting (1986), Marx'ın uygulamayı aydınlığa kavuşturma çalışmasını açıklarken nesnelere ağırlıklarını ölçmeye yarayan terazi örneğinden yararlanır. Ölçme işlemi sırasında, evrendeki diğer elementlerle etkilenebilecek metal ağırlıklı bir malzeme kullanılır. Bu süreçte ayrıca, *ağırlık*, *tartı* ya da gösterge gibi kavramsallaştırmaları gerektiren denge me-

kanizmasının sosyal işlevini şekillendiren bir teorik bileşen de kullanılır. Uygulamaya sağlam bir zemin hazırlayan bilginin bu teorik ve maddesel yönleri, mantıksal açıdan farklı olgular biçiminde yorumlanabilse de gerçekte ayrılmaz bir bütünlük oluştururlar.

Bu söylemlerden yola çıkarak teorinin uygulamayı emreden bir üst konumunda olmadığını söylemek mümkündür. Nitekim diyalektik açıdan teori ile uygulamanın tamamen birbiriyle bağlantılı oldukları yadsınamayacak bir gerçekliktir. Çünkü teori bir uygulayıcının hedefe ulaşmak için gösterdiği yoğun çabanın meyvesidir. Dolayısıyla diyalektik perspektif göz önüne alındığında, öğretmeyi yalnızca bir teorinin aktarımına ya da rastgele bir araya getirilmiş bilgi yığınının detaylı sunumuna indirgemek, içinde binlerce öğreti barındıran değerli bir eseri tozlu raflara kaldırmakla eşdeğer bir cahilliktir. Au'nun (2007) da belirttiği gibi Vygotsky'nin diyalektik öğretim tarzı, öğretmenin eleştirel açıdan öğrencinin farkındalık düzeyini en üst seviyeye çıkarmasını öngörür ve salt bilgi aktarımının çok daha ötesine ulaşmayı hedefler. Bu doğrultuda, öğrencinin ihtiyaçları ve gelişim özellikleri birbirleriyle ilintilenerek planlı ilerlemeye olanak sağlayacak olan öğretim haritasının çerçevesi çizilir.

### Öğretmen eğitimi ve praxis

Peki, tüm bunlar öğretim ve öğretmen eğitimi için neyin habercisidir? Bu makale, nakletme-edinme metaforunun oluşturulduğu tarihi ilişkilerin bir taslağını çizmesine ve karşı bir süreç-ilişkisel harekete bir açıklama getirmesine rağmen, bu tarihin anlaşılması herhangi bir teorik öneri üretmeye-bilir ya da öngörüsünde bulunamayabilir. Fakat bu, "hareket alanımızın sınırlarını belirtmemize" yardımcı olabilir (Toulmin, 1992: 1). Elbette bu, eğitimde, öğretmen eğitiminde ve hatta toplumda çoğu sorgulanmadan kabullenilmiş ve özüm-senmiş yapıya meydan okuyacaktır. Bu kısımda praxis'e yönelik birkaç açıklama getirilecektir.

En belirgin değişiklik, teori ve pratik ayrımının desteklenmesi ve daha iyi bir diyalektik anlayış ile yer değiştirmesidir. Bazı eğitimcilerin her zaman ileri sürdüğü gibi bu, müfredatın kişiyi ve

çevresini yeniden oluşturan ve düzenleyen bir devrimci aktivite olarak anlaşılması gerektiği anlamına gelmektedir (Newman ve Holzman, 1993). Müfredat merkezli bir problem (sadece araçsal değil) diyalektik sorgulamayla işbirliği içinde çalışan öğrencileri, öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerini kapsar. Böyle bir sorgulama tabii ki insanoğlunun bu zamana kadar oluşturmuş olduğu bilgisiyle karşılıklı bir diyalog içerecektir. Fakat bu, parçalanmış ve bir birinden kopuk bilgiler olarak ele alınmamalıdır. Örneğin öğretmenler, Dewey ve Vygotsky gibi büyük eğitimcileri de içeren diğer eğitimciler tarafından sunulan durumları sadece pedagojik teknikler olarak değil, bütüncül hikâyeler olarak inceleme ihtiyacı duyacaklardır. Eğer öğretmenlerde tarih ve topluma ilişkin bir eğitim anlayışı ile nitelendirilmiş eleştirel bir bilinç geliştirilecekse, o zaman öğretmenlerin tarih içindeki eğitim fikirleri, aktiviteleri ve yazarların ümitleri ile sıkı bağlar kurmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları şey, takip edecekleri kurallar değildir; aksine eğitimdeki çelişkilerin üstesinden gelmek için bu eğitimcilerin kendi teşebbüslerini anlattıkları hikâyelerden çıkarttıkları içgörüleridir. Yapısalcıların üzerinde durduğu gibi problemlerli durumlar, eğitimsel gelişimin lokomotifidir (Okullardaki çelişkilerin çokluğu ve probleme-dayalı eylem araştırmalarının gücü, çoğu eğitimci tarafından takdir edilir.). Fakat bu çelişkiler, genellikle gerçek dönüşümün kaynağı olarak görülmezler. Aksine bu çelişkiler, Batılı eğitim sisteminin temelinde yatan baskıcı ilişkilerin eleştirel bir anlayışından çok, "çözüm odaklı" muhafazakâr yaklaşımları teşvik etmektedir. Gerçekten gelişimsel bir öğretmen eğitim müfredatı problem-çözmenin ötesinde eleştirel praxise yönelmelidir.

Atomistik analizin ötesine geçip diyalektik düşünceye yönelmek, eğitimde ve öğretmen eğitimindeki bireyci ayrıcalığı da eleştirmemiz anlamına gelmektedir. Tek tek öğretmenler ve çocuklar üzerinde kurulan ayrılıkçı odaklaşmadan vazgeçmek için yollar aramalıyız ve bunun yerine öğrencilerin durumsal fırsatları ve sınırlılıkları keşfettiği içeriklerin eleştirel bir incelemesini teşvik etmeliyiz. Eğitimdeki problemler ve insanlar, tarihi, ekonomik ve politik çevrelerin işbirliğiyle oluşturulur.



Modernist, kapitalist eğitim sistemleri, ‘uzlaşmayı’ içeren bir zihnin olduğunu varsayar. Hâlbuki uzlaşma, aslında işlevseldir, yani bir süreçtir. Diyalektik düşünce, bu değişim sürecini incelememize yardım etmektedir. Ayrıca Vygotsky’nin (1978) de öne sürdüğü gibi, bilişsel süreçlerin sosyal etkinliklerden çıktığını görmemizi de sağlar. Bu, öğretmen ve çocuğu toplumdan uzak analizin bir birimi olarak görmenin ontolojik hatasının ötesinde, çevre-birey ilişkisi bakış açısına doğru ilerlediğimiz anlamına gelmektedir. Bir öğretmenin ya da çocuğun gelişiminde ortaya çıkan her hangi bir beceri, belirli çevresel “olaylarla” ilgilidir. Eğer bu sınıf içi gelişmeler, becerilerin ortaya çıkması için elverişli değilse o zaman başarısız olunur. Başarının ya da başarısızlığın oluşmasında hem öğretmen hem de çevre etkili olduğu için bu, bireylerden “başarısızlar” ya da “üstünler” diye bahsetmemizi zorlaştırır.

## Sonuç

Aktarmaya-dayalı öğretim, eğitim camiası tarafından uzun süredir devam eden reform çabalarına rağmen hala gelişmektedir. Bu pedagoji, ürün ile süreci, teori ile pratiği ya da bilme ile yapmayı ayıran bir mantık dâhilinde anlaşılmalıdır. Bu, üretimin kapitalist ilişkileri üzerine kurulu bir toplumun temelinde yatan sahipçi bireycilik ile sınıf-temelli toplumdaki iş bölümüne kök salmış tarihsel bir mirastır. Toplumdan uzak yürütülen pedagojik reformlar, bu nedenle öğretimin gerçek dönüşümünü sağlamada yetersiz olmaktadır. Eğitim alanındaki reformlar, ekonomik ve sosyal hayatın diğer alanlarındaki reformlarla bağlantılı olarak analiz edilmelidir. Eğitime içkin dönüşümün olasılıkları, daha geniş tarihi, ekonomik ve siyasi çevrenin dinamiklerinin açılımına ilişkin olarak anlaşılmalıdır. Pedagojik fikirlerin gelişimi, bu fikirlerin ortaya çıkışının tarihsel bağlamında araştırılmalıdır. Freire’nin (2005) de belirttiği gibi, pedagoji her zaman politiktir. Pedagojinin tarihten ve toplumdan ayrıştırılması, öğretmenlerin teoriyi ve pedagojiyi “nötr” ve eğitimin amacını da tamamen değişmez olarak görmelerini sağlamaktadır. Bu, bir değerle kıyaslanamazlık inkârını gerektirmektedir ki elbette bu inkâr, egemen ekonomik ve siyasi gündeme neden olmaktadır.

Burada sunulan analizden çıkarılabilecek sonuç, eleştirinin diyalektik araçlarının eğitim camiasının eğitimsel fikirlerini toplumsal eyleme bağlayabilmesi için gerekli olduğudur. Eğitimsel pratiklerin çelişkilerine özgü eğilimler, geleceğimizi önceden göstermektedir. Diyalektik düşünce, niçin gerçek dönüşümün kaçınılmaz bir şekilde egemen sınıfın neşeli düşünce yapısıyla çatışma içine gireceğini anlamımıza yardımcı olur. Rekabetçi uçların böyle bir çatışma içine girmezse, eğitim statükoyu korumaya devam edecektir (Edwards, 2007). Fakat öğretim gerçekten dönüştürülecekse, Kincheloe’nin (2003) ileri sürdüğü gibi:

... eğitim reformu, çağdaş batı toplumunu ve onların eğitim kurumlarını şekillendiren sosyal, kültürel ve ekonomik derin güçleri anlamadan kavramsallaştırılmaz. Bu nedenle eleştirel öğretmen araştırmacıları, bu sosyal dinamikleri ve onların eğitimin rolü ve amaçlarıyla olan ilişkilerinin detaylı bir anlayışını geliştirmelidirler (Kincheloe, 2003: 205).

Sonuç olarak diyalektik düşünce, günümüzdeki geçmişi ve geleceği incelemektir. Herhangi bir pedagoji eleştirisi, okullardaki somut uygulamalarla iç içe olması gerekirken, ayrıca daha geniş tarihi, ekonomik ve kültürel alanlarda öğretmenlerin çalışmalarıyla bağlantılı ortak eleştirel bilinci amaçlar. Eğitim, nihayetinde bir değerler meselesidir; hedefe yönelik davranış geliştirmedir, son tahlilde eğitim ve öğretmen eğitimin ne tür bir topluma katkı sağlaması gerektiğini düşünme meselesidir.

## Kaynakça

- Ainley, P. (1993) *Class and skill: Changing divisions of knowledge and labour*. London: Cassell.
- Atkinson, T. & Claxton G. (Eds.) (2000) *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Berkshire: Open University Press.
- Ball, S. (1990) Performativity and fragmentation in ‘postmodern schooling’. In J.
- Carter (Ed.), *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare* (187-204). London: Routledge.
- Ball, S.J. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In D. Glesson & C. Husbands (Eds.) *The performing school: Managing teaching and learning in a performance culture* (210-216). London: Routledge-Falmer.
- Ball, S.J. (2003) The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.
- Bates, R. (2004) Regulation and autonomy in teacher education:

- Government, community or democracy? *Journal of Education for Teaching*, 30 (2) 117-130.
- Blattner, W. (2006) *Heidegger's being and time*. London: Continuum.
- Boxley, S. (2003) Performativity and capital in schools, *Journal for Critical Education Policy Studies*. 1 (1). Retrieved from <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=3>.
- Bowles S. & Gintis, H. (1976) *Schooling in capitalist America*. London: Routledge and Kegan-Paul.
- Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Carlson, H.L. (1999) From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 5 (2), 203-18.
- Carr, W. & Hartnett, A. (1996) *Education and the struggle for democracy: The politics of educational ideas*. Buckingham: Open University Press.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986) Teachers' thought processes. In W.R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (255-296) New York: Macmillan.
- Crotty, M. (1998) *The foundations of social research*. London: Sage.
- Dewey, J. (2010) *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Los Angeles, CA: IndoEuropean Publishing.
- Edwards, A. (2010) How can Vygotsky and his legacy help us to understand and develop teacher education? In V. Ellis, A. Edwards and P. Smagorinsky (Eds.) *Learning teaching: cultural historical perspectives on teacher education and development* (63-77). London: Routledge.
- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley D. (2002) *Rethinking teacher education: collaborative responses to uncertainty*. London: Routledge-Falmer.
- Edwards, G. & Blake, A. (2007) Disciplining the practice of creative inquiry: The suppression of difference in teacher education. *International Journal of Research and Method*, 30 (1), 33-55.
- Edwards, G. & Thomas, G. (2010) Can reflective practice be taught? *Educational Studies*, 36 (4) 403-414.
- Eraut, M. (2000) The intuitive practitioner: a critical overview. In T. Atkinson & G. Claxton (Eds.) (2000) *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing* (255-268) Berkshire: Open University Press.
- Ellis, V. (2010) Impoverishing experience: the problem of teacher education in England, *Journal of Education for Teaching*, 36 (1) 105-120.
- Freire, P. (2005) *Education for Critical Consciousness*. London: Continuum.
- Gadamer, H.G. (1989) *Truth and Method*. London: Continuum.
- Harvey, D. (2010) *A Companion to Marx's Capital*. London: Verso.
- Kincheloe, J. (2003) *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to development*, 2nd Edition. London: Routledge-Falmer.
- Korthagen, F.A.J. (2010) How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4) 407-423.
- Lanier, J. & Little, J.W. (1986) Research in teacher education. In W.R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (329-48). New York: Macmillan.
- Larson, M.A. (2009) Stressful, hectic, daunting: A critical policy study of the Ontario teacher performance appraisal system. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 95, Oct. (1-44).
- Lasley, T.J. (1980) Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31 (4) 38-41.
- Lortie, S. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Newman, F. & Holzman, L. (1993) *Lev Vygotsky: revolutionary scientist*. London: Routledge.
- Marx, K. (1998) *The German ideology; including theses on Feuerbach and introduction to the critique of political economy*. New York: Prometheus.
- Ollman, B. (1993) *Dialectical investigations*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1962) *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pollard, A. (2002) *Reflective teaching: effective and evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Scarfe, A.C. (2009) Introduction: The adventure of education. In A.C. Scarfe (Ed.) *The adventure of education: Process philosophers on learning, teaching and research* (1-21). New York: Rodopi.
- Schon, D.A. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sharp R., & Green A. (1975) *Education and social control: a study in progressive education*, London, Routledge Kegan-Paul.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Suchting, W.A. (1986) *Marx and philosophy*. London: Macmillan.
- Taylor, C. (2007) *A secular age*. London: Harvard University Press.
- Teacher Development Agency. (2009) Guidance to accompany the Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training. Retrieved from <http://www.tda.gov.uk/qts>.
- Toulmin, S. (1992) *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity*. University of Chicago Press: Chicago.
- Van Huizen, P, Van Oers B, and Wubbels, T. (2005) A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3) 267-290.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehead, A.N. (1929) *The aims of education and other essays*, New York: The Free Press.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B (1998) A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for ecological perspective on inquiry, *Review of Educational Research*, 68, 130-78.
- Wubbels, T. (1992) Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2) 137-49.
- Zeichner, K.M. & Gore, J.M. (1990) Teacher socialisation. In W.R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (329-48). New York: Macmillan.
- Zeichner K.M. & Tabachnick, B.R. (1981) Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.

## Akıllı tahta, zeki tablet ve unutulmuş eğitim bilimi

Mehmet Taki Yılmaz\*

*İnsanın düşüncelerinin, görüşlerinin ve kavramlarının, tek sözcükle, insanın bilincinin, maddi varlığının koşullarındaki, toplumsal ilişkilerindeki ve toplumsal yaşamındaki her değişimle birlikte değiştiğini kavramak için derin bir sezgiye gerek var mı? Düşünce tarihi, zihinsel üretimin, maddi üretimin değişmesiyle birlikte değiştiğinden başka neyi tanıttılar ki? Her yüz yıldaki egemen düşünceler hep o yüz yılın egemen sınıflarının düşünceleri olmuştur (Marx, 1993: 130).*

*“Eğitim, bireye “kendisi olma” yolunda katkı sağladığı oranda masumdur ve bilimseldir.”*



Ayrıca “küresel ölçekte yeni bir dönemi başlatan, bir çığır açan(!)” Fatih Projesi, projede unutulmuş “eğitim bilimi” açısından değerlendirilmiştir.

### Açılış töreni ve konuşmalar

Başbakan Sayın Recep Tayyip Erdoğan, “FATİH Projesi”nin okullarda uygulamaya geçmesi nedeniyle Sabahattin Zaim Anadolu Öğretmen Lisesi’nde (07.02.2012) düzenlenen törene katıldı. Bugün milli eğitim sisteminde bir dönüm noktasını, tarihi bir açılışı ve büyük bir heyecanı hep birlikte yaşadıklarını belirten Başbakan Erdoğan, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi projesi olan FATİH Projesi’nin, bugün Sabahattin Zaim Anadolu Öğretmen Lisesinden start aldığını ifade etti.

### Fırsatları artırma mı fırsat eşitliği mi?

Projenin adında geçen “Fırsatları Artırma”dan biz “Fırsat Eşitliği”ni mi anlamalıyız? Fatih Projesi, eğitim çağındaki tüm çocukların ailelerinin ekonomik gelirlerine, sosyo-kültürel düzeylerine ve yaşadıkları coğrafi bölgeye bakmaksızın eğitim hizmetinden ve olanaklarından “parasız” “eşit” bir şekilde yararlanmalarını sağlayacak mı?

### İyileştirmek için bir tablet yeterli mi?

Kullanılan sözcüklerin önemli olduğunu belirtmiştik. Eğitim sistemimizdeki patolojiyi “teknolojik” olarak tanımlarsak iyileştirmek için “bir tablet” şimdilik yeterli olabilir. Hükümetin “Açılımlar” siyasetinin eğitim sistemindeki adına “Fatih Açılımı” yada “teknolojik açılım” denilebilir. Bir yöntem olarak toplumdaki ana sorunların (işsizlik, gelir dağılımı eşitsizliği, gerçek

\*Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

enflasyon, yolsuzluklar) gizleyicileri işlevini gören “açılımlar” siyaseti ile “Fatih Açılımı”nın eğitim sistemimizdeki görevi aynıdır. Eğitim-Sen’in raporuna göre eğitimimizin ana sorunları, “2010-2011 eğitim öğretim yılında derslik, okul, öğretmen, memur ve hizmetli açıklarına çözüm üretilmedi. Okulların araç gereç ve fiziki altyapı ihtiyaçları giderilemedi. Eğitim emekçilerinin ekonomik, demokratik, sosyal ve özlük haklarında kayıplar yaşandı. Üniversite kapılarındaki yığılmayı önlemek için gerekli adımlar atılmadı. Kısacası her yıl yaşanan sorunlar geçtiğimiz yıl içinde daha da artarak devam etti (www.egitimsen.org)”. Bu tablet, eğitim sisteminde devam eden bu sorunlara iyi gelir mi?

### **Her beş çocuktan birinin zorunlu eğitime devam edememe nedeni: yoksulluk**

Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi koordinatörlüğünde yürütülen Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) saptamalarına göre 6-14 yaş arasındaki her 10 çocuktan birine okul yolu kapalı. Okula gidemeyen her beş çocuktan üçü kız. ERG “devletin ilköğretim çağındaki her çocuğa eğitim hakkını sağlama yükümlülüğünü gerçekleştirmediğine” dikkat çekerek acil önlem alınması gerektiğini belirtiyor. İşte ERG’nin saptamalarına göre ilköğretim çağındaki çocukların durumu (<http://arsiv.sabah.com.tr/>):

- \* Her 10 çocuktan biri okula gidemiyor.
- \* Zorunlu eğitime devam edemeyen her beş çocuktan biri, **esas nedenin yoksulluk olduğunu** belirtiyor.
- \* İlköğretim çağında eğitim sisteminin dışında kalan her beş çocuktan üçü kız çocuğu.
- \* Devlet, ilköğretim çağındaki engelli çocukların büyük bir çoğunluğunun eğitim hakkını sağlayamıyor. Örneğin, ilköğretim çağında 25 bini aşkın işitme engelli çocuk var ve ilköğretim okullarına devam eden işitme engelli çocuk sayısı ise 6 binden az.
- \* İlköğretim çağında olan 78 bin çocuk ücretli, maaşlı ya da yevmiyeli olarak tarım sektöründe çalışıyor.
- \* Okul öncesi eğitime her dört çocuktan sadece biri ulaşabiliyor ve okullulaşma oranları iller arasında büyük farklılık gösteriyor.

“Tarihi bir an yaşıyoruz”

Başbakan Erdoğan’ın konuşmasından bir bölüm: “Fatih Projesi ile *eğitimin anlamı değişiyor. FATİH Projesi ile okulun, sınıfın, kara tahtanın, öğretmenin ve öğrencinin işlevleri, eğitimdeki konumları çok köklü şekilde değişiyor.*

Bugün, burada, sadece Türk Milli Eğitim sisteminde değil, küresel ölçekte yeni bir dönemi başlatıyor, *bir çığır açıyoruz. Zira şu anda tüm dünyanın gözleri Türkiye’imizin üzerinde. Şu anda dünyanın birçok ülkesi, Fatih Projesi’ni çok yakından takip ediyor.* Türkiye’de bugün başlatılan Fatih Projesi dünyada örnek olarak gösteriliyor, örnek almıyor. “Bugün, burada, milli eğitim adına gerçekten tarihi bir anı yaşıyoruz. Fatih Projesi ile *eğitim ve öğretimin metodunu ve çehresini köklü bir şekilde değiştiriyor, modernleştiriyor, yaşadığımız çağın gereklerini ve imkanlarını artık sınıflara taşıyoruz.*

Bizim sevgili öğrencilerimize (seçimlerde<sup>1\*</sup>) bir sözümüz vardı. Her öğrenciye bir tablet bilgisayar dağıtacağımızın sözünü vermiştik. İşte bugün, bu sözümüzün de arkasında duruyor, buradan ilk tablet bilgisayarları da dağıtmaya başlıyoruz.”

Konuşmadan anlaşıldığına göre “Fatih Projesi, *eğitimin anlamını* değiştiriyor; okulun, sınıfın, kara tahtanın, *öğretmenin ve öğrencinin işlevleri, eğitimdeki konumları* eğitim ve öğretimin metodu ve çehresi “**çok köklü**” bir şekilde değişiyor. Tüm bunlar olurken dünya da bizi yakından takip ediyor.”

### **Eğitim bilimi**

Öncelikle eğitim sisteminde “çok köklü” değişiklikler yapılamaz. Bu, eğitim bilimine aykırıdır. Eğitim sistemi bilimsel, ekonomik, toplumsal, siyasal, felsefi, kültürel ve psikolojik birçok yapının iç içe olduğu karmaşık bir “bütünlük” sistemidir. Yani böylesine farklı ve her dışının bir başka dışıyı çevirdiği bir sistemde ani değişiklik, ancak eğitim bilimini yok sayarak, siyaseten yapılabilir.

Eğitim sisteminde değişiklikler elbette ki olacaktır. Eğitim bilimine göre eğitim sistemindeki

1 \* Yazara ait.



değişiklikler “çok köklü” değil aşama aşama ve her aşamada yeniden düzelterek-düzenleyerek yapılır. Sistemden kaynaklı eğitim hatalarının yeniden düzeltilmesi yada telafisi yoktur. Örneğin, zaman zaman araba markalarından bazıları ürettikleri arabanın modelini, yılını vererek servise geri çağırırlar. “2010 yılının son çeyreğinde üretilen “X” modeli arabalarımızda fabrikasyon bir hata tespit edilmiştir. Müşterilerimizin en yakın servise gelmeleri....”

Bilimsel verilere dayandırmadan 1990 yılında eğitim sisteminde, “köklü” bir değişiklikle, uygulamaya konan “*kredili ders geçme sistemi*” mağduru gençleri geri çağırıp tamir etmek(!) mümkün oldu mu?

Fatih Projesinin de bilimsel bir alt yapısı hazırlanmadan uygulamaya konulduğunu, Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer’in aynı törende yaptığı konuşmadan anlıyoruz. Bakan Dinçer, “*Sayın Başbakanımızın, çocuklarımızın ihtiyaçlarını ve beklentilerini her türlü değer üzerinde gören yüreklendirici ve destekleyici tutumu olmasaydı, bu proje ortaya çıkmazdı*” dedi. Sayın Bakanın bu cümlesinden Fatih Projesinin, eğitimin mevcut sorunları ve bunların bilimsel çözümlerinin değil de, Sayın Başbakanımızın, çocuklarımızın ihtiyaçları ve beklentilerine” karşı duyarlılığının bir ürünü olduğu anlaşılmaktadır.

SETA’nın (2009) Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler Raporunda, “Türkiye’de izlenen eğitim politikalarına bakıldığında, millî eğitimin bütüncül bir sistem olarak ele alınmadığı görülmekte ve dolayısıyla sistemin unsurları üzerinde yapılan değişikliklerin, sistemin diğer unsurları üzerindeki etkisinin yeterince analiz edilmeden yürürlüğe konulduğu tecrübe edilmektedir (<http://www.setav.org/>)” denilmektedir.

### **Dünyanın gözleri üzerimizde**

Başbakan: “Zira şu anda tüm dünyanın gözleri Türkiye’imizin üzerinde. Şu anda dünyanın birçok ülkesi, Fatih Projesi’ni çok yakından takip ediyor.” dedi. Başbakanımızın bu tespiti doğrudur. Çünkü bizi seyrettiklerini varsaydığımız ülkeler, eğitim sisteminin “ani” ve “çok köklü” değişiklikler yapılamayacak kadar bilimsel ve ciddi bir iş

olduğunu bilirler. Ayrıca bu ülkeler, eğitimin uzun vadede politik erkin sürekliliğinin bir aracı olduğunu bilmelerine rağmen; günlük politikaların dışında tutulması gerektiğinin de bilincindedirler. Zira “insan yetiştirme” konusunda akli başında hiçbir ülke böyle bir riske girmez. Yoksa neden bilimi ve onun sonucu olan teknolojiyi yani “tabletleri” üretmiş ve bir “pazar ülke” olarak bize satmış olan, Güney Kore (Samsung) ve ABD (General Mobile) bizi seyretsiz ki?

Bununla birlikte bu tür projelerin öncüllerinin Dünya Bankası tarafından yapıldığı bilinmektedir. Bu türden proje ve uygulamalar daha ziyade merkez ülkelerin teknoloji ürünlerinin çevre ülkeler tarafından tüketilmesine yöneliktir. O halde eğitim reformu olarak yansıtılan bu proje, aslında bu coğrafyanın eğitim sorunlarını çözmekten ziyade başka coğrafyaların ekonomik sorunlarını çözmeye yöneliktir (Mukul, 2011:12).

“Öğretmenin ve Öğrencinin İşlevleri, Eğitimdeki Konumları Çok Köklü Şekilde Değişiyor”

Başbakan açılışta Fatih Projesi ile “*okulun, sınıfın, kara tahtanın, öğretmenin ve öğrencinin işlevleri, eğitimdeki konumları çok köklü şekilde*” değişeceğini söyledi. Bu konuşmada bahsi geçen eğitimdeki bazı temel kavramların işlev ve konumlarının çok köklü değişeceği bilgisi ile 2004 yılında uygulamaya konan “*yapılandırmacı ideoloji*”nin öğretmen, program, sınıf ve ders kavram algısı örtüşmektedir.

Eğitim tarihimizde “ihtilalci pedagoji” adıyla anılan, eğitimde “çok köklü” kavram ve yöntem değişikliklerini içeren bir tekerrür dönemine rastlıyoruz. II. Meşrutiyet Döneminde eğitimde gerçekleşen bu değişikliğe yakından bakıldığında, bu gün yapılmak istenenlerle bire bir örtüşmektedir. Eğitim tarihimiz kitaptan (bilgiden) olaya, deneye, gözleme; öğretmenden eşyaya (tablet) yönelen; öğrencinin kendisinin araştırıp bulmasına dayanan (yapılandırmacı) bir değişikliğin yapıldığı tekerrür yada “dejavu” olayına tanıklık etmiştir.

“İhtilalci Pedagoji” Tekerrür yada Dejavu

II. Meşrutiyet Dönemi’nde çöken devleti kurtarmak için eğitim alanında da bazı tedbirler alınmış. Bu tedbirlere döneminde “ihtilalci pedagoji” denmiş.

**Daha önce öğretimde öğretmen, kitap, bellek (hafıza) çok önemi idi.** Meşrutiyet döneminde bunların yerine *tabiat, eşya, olay, deney* getirildi. Bu, o dönem için **“ihtilalci bir pedagoji”** demektir. Başka bir deyişle, eğitim ve öğretim yöntemlerinde *kitap ve öğretmenden eşyaya yönelen, gözleme ve öğrencinin kendisinin araştırıp bulmasına dayanan (usul-i tekşifi ve tedris-i ayani)* bir yola gidilmeye başlandı. Bu şekilde, okullarda, öğrencilerin fiziki ve sosyal çevrelerini tanımaları için gözlem ve inceleme gezileri düzenlendi (fenni gezintiler, tenezzüher, müşahede cevelanları). Fakat bu “ihtilalci pedagoji” yöntemleri pek yaygınlaşamadı (Akyüz, 2004:242).

Aşağıda bir “Eğitim Psikolojisi” ders kitabının “Yapılandırıcılık” (Yapıcı, 2008:559-563) bölümünde anlatılan ve “çok köklü” değişeceği söylenen kavramlar yer almaktadır:

### **Yapılandırıcı öğretmen**

Yapılandırıcılık öğretmene “öğretici” yerine “*ortam düzenleyici*”, “*yönlendirici*” ve “*kolaylaştırıcı*” rolleri yüklemektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi; Akt. Yapıcı, 2008:559).

Yapılandırıcı öğretmen; neyi, nasıl, niçin ve ne zaman öğrenilebildiğinin tasarımını yapabilecek teknik yeterliliğe sahip olmalıdır. Buna “öğretim mühendisliği” denilebilir. Bununla daha klasik deyişle öğretmenin **“öğretim programcısı”** işlevi kastedilmektedir.

### **Yapılandırıcı program**

Yapılandırıcı program, öğrenme-öğretme süreçleri, eğitim-öğretim ortamında, öğrenen bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda ‘yapılandırıcı öğretmen’ rehberliğinde tasarlanır. Önceden belirlenmiş somut hedefler olmayacağı için, yöntem, içerik ve araç-gereç de ayrıntılı olarak belirlenemez. Bunlar, süreç içinde, olanak ve ihtiyaç karşılama düzeyine göre okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve veli dörtgeninde belirlenir.

Yapılandırıcı programda bilgi, beceri ve yeterlilikler *bilimsel bilgiyi* merkeze alarak değil, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmektedir.

### **Yapılandırıcı sınıf**

Yapılandırıcı sınıf teknolojik olmalıdır. Bilginin üretilebilmesi için sınıfın dünyaya açık olması gerekir. Bu bilişim teknolojisi (internet, bilgisayar vs.) ile mümkündür. Yapılandırıcı sınıf şimdilik 30, gelecekte 20 öğrenci mevcudlu olarak düzenlenmelidir. Sınıf, öğrencinin okulda bulunamadığı zamanlarda, evde öğretimi sağlayacak, uzaktan öğretim teknolojisi ile desteklenmelidir.

### **Yapılandırıcı ders**

Yapılandırıcı ders, öğretmen kontrollü değildir. Öğrenci ve etkinlik merkezlidir. Ders, ayrıntıları ile planlanmaz ve planlanmamalıdır. Çünkü derste tam olarak ne olacağı ve sürecin nasıl işleyeceği önceden bilinemez. Yapılandırıcı ders önceden belirlenmiş öğretim yöntemleri ile kurgulanamaz.

Yapılandırıcı ders, zamanla sınırlı değildir. Çığırkıcı ve “dersten kurtuldunuz” habercisi bir gürültü (zil sesi) ile bölünen eğitim-öğretim, davranışçı öğretim modelinin en belirgin sembolüdür. Ders bir bütündür. Ders içinde yapılan etkinlik o etkinlik bitinceye kadar sürdürülmesi gereken deneysel bir süreç olarak düşünülmelidir. 2 saatlik bir derste, etkinlik zil sesi ile bölünmemelidir. Etkinlik; bu 2 saatlik zaman diliminde, en yavaş-en hızlı öğrenci profili gözetilerek planlanmalı ve yapılmalıdır. Bu süreç içinde, etkinliğini bitiren öğrenci/öğrenciler dilediği gibi davranabilmelidir.

### **Dün ne tartışılıyordu?**

Kısa bir zaman öncesine kadar görsel ve yazılı basında uzmanlarca en çok konuşulan, tartışılan, irdelenen konu; bilgisayar, bilgisayar oyunları ve internet bağımlılığının zararları ve alınabilecek önlemler idi. Şimdi ne oldu, ne değişti de hükümet kendi eliyle bunu teşvik etmektedir? Aşağıda bu tartışmaların kısa bir özeti verilmiştir.

*İnternet ve Bilgisayar Bağımlılığının Belirtileri:*  
**Yanlış olduğunu bildiği halde kendini durduramamak; giderek harcanan zamanın**

**artması; aile ve arkadaşların ihmal edilmesi; boşluk hissi, depresyon,** bilgisayar başında olmayınca huzursuzluk veya sinirlilik; yaptıkları konusunda yalan söyleme; bilgisayar başında kendini iyi hissetme; kontrolünü kaybetmek. Aslında en belirleyici olan işlevselliğin bozulmasıdır. Yani kişinin okul başarısının düşmesi, iş performansının azalması, ailesine karşı sorumluluklarını yerine getirememesi, psiko-sosyal işlevlerin bozulması bağımlılığın en önemli belirtisidir (www.bagimlilik.info.tr/).

*İnternet ve Bilgisayar Bağımlılığının Etkileri:* Asosyallik, iletişim kuramama; İnternet olmayınca öfke nöbetleri, saldırganlık; Obezite, boyun düzleşmesi, kuru göz, fitik; İş ya da okulu bırakma, kişisel bakımından uzaklaşma, yakın ilişkilerin bozulması (www.egitimdenhaberler.com/).

“Saatlerce bilgisayar başında sadece ekrana bakarak ya da bir takım hareketleri takip ederek geçiren çocuklarda ciddi hiperaktivite davranışları ortaya çıkabiliyor. Çocukların en hareketli, en enerjik oldukları bir dönemde böylesine hareketsiz kalmaları, enerjilerini boşaltamamaları, çevrelerine karşı daha saldırgan ve zarar verici eylemlere yönelmelerine, kimi çocukların sosyal hayattan koparak çevrelerindeki her şeyden ve herkesten uzaklaşmalarına sebep oluyor (http://arsiv.ntvmsnbc.com/).”

Bilgisayarların çocuklara verdiği önemli bir zararın ekrandan yayılan radyasyon ışınları olduğunu belirten Psikolog Duygulu, “bu ışınlar nedeniyle birçok çocuk epilepsi (sara) nöbetleri geçiriyor. Bundan dolayı ciddi olarak tedavi gören çocukların olduğunu, olayın bu yönünün maalesef çok bilinmediğini vurguluyor ve ekliyor “Ülkemizde binlerce çocuğun vaktinin büyük bir bölümünü bilgisayar başında geçirdiği gerçeğinden hareket edersek, tehlikenin önemini daha net bir şekilde kavrayabiliriz.”

*Çocukların Bilgisayar – İnternet Bağımlılığından Nasıl Korunmalıyız?*

Çocukları bilgisayar başından uzaklaştırmak için grup olarak yapabileceği sporlara yönlendirmenin etkili bir yol olduğunu belirten Psikolog Duygulu, bu şekilde çocukların hem yeni arkadaşlar edinebileceğini hem de ortak bir faaliyet içinde yer

olarak, sosyal yönden gelişeceğini söylüyor (http://arsiv.ntvmsnbc.com/).

Artık psikolojik olarak tedavi edilmek üzere “İnternet Bağımlılığı” adıyla literatüre girmiş bir hastalık olduğunu ifade eden psikolog Serap Duygulu, bilgisayarların sadece çocukları değil yetişkinleri de “esir aldığı” ifade ediyor. Psikolog Duygulu: “Henüz çok bilincinde değiliz ancak tehlike gün geçtikçe büyüyor. Çocuklarımızı ekranlar karşısında kaybediyoruz. Onlar sokakta oynamalı, arkadaşlarıyla görüşmeli, toplum hayatı içinde yer almalı. Sadece okula gitmek için dışarı çıkan, geri kalan zaman da ekran başından alamadığımız çocuklar büyütüyoruz. Bu kısır döngü bir yerlerden kırılmalı” diyor.

#### **Yapılandırmacı bilimin yorumu**

**Bilim, olay ve olguları tarihsel bir süreç içinde incelerken, olay ve olguları değişime zorlayan dinamikleri bulup, onları bütün ile ilişkilendiren sistematik bir çabadır.**

Eğitim sistemimizdeki bilim karşıtlığını, insanların bilimsel düşünme algısına doğrudan müdahale eden, bütünü parçalayan ve parçayı bütün ile ilişkisizleştirerek, bilgiyi tekil bir algıya indirgeyen “yapılandırmacı ideoloji”de görmekteyiz.

Perkins’e göre (1999; Akt: Yapıcı, 2008: 555), yapılandırmacı yaklaşımın doğasında okumak ve dinlemek yerine tartışmak vardır. Bilgi, beceri ve yeterlilikler bilimsel bilgiyi merkez olarak değil, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmektedir (Yapıcı, 2008: 559).

Yine bu yaklaşıma göre gerçeklik, zihin tarafından basitçe algılanmaz, oluşturulur; bu oluşturulan gerçekler çok çeşitlidir ve hiç birisi diğerinden üstün değildir. Bundan dolayı doğrunun ve gerçekliğin doğası bütünüyle belirsizdir (Tarnas, 1991: Akt: Aydın, 2006: 13). Gerçeklik ve doğruluk, dil, kültür ve bireyin bilişsel yapısına bağlı olduğundan, evrensel bir bilgi ve değer de bulunmamaktadır; her şey yerel ve kültürel. Yerellik olgusu, gerçeğin kültürlere göre değişebileceği ve evrensel doğrunun bulunamayacağı savının bir sonucudur. Kısaca her kültürün kendisine göre doğruları olan bir dünyada evrensel bilgiye yer yoktur (Aydın, 2006: 16).

Aydın (2006:12-17)'a göre, bu durum, evrene, topluma ve insana yapılandırıcılık penceresinden bakıldığında parçalı, bölük pörçük, neyin hangi şeyle ilişkili olduğu belirsiz, sistemsiz bilgiler, zihinsel bir karmaşanın yanı sıra, gerçeğin bütüncül fotoğrafını çekmeyi de engeller. Bunun olumsuz sonuçları, eğitim bilimleri ve yapılandırıcılığı temel alan bir eğitim programı için de içinden çıkılması olanaksız paradokslar oluşturacak niteliktedir.

Buna göre yapılandırıcı bakış açısı ile olayları ve olguları yorumlayan bir kişi, “çocuklardaki bilgisayar, İnternet bağımlılığını dün zararlı olarak yapılandırmıştım; bugün yararlı yapılandırdım” diyebilir.

### **Sonuç**

Egemen güçler insan bilincini, her zaman kendi egemenliklerinin sürekliliğini sağlayacak biçimde şekillendirme eğiliminde olmuşlardır. En önemli şekillendirme aracı da eğitimidir. Şimdilerde çevre ülkelerin eğitim kurumları, merkez kapitalist ülkelerin ürettikleri hem ideolojik (yapılandırıcı) eğitim programlarını hem de teknolojiyi (akıllı tahta, zeki tablet) tüketmektedirler. Çevre ülkelerin bu teknoloji tüketimi ise hükümetler eliyle eğitim sistemlerinde, tüketici bireyleri üretmektedir.

Öğretmen ile öğrenci arasına sokuşturulan akıllı tahta ile zeki tabletle eğitimden, kafasını tablet ekranına gömmüş, kendisine, topluma ve doğaya yabancı “teknoloji kölesi” bir nesil çıkma olasılığı yüksektir. Egemenlerin sömürünün ve eşitsizliğin devamı için gösterdikleri onca çaba da bunun için değil mi? Tablet ekranından kafasını kaldırmamasın. Yapılandırıcı ideoloji ile yaşadığı olay ve olgular arasında bağlantı kurmasın.

Eğitim biliminin verilerinden yola çıkılarak eğitim, öğrenciyi her yönüyle tanımalı, onun gelişmeye açık gizil güçlerini keşfetmesini sağlamalıdır. Sonra da öğrencinin bu gizil güçlerini geliştireceği ortamı öğrenciye sunmalıdır. Ancak o zaman, böyle bir eğitim sisteminde birey “kendisini gerçekleştirme” olanağı bulabilir. Bunun sonucunda ise insan, sahip olduklarıyla değil; kendisinde var olan gelişmiş özellikleriyle toplumda anlamlı bir yer edinebilir.

“Eğitim, bireye “kendisi olma” yolunda katkı sağladığı oranda masumdur ve bilimseldir.”

### **Kaynaklar:**

**Akyüz, Y. (2004) Türk Eğitim Tarihi, Ankara:PegemA Yayıncılık.**

**Aydın, H. (2006), Postmodernizmin Eğitimdeki İzdüşümü: Yapılandırıcılık, Bilim Eğitim Toplum Dergisi, Cilt 4, Sayı:16.**

**Marx, K. Engels, F. (1993) Manifesto, Ankara: Sol Yayınları.**

**Mukul, İ. (03.01.2011) Yapılandırıcılık ve Fatih Projesi, Birgün Gazetesi.**

<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/haberincele.php?id=40>

[http://arsiv.sabah.com.tr/2008/09/09/haber,](http://arsiv.sabah.com.tr/2008/09/09/haber)

[http://www.bagimlilik.info.tr/internet\\_bagimliliği\\_belirtileri\\_nelerdir.html](http://www.bagimlilik.info.tr/internet_bagimliliği_belirtileri_nelerdir.html)

**Yapıcı, M. (2008) Yapılandırıcılık. (Ed. Yıldırım, İ. Eğitim Psikolojisi) Ankara: Anı Yayıncılık.**



## Server Tanilli nasıl bir eğitim istiyordu?

Hüseyin Karakuş\*



Kendisini Marksist olarak tanımlayan Tanilli, ülke sorunlarına analitik ve bütünsel bir sorgulama ile bakarken, eğitimin en önemli etkenlerden biri olduğu üzerinde durur. Marksizm'in materyalist, diyalektik bir yöntem, bir düşünce biçimi olduğu üzerinde durarak eğitimin de bu temele dayanmasını savunur.

Materyalist düşünce yapısı çerçevesinde düşüncelerin evrimsel süreç içerisinde değişebileceğini kanıtlarcasına kendisinin de değiştiğini açıkça belirtir. Uygurluk Tarihi adlı kitabının 2011 baskısına yazdığı önsözde şöyle demektedir "Bu arada ben de değiştim elbette. Kitaptaki bazı düşüncelerle bugün savunduğularım arasında –kimi noktalarda- farklılıklar var. 1980'den bu yana yayınlarımı izlemiş bir okur, onları da görmekte güçlük çekmeyecektir" (Tanilli, 2011). Yine aynı eserinde, liseden üniversiteye gelen gençlerin iyi yetişemediklerini görür ve bu eksiklikleri biraz da olsa gidermek ve dünya siyasal yaşamını tanımları için kitabı yazdığını belirtir.

Hemen hemen her kitabında ya da yazılarının çoğunda eğitime yönelik gözlemlerini okuyucularla paylaşır ve sorunlara çözüm önerileri sunar. Öyle de kalmaz "Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz" adlı kitabı Amaç yayıncılık tarafından 1988 yılında ilk baskısı yayınlanır. Eğitimin her kademesinde ki sorunları belirleyerek çözüm önerileri sunar. Kitap, 2004 yılında yeniden yazılmış olarak Adam yayınlarında çıkar. Eğitime yaşamsal değer biçen Tanilli kitabın önsözünde " İlk basımı 1988'de çıkan bu kitap, yeniden yazılmış olarak, ülkemizde ki eğitimin sorunlarına eğiliyor; gerçekleri sergilerken, çağdaş kimi doğruların altını da yeniden çiziyor. Türkiye'de ilerici, demokrat ve devrimci güçlerin öteden beri savunduğularının – bir bakıma- tekrarı söylediklerimiz; ama öy-

lesine yaşamsal bir konu ki bu, ne denli tekrarlınsa o denli yeri. Okuyun göreceksiniz" der (Tanilli, Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?, 2004). 1988 yılında yazdığı kitap ile 2004 yılında yazdıkları arasında Türkiye'nin özgün koşulları çerçevesinde bazı gelişimler görülür. Sınıfsal eğitim ile birlikte Laik ve demokratik eğitimden daha vurgulu söz eder. Evrensel değerlerle birlikte ulusal eğitimin de gerekliliğini ortaya koyar.

Aydınlanmacı düşünsel yapısı ve değerlerle Atatürkçü düşüncüyü sosyalist düşünce sistemi içerisinde değerlendirir. Bireyin aklını kullanmasını ve bunu cesaretle yapabilmesi yetisine erişmiş kişiler olarak yaşama katılması, analitik düşünce sisteminin ve diyalektiğin gerekliliğini savunur ve insanın gelişmesinde olmazsa olmazlardan olduğunu vurgular.

Tanilli'nin eğitimden beledikleri çağdaş ve aydın insanın beledikleridir. Evrimsel süreç ve ülkenin özgül koşulları çerçevesinde sınıfsal eğitim ile birlikte laik, çağdaş ve demokratik eğitimin gerekliliği üzerinde durur. Tanilli'ye göre eğitim, dünyaya gelen insan yavrusunu büyütüp geliştirerek topluma kazandırmak, süreç içerisinde çağdaş bir devletin değer ve idealleri ile donatırken, onu içinde doğup büyüdüğü bir yurdun değerleri ile birlikte insan ve yurttaş yetiştirmektir. İnsan ve yurttaş eğitimin eseridir. Çağdaş ve evrensel değerler ile birlikte eğitim ulusal olmalıdır. Laik ve demokratik eğitim bireyin yetişmesinde ve Cumhuriyet değerleri arasında olmazsa olmazlardandır. Eğitimin en belirleyici unsuru öğretmendir. Bu yüzden " Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? " adlı kitabını " Türkiye'de, fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür kuşaklar yetiştirmenin kavgasını vermiş ve daha da verecek olan öğretmenlere" armağan eder ( Tanilli,2004).

Tanilli'nin Cumhuriyetin değerleri çerçevesinde laik, çağdaş ve ulusal eğitimden anladıklarını aşağıdaki başlıklar altında inceleyeceğim.

### 1.Eğitimin anlamı ve boyutları

Eğitim bir insan hakkıdır. İnsan yavrusu biyolojik olarak insana özgü yetilerle dünyaya gelir. Bireyi topluma kazandırmak eğitim aracılığı ile olanaklıdır. İnsanlığın

\*Dr. , MEB Daire Başkanı, Kamu Yönetimi Uzmanı

oluşumundan bu yana topluma egemen olan sınıflar, kendi eğitim sistemini yaratarak değerlerini dayatırlar. Başka bir bakış açısı ile eğitim: andan önce yaşayanların kendi benzerlerini neredeyse tıpa tıp üretmek için giriştikleri çabalardır. Bu yüzden eğitim her zaman en önemli araçlardan biri olmuştur. Düşünürler, filozoflar ve yöneticiler kendinden sonra gelenleri belirli bir ideal doğrultusunda yetiştirmenin yollarını ararlar. Özellikle filozoflar, eğitime hak ettiği yeri hep verirler. Kant'a atıfta bulunarak, bu önemi şöyle belirtir: “ İnsanoğlunun, en güçleri arasında sayabileceğimiz iki buluşu vardır ki, bunlar da insanları yönetme sanatı ile onları eğitime sanattır” (Tanilli,2004).

Tanilli eğitimi bir tanım olarak vermek yerine farklı boyutlar çerçevesinde süreç odaklı ele alır. Tabi ki bu süreçler ile birlikte insan olma sonucuna varır. Olivier Rebol'u kaynak göstererek eğitimi üç kelime ile tanımlar: Yetiştirmek, öğretmek ve yetkinleştirip olgunlaştırmak. Yine iyi bir eğitimi ve amacını şöyle tanımlar: “ Kökünden sökülüp koparmadan geliştirmek; dallarını kırmadan zenginleştirmek; ulusal kültürlerin zenginlik ve değerini yadsımadan evrensel kültür değerleriyle donatmak; insanı, dünyadaki yeri konusunda bilinçlendirmek; geçmişe neler borçlu olduğunu, bugünün ne olduğu ve geleceğin nasıl olacağı konusunda bilinçli kılmak; insana, geleceği kendi ellerinde tuttuğu güvenini vermek ve buyruğu altına aldığı doğa güçleri üzerindeki egemenliğini sürdürerek bu güçlere tutsak olmamanın ona bağlı olduğunu öğretmek... İşte çağdaş eğitimin anlamı, boyutları ve hedefleri!” ( Tanilli, 2004 ).

Tanilli'nin düşünsel dünyasında çağdaş eğitimin içeriğini ve olması gerekli özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Eğitim laik ve demokratik olmalı
- Eğitim çağdaş olmalı
- Eğitim sorgulayıcı olmalı
- Eğitim Aydınlanmacı olmalı
- Eğitim bütünsel, planlı ve sürekli olmalı
- Özde evrensel olmakla birlikte ulusal olmalı
- Kitlesel, ayrıcalıksız, ileri ve yarıma dönük olmalı
- İnsanın olabildiğince gelişmesini esas almalı
- Bilimsel, karma ve uygulamalı olmalı
- Eğitim bir insan hakkıdır

## 2.Türkiye’de eğitim

Günümüzdeki eğitim sistemini, düşüncesini ve uygulamalarını iyi anlayabilmek ve Cumhuriyet'in eğitim devrimlerini içselleştirebilmek için eski eğitimden yeni

eğitim'e geçiş sürecinin ayrıntıları ile bilinmesi gerekliliğini vurgular.

### 2.1. Osmanlı’da eğitim

Tanili'ye göre; Osmanlı döneminde ki eğitimin yozlaşması ve yeniliklere sırt çevrilmesine karşın yenileşme ve batılılaşma çabaları da görülür.

Osmanlı ve Selçuklu dönemlerinde eğitimin yapısı din öğretimi ağırlıklıdır. Bu anlayış çerçevesinde öğretmenler yetiştirilir. Bugünkü anlamda İlköğretimden Yüksek öğretime kadar öğrenim yapan Medreseler 1065 tarihinde, yönetici ve devlet adamı yetiştirmek için Enderun Okulları 1455 tarihinde Fatih Sultan Mehmet tarafından açılır.19. yy.ın ikinci çeyreğinden itibaren geleneksel eğitimden bilimsel eğitime geçiş anlayışları çerçevesinde arayışlar başlar.

Bugünkü ilkokul düzeyinde eğitim-öğretim veren kurumlar, “sıbyan mektepleri” adı altında mahalle mektepleridir. Ayrıca, çok yaygın olan tekke ve zaviyeler, birer halk okulu görevini sürdürüyordu. Devlet yerine halk ve cemaatler tarafından açılan ve desteklenen bu okullar; çocuklara Arapça okuma yazma, Kuran ve dört işlem öğretiyordu. Kızlar ve erkekler ayrı ayrı eğitim alıyorlardı. Eğitim, özünde dine dayalı ve öğretimde ezbercilik esastı (Tanilli, 2004).

1839 yıllarında kurulan Rüşdiyelerde iyi eğitim yapılabilmesi için, ilk olarak 16 Mart 1848 tarihinde İstanbul Fatih’de ilk öğretmen yetiştirme kurumu Darülmualimin( Erkek Öğretmen Okulu )açılır. Bu okulun kuruluş amacı: Rüştiye’ye öğretmen yetiştirmek ile birlikte diğer mekteplerin de öğretmen gereksinimini karşılamaktı. Ayrıca: yenilikleri kavrayan, kolay ve etkili öğretim yöntemlerini bilerek eğitim-öğretim çalışmalarını yürütecek yeni öğretmen yetiştirmek amacı da taşımaktadır.

1 Mayıs 1851 tarihinde uygulamaya konan Nizamname (Yönetmelik) ye göre: Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için okula az sayıda öğrenci alınmıştır. Hatta başlangıçta 30 olarak belirlenen öğrenci sayısı 20'ye indirilmiş, sınavla öğrenci alımı gerçekleştirilir. Eğitim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Yönetmeliğin maddelerine bakıldığında: öğretmenin nitelikli olmasına ve etkili öğretim yöntemlerini bilmesine önem verilir. Ayrıca: öğretmenlerin onur ve saygınlığının korunması için dolgun maaş verilmesi, göreve atanmalarında mezuniyet başarı derecelerinin göz önünde tutulması kararı alınır. Gün-

müz eğitim sistemine bakıldığında öğretmen yetiştirme de bu değerlerden yoksun olduğu görülmektedir. Bu günden bakıldığında eğitim bilimleri çalışmalarının ve bilimsel değerlerin adımlarının atıldığı görülmektedir.

1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi doğrultusunda Kız Öğretmen Okulu (Darülmualimat) açılması öngörülür ve 26 Nisan 1870 tarihinde açılır. 1883 yılından sonra öğretmen yetiştirmenin İstanbul dışına taşındığı görülür. Edirne Öğretmen Okulu ile başlayan okul sayısı 1908 yılında 31'e ulaşır.

Bu dönemde açılan öğretmen okullarının programları: Ders Verme ve Öğretim Yöntemi, Farsça, Aritmetik, Geometri, Alan Ölçümü, Astronomi, Coğrafya, Mantık, Tarih gibi dersler eklenir. Bu derslerin eklenmesi, bilimsel ve çağdaş eğitimin temellerinin atılmasının ilk olgularıdır.

Fatih Sultan Mehmet (1451-1481), Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566), II.Mahmut (1808-1839), II.Abdülhamid (1876-1909) dönemlerinde eğitimde çağdaş yaklaşımlar benimsenir. Eğitim adına yenilikler doğrultusunda araştırmalar ve yeğleyişler vardır. Bu amaçlar doğrultusunda uygulamalar olur. Eğitimde "Milli"lik, yenilik arayışları ve "maarif bürokrasisi" üzerinde ki çalışmalar özellikle II.Meşrutiyet döneminde yapılır. Bu konuda öncü eğitimciler: Satı Bey, Ziya Gökalp, Emrullah Efendi, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Edhem Nejat Bey vb. Bunlar okul tipi eğitim modeli üstünde dururlar. "Bağnazlığa karşı ürkek ve ödünçü değil cesaretle dikilmek, Meşrutiyet eğitiminin erdemlerindedir. Bütün bunlar, geleceğin Cumhuriyet eğitimine bir hazırlık niteliğindedir"(Tanilli,2004).

## 2.2. Cumhuriyet döneminde eğitim

Tanilli'ye göre Cumhuriyet devrimi; laik, bilime dayalı ve demokratik çerçeve de yeni insan-yeni toplum modeli yaratma doğrultusunda devrimci atılımlarla kendine özgü bir eğitim modeli kurar. Laik-ulusal kimlikli birey ve kuşaklar yetiştirmek, çağı yakalamak. Türkiye'nin Müslüman dünyada benzersiz ve tek olması ulusal önder Mustafa Kemal Atatürk'ün kurduğu Cumhuriyet sayesinde.

Kurtuluş savaşı yıllarında: Ankara'da TBMM Hükümetinin Maarif Vekâleti ve İstanbul'da Osmanlı Hükümetinin Maarif Nezareti olmak üzere iki Eğitim Bakanlığı vardı. 23 Nisan 1920 tarihinde TBMM açılır, 3 Mayıs

1920'de Hükümet kurulur. Osmanlı da kullanılan Nezaret yerine anlamı kurulacak Cumhuriyet'e uygun olacak şekilde Vekâlet sözcüğü kullanılır.

Bu süreçte de öğretmen ve yetiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılır. 15 Temmuz 1921 tarihinde: işgal kuvvetleri Polatlıya kadar gelmiş ve top sesleri Ankara'dan işitilirken Ankara'da Maarif Kongresi toplanır. Bu kongreye 250'den fazla erkek ve kadın öğretmen katılır. Mustafa Kemal Atatürk, kongreye cepheden gelir ve öğretmenlerin elini teker teker sıkarak. Kongrede ki konuşmasında öğretmenleri "gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri" olarak tanımlar.

Eğitim ve öğretmeni önemseyen, kurtuluş için askeri ordudan sonra eğitim ordusunu kurarak bütünsel kalkınma modelini benimseyen Atatürk, Ulusal bir eğitim yapısının kurulmasını ister. Kongreden "Türkiye'nin milli maarifini kurmasını" ister ve "milli maarifi" açıklar: "Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en önemli bir etken olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğudan ve Batıdan gelebilen tüm etkilerden tamamen uzak, milli ve tarihi özelliğimizle uyumlu bir kültür anlıyorum" der.

Çalışmalarını savaş nedeni ile tamamlayamayan Kongre de başlıca şu konular ele alınır: İlkokul ve ortaöğretim programları, köy öğretmeni yetiştirilmesi. Kongrede bir sonuca ulaşılmaya da eğitim tarihimizde önemli bir çalışma olarak değerlendirilir. Ayrıca erkek ve kadın öğretmenlerin aynı salonda bulunmaları TBMM'de medreseli vekil grup tarafından eleştirilir.

1923-1924 eğitim öğretim yılı Cumhuriyetin ilk ders dönemidir. Bu dönemde 7'si kız, 13'ü erkek olmak üzere 20 öğretmen okulu vardır. Öğrenci sayısı da 3990'dır. Bu temel üzerine çalışmalara başlayan Cumhuriyet yönetimi adeta iğne ile kuyu kazar gibi, bir sanatsal yapıyı oluşturan sanatçı titizliği gösterir. Kalkınmanın temelinde eğitim olduğunu gören ve eğitimin vazgeçilmezi olan öğretmene gerekli önemi vermeye çalışır. Cumhuriyetin önderi Mustafa Kemal Atatürk de her fırsatta öğretmenleri: "öğretmenler yeni nesil sizlerin eseri olacaktır" gibi özlü sözlerle sürekli yüceltir. Söyledikleri sözde kalmaz; nitelikli, çalışkan, idealist, vatansever, bilimsel düşünen, insani değerlerle donatılmış, Cumhuriyetin

önderleri olacak, analitik yorumlar yapabilen, maddi yönden hiç kimseye gereksinim duymayan, laik ve çağdaş öğretmen yaratmak için çalışmalara hızla başlanır. Ülkede bulunan öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek için her alanda okullar açılır: Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul, Lise, Meslek Liseleri.

1923 yılında; 1081'i kadın, 9021'i erkek olmak üzere 10102 ilköğretmeni bulunmaktadır. Meslek eğitimi almış olanlar ise; 378'i kadın, 2356'sı erkek toplam 2734 kişidir. Bunların çoğu medreselerin alt sınıflarından ayrılmış, yetersiz eğitim ile Darülmualiminlerden mezun olmuş, çoğu imamlık ve müezzinlikle de görevli hocalardır. Geri kalan 7368 öğretmenden 1357'si ancak ilköğrenim'i bitirmiş, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si yeterli eğitimi almamış, 2107'si hiç öğretmenlik eğitimi almamış kişilerdir.

Yukarıdaki rakamlara bakıldığında eğitimde iç açıcı bir manzara görülmemektedir. Cumhuriyet kurucu felsefesi ve kurucularının ne kadar zor ve engebeli yollarda yürüdükleri bu günden görülmektedir. Dinsel ağırlıklı bir eğitim sisteminde bilimsel ağırlıklı bir modele geçmek sancılı bir doğum yapan kadının çektiği acılara benzetilmektedir. Zor ama sağlıklı bir çocuk dünya ya getirmek gibi bir gelişim kaydedilmiştir. Ancak Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze bakıldığında; özellikle 1950'li yıllardan sonra bilimsel eğitimin temelleri yıkılarak dinsel eğitim ilkeleri egemen kılınmaya çalışılmış ve epey de yol alınmıştır.

Şehir öğretmeni ve köy öğretmeni diye ikiye ayrılarak öğretmen yetiştirmeye çalışılırken 1926 yılında köklü değişikliğe gidilir. 789 sayılı yasa ile öğretmen okulları: şehirlerdeki ilköğretilere öğretmen yetiştiren "İlk Muallim Mektepleri" ve köy ilköğretilerine öğretmen yetiştiren "Köy Muallim Mektepleri" olarak ikiye ayrılır.

1930'lu yıllarda ülke nüfusunun %82'si köylerde yaşamaktadır. Köy ve köylünün sosyal ve kültürel gelişimini Cumhuriyet felsefesi doğrultusunda sağlamak için köy öğretmenlerinin yetiştirilmesine öncelik verilir. Bu amaçla "Köy Eğitim Kursları" ile "Köy Öğretmen Okulları" açılır. Açılan okullarda yetiştirilen öğretmenlerin başarılı olması, daha ileri aşamada bir öğretmen yetiştirme modelinin araştırılmasını gündeme getirir.

### 2.2.1. Köy Enstitüleri

Köy Enstitülerini Cumhuriyet'in unutulmaz ve en öz-

gün eseri olarak tanımlayan Tanilli: " Vaktiyle nice güzel amaçlarla yaratılmış bir eseri, hain eller acımasızca kırıp parçalamıştır. Türk ulusal eğitiminin en büyük facialarından biri" demektedir(Tanilli,2004).

17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı yasa ile ülke eğitim sisteminin en köklü ve özgün sistemi kurulur. Kurulan yapının adı "Köy Enstitüleri" dir. Eğitim tarihinin unutulmayanları arasında yer alan Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve Genel Müdür İsmail Hakkı Tonguç bu modelin en yüce mimarlarıdır. Köy çocuklarının öğretmen olarak yetiştirilmesi ve yine köylere öğretmen olarak gönderilmesi amacı ile açılan bu okullar: sağlık, tarım, ustalık ve sosyal lider olma anlayışıyla iş içinde iş için eğitim modeli çerçevesinde eğitim yapar. Bu okullar kentlerden uzakta, tren istasyonlarının yakınındaki kırsal yerleşkelerde 1940 yılında kurulmaya başlanır. Aynı yıl 14 (İzmir-Kızıllıçlı, Eskişehir-Çifteler, Lüleburgaz-Kepirtepe, Kastamonu-Gölköy, Malatya-Akçadağ, Antalya-Aksu, Ladik-Akpınar, Adapazarı-Arifiye, Vakfıkebir-Beşikdüzü, Kars-Cılavuz, Bahçe-Düziçi, Isparta-Gönen, Balıkesir-Savaştepe, Kayseri-Pazarören), 1941'de 2 (Ankara-Hasanoğlan, Konya Ereğli-İvriz), 1942'de 2 ( Yıldızeli-Pamukpınar, Erzurum-Pulur), 1944'de 2 ( Ergani-Dicle, Aydın-Ortaklar) ve 1948'de 1( Van-Erciş) tane okul kurularak sayıları 1948 yılında 21'e ulaşır. Ayrıca; Köy Enstitülerine öğretmen yetiştirmek amacı ile 1942 yılında Ankara-Hasanoğlan da Yüksek Köy Enstitüsü açılır.

Köy ve kent aydınlanmasına, eğitimde kalitenin artmasına; düşünen, sorgulayan, araştıran insan yetiştirilmesine; bütünsel kalkınma düşüncesine katkı sağlayan ülkenin gözbebeği, çevresini aydınlatan okullar; siyasal bakış açısıyla önce karartılır ve 1954 yılında kapatılır.

Tanilli'ye göre köy enstitüleri: " Ulusal Bağımsızlık Savaşımızın temelini oluşturan, tam bağımsızlık ilkesinin bölünmez bir parçası olan eğitimde ve kültürde bağımsızlığın gerçek örneklerinden biridir" (Tanilli,1988). Bu örnek uygulamanın kazanımlarını ve öğrettiklerini "vazgeçilmez miras" olarak tanımlar. Köy Enstitülerinin bu kazanımlarını şöyle verir:

- Köy Enstitülerinde bilgi amaç değil, üreticilik ve yaratıcılıkta bir araçtır.
- Köy Enstitüleri, köydeki atıl insan gücünü harekete geçirmeyi başarmıştır.
- Köy Enstitülerinde demokrasi ve eğitim iç içedir.



- d. Köy Enstitüleri, toplum yararına yapılacak büyük işlerin ancak halk-devlet ve genç kuşakların imecesi, teknik bilgi ve becerisi ile başarabileceğini kanıtlamıştır.
- e. Köy Enstitüleri, kamusal hizmetlerin tabana ulaştırılma yollarını göstermiştir.
- f. Köy Enstitüleri sayesinde, köyler birer araştırma merkezi olma özelliğini kazanmıştır.

Köy Enstitülerinin aydınlanmanın temel tasarımları arasında önemli yer tuttuğunu açıkça belirten Tanilli: 1988 yılında yayınladığı *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* adlı kitabında Köy Enstitülerinin yeniden açılması üzerinde durur. Ülkenin özgül koşulları ve değişim sürecini de bir yarım yüzyıllık “tahrifat” ı ortadan kaldırma çabası içindeyiz. Köylerden kentlere, oradan da dışarıya göç eden bir ülkede, Köy Enstitüleri elbette yeniden kurulacak değil. Ama eğitim yöntemiyle ilgili olarak arkaya bıraktığı bir miras var ki, ona mutlaka eğileceğiz, eğilmeliyiz de. Kapıda bekleyen bütün engellere karşın...” demektedir (Tanilli, Strasbourg Yazıları, 2000).

### 3. Sonuç

Günümüz eğitim sisteminin karşılaştığı en önemli sorununun laik eğitimden vazgeçme çabaları olduğunu belirten Tanilli: Din derslerinin zorunlu olması, İmam-Hatip okullarının amacını aşan bir nitelik kazanması, bilimsel konuların din bağlamında tartışılması ( evrim teorisi) vb. uygulamalar laik eğitimi tehdit etmektedir. Eğitim ve öğretim görevini üstlenmiş olan laik devletin bunlara izin vermemesi gerektiğini açıklar (Tanilli, *İslam çağımıza yanıt verebilir mi?*, 1991).

Diğer bir temel sorun ise “ eğitimin demokratikleştirilmesi” dir. Tanilli, eğitimin demokratikleştirilmesini üç temel önerme ile tanımlar. Bunlar:

- a. Eğitim hakkından yararlanmanın demokratikleştirilmesi.
- b. Eğitimin içeriğinin demokratikleştirilmesi.
- c. Eğitimin yönetiminin ve denetiminin demokratikleştirilmesi.

Tanilli, Türkiye eğitim sisteminin “ bir aydınlanma eğitimi yaratmayı” amaç edinmesi gerekliliği üzerinde durur. Cumhuriyet devriminin bunu amaçlamış olduğunu ve önemli de yol kat ettiğini belirtir. Ancak 1950 sonrasındaki eğitim anlayışının bu amaçlardan saptığını ve tam bu değerlerin dışında geriye dönüşün yaşandığı gö-

rüşünü savunur. Aydınlanmacı eğitimin tekrar gündeme gelmesi ve bunun başarılabilmesi için şunlar yapılmalıdır: Eğitimi metalaştırmaktan kurtarmak. Nimetlerini git gide daralan bir azınlık yerine kitlelere götürmek, bunu yaparken de çağa ve aydınlığa açmak. Kısacası, onu Aydınlanma hareketimizin doğrultusunda yeniden bağımsız, demokratik ve laik bir toplum yaratma hedefine yöneltmek.

Çağımızın fethine nasıl çıkacağımızı da şöyle tanımlar ve Türkiye'nin ilerici, demokrat ve devrimci güçlerini birlikteliğe ve görev'e çağırır: “ Temel iki sorunumuz var: İktisadi ve sosyal kalkınmamızı gerçekleştirerek çağımızı yakalamak ve onun içinde, saygın bir toplum olarak yer almak; öte yandan, yalnız yasalardan oluşan bir sistem olarak değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi olarak demokrasiyi kurmak, özgürlüğün nimetlerinden yararlanmak. Her ikisi de birbirine bağlıdır bunların. Ve her ikisini de gerçekleştirmek, yeni bir insan yetiştirmemizi gerektiriyor.

Bu insan, bireysel kurtuluşa değil, toplumsal kurtuluşa inanan; ilerlemeye ve geleceğe yönelmiş, geriye değil ileriye bakan; aklın ve bilimin öncülüğünü kabul etmiş, öyle olduğu için de sistemli düşünen, tartışan ve yaratan; barışa, emeğe, insan haklarına, hoşgörüyeye, demokratik değerlere başköşede yer veren insan olacaktır” (Tanilli,2004).

### Kaynakça

- Tanilli, S. (2001). *İnsanlığı Nasıl Bir Gelecek Bekliyor?* İstanbul: Adam.
- Tanilli, S. (1991). *İslam çağımıza yanıt verebilir mi?* İstanbul: Say.
- Tanilli, S. (1988). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* İstanbul: Amaç.
- Tanilli, S. (2004). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul: Adam .
- Tanilli, S. (2000). *Strasbourg Yazıları*. İstanbul: Adam.
- Tanilli, S. (2000). *Türkiye’de Aydınlanma Hareketi*. İstanbul: Adam.
- Tanilli, S. (2011). *Uygarlık Tarihi*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

## Futbolun egemenleri ya da egemenlerin futbolu

Dağhan Irak



Futbol son derece basit bir oyun. Dünya üzerinde belki başka hiçbir oyun yok ki, oynanması için gerekli varsayılan ekipmanların hiçbiri -top bile- olmadan oynanabilsin. Bazen üstüne basılıp ezilmiş bir gazoz kutusu, bazen bir yün yumağı, bazen bir taş bile insanların futboldan keyif alması için yeterli olabiliyor. Bu anlamda futbolu eğlenceli ve popüler yapan kuralları değil. Tarihsel perspektiften baktığımızda da bu önermenin geçerliliğini görüyoruz. Futbol, günümüzdeki kurallarına kavuşmadan önce Britanya kırsalında çok fazla kurala dayanmayan, kadın-erkek karışık yüzlerce kişinin aynı anda, herhangi bir zaman ya da mekân tahdidi olmaksızın, geniş çayırlarda hoşça vakit geçirmek için oynadığı bir oyundu. Endüstri devrimi ve feodalitenin zayıflamasıyla beraber şehirlere başlayan göçle futbol 18.yüzyılda modern hayatla tanıştı, okulların ve fabrikaların avlularına ve paydos saatlerine uyum sağlamak zorunda kalarak kurallara bağlandı. Yani futbolun kuralları, popülerliğinden sonra geldi. Bu bağlamda diyebiliriz ki; futbol basit olduğu için popüler olduğu kadar, aslında daha başlangıçta herkesin katılabileceği bir oyun olarak dizayn edildiği için de basittir.

Bu oyunun bu kadar basit ve popüler olması, kendisine beraberinde çok önemli bir güç getirdi. Herkesin futbol oynayabilmesi ya da en azından herkesin futbol hakkında bir fikir sahibi olabilmesi, futbolu baştan itibaren popüler kültürün bir parçası

yaptı ve farklı toplum katmanlarının ortak paydası hâline getirdi. Bu durum, sınıf bilincinin gelişmiş olduğu toplumlarda kendini zaman zaman ciddi bir sınıf çelişkisi olarak gösterirken, özellikle örgütlü bir işçi sınıfının oluşmadığı toplumlarda futbolu özellikle alt kesimler üzerinde kullanılabilecek bir güç hâline soktu.

### Türkiye’de futbolun yolu siyasetle nasıl keşişti?

Futbolun Türkiye’de ortaya çıkışına ve popülerleşmesine gelirsek, her ne kadar Britanya’yla arada çok fazla zaman farkı olmasa da modernitenin Türkiye’deki macerasına ve Britanya’dakiyle olan farklarına bakmamız gerekiyor. Britanya’da modernite, iç savaşların tetiklediği toplumsal değişimler, coğrafi keşifler ve bilimsel icatlarla ortaya çıkarken, üretim biçimlerini baştan aşağı değiştirdi ve toplumun tüm kesimlerinin hayatını etkiledi. Türkiye’de ise modernite sınırlı bir elit kitle tarafından Batı’dan ithal edilirken, toplumun katmanlarının, hazır olup olmadıklarına bakılmaksızın, bu toplumsal alt yapı değişikliğini içselleştirmesi beklendi. Bunun sonucu olarak Britanya’da gelenekselden moderne olan geçiş daha homojen ve akıcı bir süreç olarak gerçekleşirken, Türkiye’de yaşanan modern olanla geleneksel olanın sürekli çatışması oldu.

Türkiye’de modernizm elitlerin bir projesi olarak doğdu ve vatandaşların karar alma mekanizmasına katılarak süreci şekillendirdiği bir katılımcı demokrasi anlayışıyla desteklenmedi. Devlet yapısı moderniteye doğru kayarken, insanların hayat tarzı geleneksele yakın kaldı. Bu noktada, Türkiye’deki modernitenin dışarıdan ithal edilirken geçmişteki geleneksel düzenin tamamen reddedilerek yerine geçirilmek istendiğini atlamamak gerekir. Bu anlamda Türkiye modernitesi var olan koşullara adapte olma niyetinde değildi ve tarihin akışında açık bir kırılma yaratma niyetindeydi. Türkiye’deki modernistler, İttihat ve Terakki döneminden başlayarak bu kırılmayı hayatın her alanında hayata geçirmeyi hedeflediler. Cumhuriyet öncesinde başlayan bu operasyon, erken Cumhuriyet

döneminde iyice hızlanarak yurttaşların giyim, konuşma ve davranış tarzlarını değiştirmeye ve yeniden belirlemeye yeltendi. Diğer taraftan, modern devletin vatandaşlara hayat tarzlarını değiştirmek için gerçek bir neden verdiğini söylemek zordu. Türkiye’de modernleşme, çoğu kez vatandaşları hiç içermeyen bir kamusal alanda gerçekleşti. Türkiye halkı kendini modern alanla, geleneksel alan arasında bir yere konumlamakta, bu alanlardan birine ait olmakta güçlük çekti. Dolayısıyla, Türkiye’deki modernleşme Britanya’dakinin aksine halkın hayat tarzını bir doğrultuda değiştirmede, birbirinin tam aksi doğrultudan gelen iki akım arasında sıkıştırdı.

Modern yaşama ait pek çok şey gibi, modern bir oyun olan futbol da Türkiye’ye (daha doğrusu Osmanlı İmparatorluğu’na) ülkenin elitleri tarafından ithal edilmişti. Selanik, İzmir ve İstanbul gibi liman şehirleri futbolun ilk kez oynandığı yerler oldu. Futbolu ilk oynayanlar ise bu şehirlerde yaşayan, ticaret yapan Britanyalı tüccarlar ve aileleriydi. Futbolla tanışan ilk yerli halk da hâliyle bu şehirlerdeki Britanyalılar’la temas hâlinde olanlardı. Bu durum alt kesim halkın futbolla tanışması yönünde önemli bir bariyer yaratmıştı. Bunun üzerine bir de Abdülhamid’in İstibdat döneminin yasakları eklenince futbolla ilgilenmek ancak ayrıcalıklı bir kitleye nasip oldu. Mesela Müslüman Türkler için biralakım bir futbol ya da spor kulübü kurmak, topa dokunabilmek için bile Abdülhamid’in hafiyelerinden yakayı sıyrabilecek kadar forsa sahip olmak gerekti. Durum böyle olunca, ilk yerel futbolcular da ancak Gayrimüslim yerel tüccarlar arasından ya da arkası hafiyelere takılmayacak kadar kuvvetli olan Müslüman elitten çıktı. İlk futbol kulüpleri de bu kişiler tarafından kuruldu. Alt kesimlerin bir kulüp kurmasını sağlayacak koşullar ise fikren bile imkansızdı. Kurulan kulüpler ya gayrimüslim ya da Müslüman elitlere aitti ve milliyetçiliğin de alevlendiği bu dönemde futbol rekabetlerinin eksenini Gayrimüslim-Müslüman karşıtlığına dayanıyordu. Kulüplerin taraftar tabanı da yine önce dini, sonra ise milli duygular çevresinde şekilleniyordu.

II.Meşrutiyet’in ilânıyla beraber Müslüman Türkler’in futbol oynamasının önündeki engeller

kalktığına da, futbolu şekillendiren yine elitlerin kendi arasındaki etnik rekabetler oldu. Futbol kulüpleri popülerliklerini bu rekabet üzerinden sağladılar. Ümmetin ya da yeni ortaya çıkarılmakta olan ulusun temsilcisi olmak, kulüplere günümüze kadar gelen bir “milli takım” olma misyonu getirdi. Dahası bu misyon, kulüplerin varlığını meşrulaştırıyor, onlara para, destek ve güç kazandırıyor ve giderek onların varlıklarını borçlandıkları unsur hâline geliyordu. Modern Türkiye tarihinin bu ilk yıllarında, ulus devleti inşa eden kadrolar bu güçten habersiz ya da ona kayıtsız değillerdi. Zaten modernist elitlerin ağırlıkta olduğu futbol dünyası, kısa sürede doğmakta olan ulus devletin dümen suyuna girdi. Bu da Türkiye’de egemenlerin siyasetiyle futbol arasında yüz yıldır süregelen o sıkı fıkı ilişkiyi başlatıyordu. Bu ilişki uzun bir süre doğrudan siyasi iktidarlar muhatap alınarak sürdürülecek, 1970’lerden itibaren ise sermaye olaya dahil olacaktı.

### **Sermayeye siyaset futbolda birleşiyor**

12 Eylül 1980 darbesi, hem Türkiye siyasal hayatında, hem de bunun futbola yansımada ciddi bir kırılma yarattı. Darbe öncesinde gelen 24 Ocak Kararları ve darbe sonrasında tüm siyasal aktörlerin devre dışı bırakılmasıyla, Türkiye’de sermaye güdümlü bir politikanın doğuşu için gerekli adımlar atılmış oldu. Darbe sonrası ilk seçime girmesine izin verilen tek sivil politik liderin 24 Ocak’ın mucidi ve cunta hükümetinin ekonomi kurmayı Turgut Özal olması sürpriz değildi. Türkiye halkına tek bir demokratik tercih hakkı tanınmış ve o tercihin de yönü önceden belirlenmişti. Turgut Özal’ın partisi ANAP’ın tek başına iktidar dönemi Türkiye’de sermayeye politikanın iç içe geçtiği bir dönem oldu, yani futbolun iki geleneksel belirleyicisinin. Bunun futbola etkisi tabii ki büyük olacaktı.

Özal’ın neo-liberal hükümetinin futbolu şekillendirmesine geçmeden önce, cuntanın futbola bakışından da bahsetmek gerekiyor. 12 Eylül darbesinin sorumluları neredeyse var olan tüm kolektif etkinliklere sınır getirmelerine rağmen futbolda tehlike değil, fırsat gördüler. Futbol, bütün popülerliğine rağmen darbe

öncesinde sağ örgütler tarafından “milleti hayvan sürüsü hâline getiren fuzuli bir iş”<sup>1</sup>, sol örgütler tarafından ise “halkın afyonu” olarak algılanmış<sup>2</sup>, 1970’lerde giderek genişleyen “politik alan”ın böylelikle dışında kalmıştı. Zaten bu yıllarda iyiden iyiye zengin iş adamlarının kontrolüne giren büyük kulüpler de böylesi bir politizasyona pek şans tanıyacak gibi değildi. Bu koşullarda futbol siyaseten bakır, popüler ve her türlü koşullandırmaya açık bir şekilde kalmıştı. Bu, cuntanın hayalindeki toplumun yaratılması için bulunmaz bir fırsat yaratıyordu.

Ancak 1980’lere gelindiğinde futbol dünyası bu fırsatın verimli kullanılmasını sağlayacak kadar canlı değildi. 1960’ların sonundan itibaren İstanbul’un semt kulüplerinin yok olması, devlet eliyle kurdurulan ve sırtını zengin Anadolu burjuvazisine dayayan Anadolu kulüplerinin çıkışı ve yabancı oyuncu yasakları, nüfusun yüzde sekseninden fazlasının desteklediği “üç büyük” kulübü zorda bırakmış, kendi özkaynak sistemini yaratan Trabzonspor bir “Anadolu devrimi” gerçekleştirerek zirveyi uzun süreli olarak ele geçirmişti. Uluslararası alanda da Türkiye’nin ve kulüplerin durumu çok parlak değildi. Avrupa’da alınan ağır yenilgiler de futbolun albenisini düşürecek cinstendi.

1983 seçimleriyle iktidara gelen Turgut Özal, asker kökenli Yılmaz Tokatlı’yı istifaya zorlayarak ANAP’lı Kemal Ulusu’yu Türkiye Futbol Federasyonu’nun (TFF) başına getirirken futbolun ancak rehabilite edilmesi hâlinde siyasi olarak kullanılabilir olduğunun farkındaydı. Özal’ın neo-liberal hükümeti, futbolu da medya ve diğer sektörlerde uyguladığı yöntemle ayağı kaldırdı; kendisine yakın iş adamlarını kendi gündemi doğrultusunda hareket etmesi konusunda destekleyerek. Kulüplerin başındaki zengin iş adamları artık dış sermaye bulmakta zorlanmıyor ve yabancı yasaklarının da kalkmasıyla beraber kadrolarını güçlendiriyorlardı. Aynı şekilde antrenman tesisleri ve stadyumlar da modernize ediliyordu. Diğer taraftan TFF, Üçüncü Lig’i

açarken lige dahil olacak takımlar tamamen hükümet tarafından belirleniyor, federasyonun yeni açılan bölge teşkilatları ulusal teşkilatlanmasını tam tamamlayamamış ANAP’ın fahri temsilcilikleri gibi çalışıyordu. Özal’ın ANAP’ı futbolun hem tepesini, hem tabanını kontrol altına almıştı. Futbol ortamı tamamen neo-liberal düzene bağlandığında federasyona yasayla özerklik de verilerek devlet bürokrasisinin yola taş koyması tamamen engellenmiş oldu. 1990’lara yaklaşırken Türkiye futbolu Avrupa’da başarılı olmaya başlamıştı.

### **Futbol milliyetçiliği ülkeyi etkiliyor**

Özal döneminde futbol yeniden ayağa kalkarak “kullanılabilecek bir değer” hâlini alırken, bunun politik kullanımı 1990’lardaki sağ hükümetlere ve milliyetçilere kısmet oldu. Türkiye’deki darbe ve sonrasındaki anti-demokratik rejim, 1974’teki Kıbrıs Müdahalesi’nden beri zaten izolasyona düşen ülkeyi dünyadan daha da kopartırken, futbol bu içine kapanıklığın toplumsal sonuçlarının en görünür olduğu alan olarak karşımıza çıktı. Türkiye temsilcilerinin Avrupa’da giderek artan başarıları, ülkede yıllardır hissedilen dışlanmışlığın ifade alanına dönüştü ve popüler bir milliyetçiliğin temelini hazırladı. Bunun tabii ki kendiliğinden ve birden bire ortaya çıktığını söylemek çok zor. Zira milliyetçilik, futbolun Türkiye topraklarına ilk geldiği günlerden beri futbolda her zaman için farklı dozlarda yer bulmuştu. 12 Eylül’ün topluma aşılama çalıştığı ideoloji de apolitikliğin ardına gizlenmiş bir şovenizm tonu taşıyordu. Dahası, 1990’ların futbolu, 12 Eylül darbesiyle ironik bir şekilde siyasal hayatın dışına doğru itilen Türk milliyetçi hareketinin de yeniden meşruiyet kazanması için çok ciddi bir fırsattı. MHP geleneği bu fırsatı kaçırmadı ve darbe öncesi burun kıvrıldığı stadyumlarda çok etkin bir şekilde boy göstermeye başladı. Güven Sazak gibi hareketin merkezinde yer alan ailelerin bireyleri büyük kulüplerin başkanlığına kadar yükseldiler. Tribünlerde hareketin geleneksel sloganları atılmaya başlandı. Avrupa’nın izolasyonuna ve Kürt sorununun ağırlaşan durumuna karşı yükselen milliyetçi tepki kendisine stadyumlarda ifade alanı buluyor, üstelik bu durum dönemin sağ iktidarları tarafından da sempatiyle karşılanıyordu. Bu açık ifade alanı, 1999 seçimlerinde MHP’nin tarihindeki en

1 Tanıl Bora, “Dur Tarih, Vur Türkiye”, Futbol ve Kültürü, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993, s.237.

2 Adnan Bostancıoğlu, “Taraftar ve Solcu Olmak”, Futbol ve Kültürü, s.242.



yüksek oyu alarak iktidara gelmesinde önemli bir yardımcıydı.

Milliyetçi hareketin 1990'lı yıllarda tribünlerde elde ettiği bu popülerlik, özellikle popülist siyaset güden diğer siyasi hareketler için de müthiş bir örnek vaka teşkil etti. Futbolun sosyal yönünün "politik alan"da ne kadar etkili olabileceği ilk kez bu kadar net ortaya konmuştu. Dahası futbol artan başarılar ve özel televizyonculuğun da gelişimine bahis sektörünün de eklenmesiyle inanılmaz bir rant alanına dönüşmüştü. Yıllar geçtikçe bu rant ve iktidar alanının kontrolü daha da önemli bir hâle geldi. Günümüzde "şike skandalı" etrafında yaşananlar da bu kontrol kavgasının boyutları hakkında önemli veriler sunuyor.

### **Ulusçu tarih anlayışı futbol kültürünü nasıl etkiledi?**

Tarihsel perspektiften kısa bir özetini sunmaya çalıştığımız futbolun siyaseti ya da siyasetin futbolu, hiç kuşkusuz kendi futbol kültürünü de yarattı. Bu kültür, yukarıda bahsettiklerimizden de net olarak anlaşılabilir gibi temelinde ulusçu rekabetlerin yattığı bir kültür. Ancak tabii ki futbola dair sosyal her şey milliyetçilikle açıklanamaz. Yine de ulusçu anlayışın futbolun siyasetinde bu kadar başat olması, bize futbol kültürüne dair diğer sosyal dinamikleri, örneğin taraftarlık anlayışını açıklama yönünde çok önemli ipuçları sunuyor. Zaten ilkokuldan itibaren ulusçu tarih anlayışının "biz ve onlar" retorikleriyle büyüyen nesiller, futboldaki rekabeti de bu tarz bir anlayış üzerinden okuyorlar. Bunun milli takım ve Avrupa'daki Türkiye temsilcileri söz konusu olduğundaki tezahürleri zaten oldukça belirgin. Ulusçu anlayışın getirdiği düşünce yapısının futbolun içindeki diğer rekabetleri de etkilemiş olduğu gerçeği sıklıkla pas geçiliyor. Oysa, taraftarın davranışları kulüp bazında ele alındığında kulüp taraftarlarının takımlarını bir ulus, kendilerini de o ulusun bir bireyi olarak görmesi karşımıza çıkıyor, "Fenerbahçe Cumhuriyeti" örneğinde olduğu gibi.

Taraftarın takımını ulus, kendini de o ulusun bir yurttaşı olarak görmesi, bize futbol kültürüne dair pek çok noktayı ulusa dair teorilerle açıklayabilme olanağı veriyor. Bu noktada, çok işe yarar ve

kolay anlaşılır bir örnek, psikanalist Vamık Volkan'ın çadır alegorisi olabilir. Volkan'a göre ulus yurttaşların üzerindeki bir çadıra benzer. Yurttaşlar normalde çadır içerisindeki hayatlarını normal bir şekilde sürdürürken, çadırın yıkılma ihtimali olduğunu sezdiklerinde çadırı ayakta tutabilmek için ortadaki direğin etrafında toplanırlar<sup>3</sup>. Bu alegori, hem Türkiye'deki ulusçu anlayışın sürekli tehdit algısını, hem de futbol taraftarlarının davranışlarını açıklamakta faydalıdır. Türkiye'de futbol taraftarlığı, sürekli kendi haklılığını diğerlerinin müdahalelerine (tehditlerine) karşı savunma şeklinde gelişir, yüzleşme ve şüphedir. Kaybedilen her maç şikeli, kaybedilen her şampiyonluk birilerinin müdahalesiyle ellerinden alınmış olabilir. Yapılan bir kamuoyu araştırması Türkiye'deki taraftarların %81'inin futbolun şikeli olduğuna inandığını ortaya koymuştur<sup>4</sup>. Buna rağmen patlayan "şike skandalı"nın dahi ülkede futbola olan ilgiyi fazla azaltmamış olması ilginçtir. Aksine birkaç taraftar grubunun arada kaynayıp giden tepkileri dışında herkes kendi tuttuğu takımın suçsuz, diğer takımların suçsuz olduğunu düşünme eğiliminde. Örneğin, Fenerbahçe'nin "şike davası"ndan yargılanan başkanı Aziz Yıldırım hakkında yapılan bir kamuoyu araştırmasında taraftarların yüzde 65.9'unun Yıldırım'ın suçlu, yüzde 34.1'inin ise suçsuz olduğuna inandığı ortaya çıktı<sup>5</sup>. Suçsuz diyenlerin oranının Türkiye'deki Fenerbahçeli taraftar oranına, suçlu diyenlerin ise diğer taraftarların toplamına yakınlığı şike meselesinin de Türkiye'de nasıl algılandığı konusunda bir ipucu olabilir.

Taraftarların tuttukları takıma ulusçu bir anlayışla yaklaşmasının bir diğer ilginç yansımasını yine Fenerbahçe taraftarıyla Aziz Yıldırım'ın ilişkisinde gördük. Yıldırım'ın tutuklanmasının ardından verilen tepkiler yer yer "lider kültü" görünümü arz ederken üzerinde başkanın resmi olan tişörtlerin

3 Vamık Volkan and Norman Itzkowitz, *Türkler ve Yunanlılar: Çatışan Komşular*, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2002), s. 25-26.

4 Ipsos kamuoyu araştırması: <http://www.cnnturk.com/fotogaleri/spor/futbol/2012/02/08/turkiye.sike.olduguna.inaniyor.mu/13588.3/index.html#photogal>

5 Konsensus kamuoyu araştırması: <http://www.pressturk.com/spor/haber/22670/aziz-yildirim-suclu-ol duguna-inaniyor.html>

ve maskelerin hem propaganda materyali, hem de ticari meta olarak kullanılması ilginçti. Fenerbahçelilik'le Aziz Yıldırım'ın suçsuzluğuna inanmak adeta tek potada erirken, camianın efsane oyuncusu Lefter Küçükandonyadis'in cenaze töreninde bile ünlü futbolcunun resmi tek başına değil Aziz Yıldırım'la beraber kullanıldı. Yıldırım'ın "tek adam" olarak kulübün varlığıyla bu derece özdeşleştirilmesinin çok benzeri tabii ki Türk ulusçuluğu içinde bulunabilir.

Fenerbahçe'de karşımıza çıkan bu "lider kültürü"nin dışında da milliyetçiliğin bazı sonuçlarına da özellikle büyük kulüplerde rastlamak mümkün. Bunların en hayati olanı ise, taraftarın süreç içerisinde kendini kulüp yöneticileriyle özdeşleştirmesi ve dört büyük kulübün üçünün yöneticilerinin yargılandığı bir ortamda daha farklı bir futbol düzeni için kendi inisiyatifini ortaya koyamamak oldu. Futbol kulüplerinin yöneticileri; Sporda Şiddet Yasası'nın taraftarlara ağır cezalar öngören maddelerinin konulması ve yöneticilere verilen şike cezalarının azaltılması gibi konularda Kulüpler Birliği aracılığıyla hemen hemen oy birliğine varırken, taraftarlar kendi aleyhlerine olan konularda kulüpler ötesi bir konsensus yaratmakta kesin bir başarısızlık sergilediler. Aynı şekilde ezici çoğunluğun şikeli olduğuna inandıkların bir ligin Kulüpler Birliği ve yayıncı kuruluş tarafından maddi saiklerle oynatılmasına da herhangi tepki koyamadılar. Taraftarın süreç içerisinde gösterebildiği neredeyse yegane tepkinin kendi başkanının suçsuzluğu ya da rakip başkanın suçluluğu üzerine olması, Türkiye'deki futbol taraftarlarının kendi çıkarını savunabilen bir nevi "sosyal sınıf" oluşturamadığını ve ulusçuluğun o egemenlerle ezilenleri bütünleyen refleksini sorgulamadan uygulamaya koyduğunu gösteriyor. Türkiye'de futbolun tüm dinamiklerinde deprem etkisi yapan bir soruşturmanın taraftar reflekslerindeki bu ezberi bozmak bir yana kuvvetlendirmiş olmasının, geniş saha araştırmaları gerektiren sosyolojik bir fenomen olduğuna inanıyoruz.

### **Kamunun değil egemenlerin futbolu**

Tarihi ve güncel olarak ortaya koymaya çalıştığımız üzere Türkiye'de futbol siyasi iktidar

ve sermaye sahiplerinin tartışılmaz hegemonyası üzerinden yürümektedir. Bu hegemonyayı yaratan futbolun ülkeye girişinden itibaren egemenlerin kontrolünde olması olmakta beraber, taraftarların içinde bulunduğu ve ülkenin genel ulusçu öğretilerinden beslenen "kulüp milliyetçiliği"nin yarattığı rızanın da bu hegemonyanın devamında aynı derecede katkı yaptığı muhakkaktır. Yer yer "lider kültürü"ne ve "biat kültürü"ne dönüşen kulübe bağlılık, sıradan futbolseverin bu düzene eleştirel bakmasını engellemekte, bu akıl dışılık taraftarlığın zaten içinde olan irrasyonellikle birleşerek taraftarın yani "kamu"nun çıkarına yeni bir futbol ortamı yaratmayı imkânsız kılmaktadır. Türkiye'de futbol, şu hâliyle mevcut düzenin fanatizm eliyle rıza bulduğu, hatta yükseltildiği (amplifiye edildiği), daha tehlikeli bazı irrasyonel akımların etkisine de her daim açık bir görünüm arz etmektedir. Halkın bu kadar yoğun katılım gösterdiği bir eğlence faaliyetinin kamu çıkarının bu kadar aleyhine ve kimi (geniş anlamda) iktidar sahibinin lehine bir durum sergilemesi, "kamu"nun genel gönenci için de büyük risk oluşturmaktadır. Bu nedenle, yalnızca belli bir zümrenin kontrol edip fayda sağlamadığı, katılımcı ve kamu çıkarı bir futbol ortamına ulaşmanın yolları acil olarak aranmalıdır.

## Fevziye Sayılan ile “Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim” üzerine

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Görevlisi Dr. Fevziye Sayılan ile yeni çıkan “Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim” adlı kitabı üzerine bir söyleşi gerçekleştirdik. Sayılan, son yıllarda ege- men eğitim anlayışını toplumsal cinsiyet açısından sorgulayan, bu alanda ders, konferans ve seminerler veren, yayın yapan bir akademisyen olarak dikkat çekici çalışmalara imza atmıştır. Biz de *Eleştirel Pedagoji* olarak Sayılan’ın yayınladığı son çalışması üzerinden bir söyleşi yapma gereği duyduk.



**Kemal İnal-** *Sevgili Fevziye, yakında çıkan “Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. Olanaklar ve Sınırlar” (Dipnot, 2012) adlı çalışman, Türkiye eğitim sisteminde bugüne değin pek az çalışılmış olan bir konuyu, yani okul/eğitim içindeki cinsiyetçiliği ele alıyor. Öncelikle, böyle bir çalışmayı yapmaya neden gerek gördün? Biraz açıklar mısın?*

**Fevziye Sayılan-** Böyle bir derleme yaparken öncelikle pratik bir amacım vardı. Eğitim toplumsal cinsiyet ilişkisinin farklı yönlerini ele alan bir dersim var. Bu alanda kaynak üretimine katkı yapmak istedim. Eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ampirik görünümü ile ilgili kaynak ve veri sıkıntısı çekmiyoruz, ancak bu ampirik görünümün gerisindeki yapısal örüntüleri analiz etme konusunda sıkıntılar var. Genelde eğitim ve okul sisteminin yapısal eşitsizliklerin yeniden üretimindeki kritik rolü kabul edilmekle birlikte ya fazla yapısalcı saptamalar var ki, eğitim ve okulları bir tür sistemin kara kutusu olarak gören ve burada herhangi bir dönüşüme olanak tanımayan yaklaşımlar ya da kızların okullulaşmasının artırılması, ders kitaplarının cinsiyetçilikten arındırılması gibi önlemlerle eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanacağını düşüncesi ve yaklaşımı da var. Eğitim ve okulların sistemin yeniden üretiminin kritik ögesi olmakla birlikte, okullardaki kültürel üretimin özgün yanını, yani okulların dönüştürücü potansiyelinin yanında yapısal dolayımın olmayı

da görmeyi, toplumsal cinsiyet rejiminin sürmesine katkı yapan diğer informal öğrenme pratikleri gibi konularda başlangıç kabilinden saptamalar yapmaya çalıştım. Ayrıca kadınların eğitim yoluyla güçlendirilmesi meselesinin tüm yönlerini ele alan ve yine özgürleştirici feminist pedagojinin farklı alanlarını tanıtan ve bilinç yükseltme ve toplumsal cinsiyet temelli öğrenmeyle ilgili bazı kalıpyargıları sorgulayan makalelerden çeviriler de ekledim. Elbette eğitim toplumsal cinsiyet ilişkisinin can alıcı pek çok yönü hala el atılmayı bekliyor. Kadınların eğitime yükledikleri anlam, kadınların eğitiminin tarihsel gelişimi, eğitim ve istihdam ilişkisi, okul kültürleri, okullardaki sınıfsal dönüşümün toplumsal cinsiyet açısından anlamı ve tezahürü gibi önemli sorunlar var.

**K.İ.-** Özellikle son yirmi yıldır Türkiye’de cumhuriyetçi bir söylemin, *kız çocukların okullulaşmasının (schooling) veya kızların eğitime erişimlerinin onların başarısını ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayacağı şeklinde liberal bir teze sarıldığı biliniyor. Ama toplumsal cinsiyet eşitliği politikasının sürdürülmesi halinde bile hegemonik erkeklik ve kadınlık kültürünün güçlendirilmesini engelleyemediği, bilakis güçlendirdiğini söylüyorsunuz. Bu bir çelişki değil mi? Hem eşitlik söylemi var hem de cinsiyetçiliğe bulanmış bir kültür habire güçlendiriliyor? Bu neden böyle?*

**F.S.-** Evet kızların okullulaşmasını teşvik eden böyle bir yaklaşım ve söylem var. Bu yaklaşımlar asıl olarak küresel söylemin ve politikaların bir parçası olarak gündeme geliyor. Elbette cumhuriyetin kızların okullulaşmasını sağlamaya dönük iddiasının da, vurgu her dönemde güçlü olmasa da, terk edilmediğini kabul etmek gerekir. Ancak bu ulusal öncelikse, günümüzde küresel yönelimlerle de örtüşüyor. Özellikle dördüncü dünya kadın konferansı ertesinde (Pekin 1995) gündeme gelen eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama-

ya dönük politikalar, asıl olarak kızların eğitime erişimini sağlamaya, okul terklerini azaltmaya ve kadın okuryazarlığını artırmaya odaklanmıştır. Bu çerçevede Türkiye de 2000 yılına kadar temel eğitime erişimde ve yetişkin okuryazarlığında toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamayı taahhüt etmiştir. Bu doğrultuda “haydi kızlar okula”, “baba beni okula gönder”, “anakız okuldayız” gibi pek çok kampanya da düzenlendi. Ancak hala eğitim hakkını kullanmakla ilgili olan temsil ve katılım eşitliğinin sağlanamadığı görülüyor. Şimdi burada şunu vurgulamak isterim: Kadınların eğitimden eşit biçimde yararlanmasının önemsiz olduğunu düşünmüyorum. Kızlar eğitimin genel olarak yaygınlaştırılmasından elbette yararlanıyorlar. Ancak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği bundan ibaret değil. Eğitim ve okulların kadınları güçlendirilebilmesi için okulda sunulan bilginin içeriğinin de kadınların güçlenmesine yol gösteriyor olması gerekir. Öğretmenlerin bunun için yönlendirilmesi, okul kültürünün ve öğrenmesinin örgütlenmesinin dönüştürülmesi gerekir. Bunlar olmadığı koşullarda toplumsal cinsiyete dayalı iktidar ilişkileri tesadüfen var olmadığı için kendiliğinden de yok olmuyor. Yani toplumdaki ve hayatın diğer alanlarındaki erkek egemenliğinin devamına dönük pratikler ile erkeklerin üstünlüğüne yönelik anlamlar okulları işgal ediyor. Ayrıca içinde bulunduğumuz dönemin özel karakterini de işin içine kattığımızda, okullarda egemen toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretimini yerine getirmesine şaşırmanın gerekiyor. Bu bir çelişki de değil. Dönemin bu konudaki eğitim politikası biçimsel eşitlikle ilgili, durum eşitliğini sağlamaya dönük herhangi bir önlem gündemde değil. Aksine, toplumu ve cinsler arasındaki ilişkileri manevi kültürde yoğurmaya aday, her fırsatta örf ve adetleri düzenleyici norm olarak okula ve sınıfa davet eden ideolojik bir iklim de var. Bu koşullarda işliyor bu liberal eşit erişim ve temsil politikası, dolayısıyla bunu bile sağlamakta başarılı olamıyor. Küreselleşme denilen bu dönemin çelişkili karakterini de görüyoruz böylece. Bir yandan kadınların eğitim hakkı da dâhil insan hakları alanını genişleten ve yeniden tanımlayan ilerici gelişmeler söz konusu. Diğer yandan uzun bir süredir uygulanan neoliberal politikaların yol açtığı eğitim eşitsizliklerini artırıcı politikalar gündemde. Bu politikalar kadınla-

rın eğitime erişimini daha problemlili hale getiriyor. Aynı zamanda dindar muhafazakâr değerlerin kültürel alanı güçlü bir biçimde dönüşü de yaşanıyor. Hangi tür olursa olsun dinsel muhafazakârlıktan kadınlara eşitlik ve özgürlük bahsinde bir açılım gelmesi söz konusu değil. Kadının asli kimliğini ev ve aile merkezinde tanımlayan bu tür dinsel muhafazakârlık türleri elbette okullarda toplumsal cinsiyet ilişkilerinin dönüşümünü, daha eşitlikçi ilişkileri, cinsel kimliklerin okullarda boy göstermesini onaylamıyor. Bunlar kızların eğitime erişimini artırmaya dönük kampanyaların düzenlendiği bir dönemde oluyor. Yani iki gelişme bir arada yaşanıyor.

**K.İ.-** *Yine son yıllarda müfredatlar, ders kitapları, çeşitli öğretim materyalleri, ders anlatımları ve eğitim yöneticiliğinin cinsiyetçi öğelerden temizlendiği enformasyonlarıyla karşılaşıyoruz. Senin çalışmaların bunun böyle olmadığını bize söylüyor ama neden böylesi bir söylem habire yeniden üretiliyor? Bu söylemin yeniden üretilmesinin nedenleri ile AKP'nin politikaları arasında bir ilişki kurulabilir mi?*

**F.S.-** Bu durum bence sadece eğitim alanına has da değil. AKP bütün alanlarda böyle bir yol izliyor. Eskiye yönelik eleştirileri liberal söylemin desteğiyle arkasına alıyor; böylece daha iyi, daha ileri ve demokratik bir yola girildiğine dair söylemsel üstünlük kuruyor. Ama pratikte durumlar bunun tam da aksi olabiliyor, siyasal alanın yeniden düzenlenmesinde bunu gördük ve görüyoruz. Eğitim politikaları da böyle. Dolayısıyla dediğin gibi böyle bir söylemin üretilmesinin genelde AKP tarzı siyaset yapmayla ilgisi var ancak aynı zamanda demin bahsettiğim süreçlerle de yakından ilgisi var. Mevcut iktidar neoliberal yeniden yapılanmanın ve AB'ne uyum sürecinin gerektirdiği, temel eğitimi, ortaöğretimi ve yükseköğretimi yeniden yapılandıran “reformlar” yaptı ve yapmaya devam ediyor. Eskiye yönelik eleştirileri de liberal söylemin desteğiyle arkasına alan mevcut iktidar, genel olarak eğitimin demokratikleştirildiğiyle ilgili bir dizi alt söylemi de tedavüle sokuyor, çocuk dostu okullar, öğrenci merkezli eğitim gibi. Ama tüm bunların içinde kızların okullulaşmasını teşvik etmeye dönük yaklaşımın dışında eğitimin



cinsiyetçilikten arındırılması yönünde kılını kıpırdatmıyor zaten. Ne var ki, hegemonya tesisinde kullanılan argümanlar ve liberal söylemin sağladığı meşruiyet içinde sanki daha ileri, bir önceki dönemden daha özgürlükçü ve eşitlikçi bir yaklaşımın var olduğu gibi bir izlenim yaratılıyor. Oysa okullarda olan bitenler, sistemin baskıcı özelliklerinin ve cinsiyetçi yaklaşımlarının keskinleştiğini gösteriyor. Cinsler arasındaki kültürel ayrışmayı derinleştiren ve destekleyen uygulamalar yaygınlaşıyor. Daha katı biçimde ahlakçı ve muhafazakâr bir iklim okulları sarıyor görünüyor. Genelde adım adım örülen bir baskı rejiminin yerleşmeye başladığını düşünüyorum. Böylesi bir dönemde okullarda bunun aksine özgürleştirici bir iklimin olması düşünülemez zaten. Bilakis katı bir beden/cinsellik/haz denetimine dayanan biyo-politik bir rejim inşa ediliyor, okullar da bu rejimin yerleşmesinde kritik bir rol oynayacak gibi görünüyor.

**K.İ.-** *Cinsiyete dayalı kalıpyargıları destekleyen politika ve pratiklerin müfredat, pedagoji, okul kültürü ve değerlendirme süreçleri üzerindeki etkisi biliniyor. Sanki Türkiye’de egemen siyasal politikanın bu etkiyi başka bazı kurumlarla (medya, aile, din, vd.) birlikte daha güçlü biçimde yeniden ürettiği gibi bir durum var. Mahalle baskısı gibi süreçlerin bunda ne tür bir rolü var?*

**F.S.-**Buna keşke tam bir yanıt verebilsem. Çalıştıkları okulun çevrenin yoğun baskısına direnmek zorunda kaldığı okullarda görevli pek çok öğretmenin deneyimini biliyorum. Bunlar keşke daha sistematik hala getirilebilse diye düşündüm. Bunları tüm bir toplumu özüne/ aslına dönme retoriği altında şekillendirmeye dönük büyük bir projenin uygulandığı bir yerde konuşuyoruz. Şimdi toplumun evel ezel muhafazakar olduğu, AKP’nin onun temsilcisi olduğu, dolayısıyla cumhuriyet tarihi boyunca hiç olmayan ve sadece bu iktidar döneminde yakalanan bir toplum devlet uyumu-na ve bunun değerine vurgu yapan, liberal sivil toplumcu ve de dinci muhafazakâr çeşitli görüşler ortalığı kaplamış durumda. Önümüze koydukları bu şablon içinden Türkiye’yi anlamak mümkün görünmüyor. Benim öğrendiğim ve bildiğim, her toplumun değişim ve dönüşüm konusunda kendi özgün ve o tarihin şekillendirdiği özelliklere ve

belki geleneklere sahip olduğu ve burada da dönüşümün genelde yukardan aşağıya işlediği görülüyor, yani AKP ile de aynı süreç işliyor. Bu nedenle bu mahalle baskısı meselesinin iki yönünün olduğunu düşünüyorum. Öncelikle mahalle baskısı olarak sosyolojikleştirilen olgudan çok, yukarıdan aşağıya toplumu şekillendirmeye çalışan dinci muhafazakâr bir siyaset ve ideolojinin varlığını görmek zorundayız. Bu elbette arkasına aldığı 12 Eylül mirasına rağmen çok kolay olmuyor, çünkü topyekün bir dönüşümü hedefledikleri görülüyor. Kültür, aile politikaları, eğitim politikaları ve tabandaki cemaat ve tarikat faaliyetleriyle yeni bir cinsiyet rejimi örüyorlar. Son dönemlerde yapılan araştırmalara bakarak bu alanda oldukça mesafe aldıklarını söyleyebiliriz. Mahalle baskısının diğer yönü, yani aile ya da daha okulun içinde yer aldığı toplumsal çevreden okulların ya da eğitimin cinsler arası eşitliği sağlamaya dönük olası politikalarına, kızların eğitime karşı tepkilerinin ideolojik olarak onay görmesiyle ilgili. Yani bizim ‘gericilik’ olarak adlandırdığımız pek çok tepki ve tutum bir tür onay görüyor, doğallaştırılıyor, normalleştiriliyor. Eğitim sorunları ve toplum sorunları bahsinde giderek daha sık duyduğumuz örf ve adetleri davet söyleminin eğitimde cinsler arası eşitliği sağlamaya katkı yapacağını düşünmek abes olur. Cinsler arasında eşitliği sağlamaya dönük eğitim politikaları ve uygulamaları aile ve toplumla zaman zaman çatışmayı göze almayı gerektirir. Böyle bir yerden oldukça uzaktayız. Toplumdaki cinsiyetçi tortu ve yönelimlere teslim olan, onu köpürten bir ideolojik iklim var.

**K.İ.-** *Cumhuriyetin “devlet feminizmi”nin kadınların reel durumlarında bir ilerleme (karma eğitim, okula erişim, seçme ve seçilme hakları vs.) yarattığına dair algının yaslandığı büyük bir modernleşme külliyatı var. Buna göre kadını gerilemenin nesnesi yerine ilerlemenin öznesi yapan modern devletin geldiği noktada hala kadınlar aleyhine bir dolu olgu var. Bu noktada, yanlış olan bu devlet feminizmi miydi yoksa bu tür feminizm devam etseydi daha başarılı bir noktaya mı gelirdik? Kadınların kurtuluşu modernizme dayalı bir paternalist devlet geleneğine dayanmamalı; kabul ama modernleşme ile nasıl hesaplaşmak gerekir kadın sorunu açısından?*

**F.S.-**Cumhuriyet modernleşmesi ile hesaplaşmak, feminizmin en önemli entelektüel faaliyetlerinden biri oldu ve olmaya devam ediyor. Türk modernleşmesinin toplumsal cinsiyet rejimi, sınıfsal karakteri, sunduğu olanaklar ve sınırlar ortaya çıkarıldı. Aynı zamanda tepeden inmece olduğu, üst sınıf kadınlara yer açtığı, kadını araçsallaştırdığı gibi eleştirilerle de karşılaştı. Şimdi neredeyse bir asır sonra, bu eleştirilerden de enerji alan/beslenen bir yerden kadınların kimliğini ve toplumsal rolünü geleneğin, örf ve adetlerin, milli ve manevi değerlerin içinde kurgulayan karşı ideolojik ve entelektüel iklim var. Aynı zamanda Kültürelcilik olarak sosyal bilimlerinin her alanına sirayet eden bu yaklaşımlar karşısında bazen insan bu cumhuriyet mirasının kendisinden suçluluk duymamız mı bekleniyor diye düşünmeden edemiyorum. Ben bugün geldiğimiz yere baktığımız zaman, cumhuriyet modernleşmesinin kadınlar için geniş bir kapı açtığını düşünüyorum. Kadınların işe, mesleğe, bağımsızlığa, bilgiye ulaşmasının olanaklarının cumhuriyetin kuruluş yıllarında sağlanmış olmasının önemli bir kazanım olduğunu, ancak bugün bu kazanımdan sınıfsal tahditler altında belirli kesimlerin daha fazla yararlanmış olmasını telafi edici eşitlik politikalarına ihtiyaç olduğunu; laik eğitimin kadınların özgürleşmesindeki rolünü, dolayısıyla eğitimde dinselleşmeye karşı durmanın kadın özgürlüğü ile ilişkisini; tutucu ve ayrıştırıcı kültürel pratiklere karşı karma eğitimi savunmamız gerektiğini düşünüyorum. Dolayısıyla devletin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama konusunda önemli bir rolünün olduğunu, merkezi politikalar olmadan bu alanda eğitimde büyük çaplı dönüşümlerin yapılamayacağını düşünüyorum.

**K.İ.-** Türkiye eğitim sistemini dikey kesen çizgi herhalde sınıfsal konum olsa gerek. Diyorsun ki, sınıfsal dezavantaj kızları ve erkekleri aynı ölçüde kısıtlamakta, ama kızlar bir de ataerkillik baskı ve kontrol ile baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu, kızlar için artı bir yük anlamına gelmekte ve eğitimde cinsiyet eşitliği güme gitmektedir. (Modern) eğitim sözde ataerkilliğe karşıdır ama bizde hiç de öyle değil. Neden?

**F.S.-**Evet modern eğitim ataerkilliğe sadece sözde

karşıdır. Sadece bizde değil, bence bütün dünyada ataerkilliğin yeniden üretiminde kilit rol oynayan kurumlardan biri eğitim ve okullar. Çünkü kapitalizmin temel özelliklerinden biri ataerkilliktir. İşlerin kimler arasında nasıl paylaşılacağı, kaynaklardan kimlerin nasıl yararlanacağı, çocukların nasıl büyütüleceği, işlerin kimler tarafından yapılacağı etrafındaki sorulardan birçoğunun yanıtını sağlayacak etkinlikler ailede ve ondan daha fazla okullarda sistematik biçimde örgütlenmekte; yani kapitalizmin yeniden üretimi için gerekli toplumsal ilişkileri gösteren süreçlerde kadınlar ikincilleştirilmekte, bağımlı hale getirilmektedirler. Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi sınıfsal eşitsizliğin daha çok cinsiyet temelinde tezahür etmesine şaşmamak gerekir. Kadın olmak bir dezavantaj ama, kadının sınıfsal konumu bu dezavantajı kısmen telafi edebilir, yani üst sınıflardan kadınlar elbette eğitime erişim sorunu yaşamaz. Hem yoksul bir emekçi hem de kadın olmak esaslı bir dezavantaj oluşturuyor eğitime erişim ve daha kaliteli eğitim almak açısından, işin içine bir de etnik dezavantaj girerse ki, Türkiye'nin en dramatik eğitim sorunu ile karşılaştığı yer güney doğru dediğimiz Kürt coğrafyasıdır. Kızların okula erişiminin en düşük olduğu ve kadın okumaz yazmazlığının en yüksek olduğu bölge. Yani sınıfsal eşitsizlik ile cinse dayalı eşitsizlik ve etnik mesele iç içe geçmektedir. Eğitim sistemimiz sınıfsal, cinsel, bölgesel pek çok düzeyde eşitsizlik üretiyor. Bu eşitsizliklerin içinde en belirgin olanlarından biri ve diğer eşitsizliklerin sürmesini de kolaylaştırıyor, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlik gibi görünüyor.

**K.İ.-** Bir de başörtülü kadın/kız öğrenci meselesi var. Bu konu çok tartışıldı. Tartışmalar gericilik (gericiliğin simgesi olarak başörtüsü) ve özgürlükçülük (insan hakkı olarak başörtüsü) arasında sıkıştı kaldı. Sen bu konuya nasıl bakıyorsun? Başörtülü kadınların kamusal alanlarda daha fazla görünürleşmesi, modernleşme adına bir adım mıdır yoksa İslamcı muhafazakâr kültürel iklimin yeniden üretilmesinin yeni bir momenti midir? Kızlar başörtüleriyle okulda öğrencilik yapabilmeli midir?

**F.S.-**Artık başörtülü eğitim meselesinin büyük

ölçüde halledildiğini görüyoruz. Üniversite düzeyinde öğrenciler başörtülü olarak derslere giriyorlar. Görünen o ki, şimdi ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bu işin nasıl halledileceği üzerine çeşitli planlar yapılıyor. 1+ 4+4+4 formülü içinde en çok konuşulanan bu mesele olması, mevzunun kızların öğrenim özgürlüğünden çok, dinci erkek egemenliği ile ilgisini de gösteriyor. Kadınların örtünmesini teşvik eden pek çok -kelimenin tam anlamıyla- aktör var. Ancak son yıllarda bunların içine özellikle kadın özgürlüğü ve kurtuluşu ile ilgilenenlerin dâhil olması, örtünmenin kadın özgürlüğü ile ilişkisini kuran bir söylemin şekillenmesine katkıda bulundu. Bu noktada şu soruları sormak gerekiyor: Kadınların kamusal alana çıkmasını önleyen kimlerdir? Örtülü çıkmalarını isteyenler kimlerdir? Bu iki sorunun yanıtı da bizi dinci erkeklere ve onların egemenliğine götürmektedir. Türban dini bir semboldür ve farklı bir yaşam tarzının sembolüdür. Seküler bir toplumda farklı yaşam tarzları etrafında farklı alt kültürler olabilir. Örtünme etrafındaki söylemler buna referans veriyor gibidir, ancak gerçek durum farklıdır. Müslüman bir ülkede dinin diğer tüm inanç ve yaşam tarzlarına karşı bir öncelik ve ayrıcalık talebidir. Bu da sekülerliğin ölümüdür. İslam'ın hakikat rejiminin içinden inancının gereğini yerine getirme konuşulmaktadır. Peki diğer inanç ve tercihler ne olacak? Dolayısıyla kadınların örtünmesi-açılması meselesi bireysel hak ve özgürlüklerin ötesinde ideolojik bir meseledir. Türban girdiği yeri tekipleştiriyor. Şimdi Arap baharının geçtiği ülkelere baktığımızda hep bizdeki gibi olmuştur hikâye. Mısır, Tunus ve Fas önce bizdeki gibi örtünme özgürlüğü etrafından oluşan söylem altında kendini meşrulaştıran az sayıda örtülü öğrenci. Şimdi ise neredeyse tamamı örtülü. Geçenlerde basında vardı, aynı zamanda pek çok yasaya giren şeri hükümler, bunlar aynı dönem içinde gerçekleşiyor. Şimdi biri Tunus'un kadınlar açısından Burgiba döneminden daha ileri olduğunu söyleyebilir mi? Tesettürden kurtulma, içinde bulunduğumuz ataerkil İslamcı coğrafyada tarihsel olarak kadın özgürlüğünün önemli bir uğrağı olmuştur ve örtünme kadının üzerindeki baskıyı sembolize ettiği sürece de buna karşı duruş devam edecek görünüyor. Bu nedenle örtünme meselesini okullardaki ve eğitimdeki dincileşme

meselesinden ayrı tutamayız. Laik eğitimi daha güçlü biçimde savunmalıyız ve sahip çıkmalıyız.

**K.İ.-** *Okullardaki egemen cinsiyetçi iklimi ortadan kaldırmak için neler yapılabilir? Pratik bazı öneriler sıralasan.*

Eğitimdeki eşitsizlik toplumsal eşitsizliği yansıtmaktadır. Özellikle kadınlar ve erkekler arasındaki eğitimsel eşitsizliğin süregelen yapısı, toplumdaki güç dağılımının yeniden üretimini sağlamaktadır. Bu noktada her ne kadar böylesi yapısal eşitsizlik sorunlarının eğitim ile çözüm olasılığı zayıf ve dolaylı da olsa, bu alanda eşitliği sağlamaya yönelik bütünlüklü politikaların önemi açıktır. Yani öncelikle eşitliği sağlamaya yönelik siyasi irade, tercih ve kararlar gereklidir. Eğitime erişimde eşitliği sağlamak için olumlu eylem türü politikalar geliştirilebilir; aynı zamanda müfredat, öğretim ve değerlendirme süreçleri cinsiyetçilikten arındırılıp kadınları güçlendirici ve her iki cins için yeniden yönlendirici biçimde yapılandırılabilir; yine toplumsal cinsiyet kimliklerinin üretiminde okuldaki yaşantılar önemlidir, okul kültürünü şekillendiren cinsiyetçi kalıp yargıları destekleyen politika ve pratiklerin dönüştürülmesi için yöneticilerin ve öğretmenlerin yeniden yönlendirilmesi, okulun örgütsel ve kültürel yapısını dönüştürücü pratikler öngörülebilir. Bu konularda aydınlanmış ve duyarlı öğretmenlere önemli bir rol düştüğünü düşünüyorum. Neoliberalizmin yarattığı eğitimsel sorunların ortasında hepten yabancılaşmış ve ilgisiz ve yorgun/yılgın geniş öğretmen kitlesinin içinde, eleştirel fikirlerin yayılmasını önemseyen, hala yaptığı işin önemine inanan öğretmenlerin varlığına inanmak zorundayız. Zira eğitimin cinsiyetçilikten arındırılması eğitimin demokratikleşmesinin önemli bir yönünü oluşturuyor. Okullarda her şey daha baskıcı, daha ahlakçı, eleştireliliği yasaklayan bir yöne giderken ya da böyle baskıcı bir iklimde cinsiyetçiliği okullardan kovmak çok zordur. Ancak buradan topyekün bir demokratikleşme olmadan bu alanda iyileşme yapılamaz sonucuna ulaşmamak lazım. Bunu genelde demokratik eğitim mücadelesinin pek de öne çıkmayan bir sorunu olarak kabul edilmesine karşı vurgulamak ve öğretmenin rolüne dikkat çekmek istedim.

**K.İ.-** *Dergimiz adına çok teşekkür ederim.*

## Eğitim ve iktidar'a toplumsal cinsiyet perspektifinden bakmak

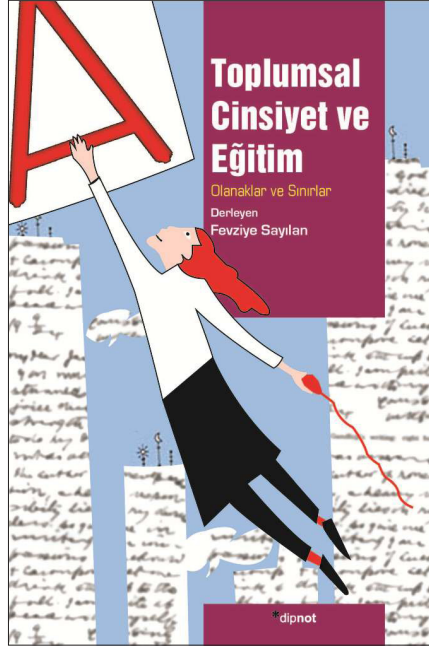
Handan Çağlayan

Dünya genelinde eşitsizliklerin derinleşmesine, güç ve iktidar ilişkilerinin keskinleşmesine paralel, kadınların ve kız çocuklarının eğitim hakkı önündeki bariyerler daha da yükselirken, Dünya Bankası gibi kuruluşların tam da böylesi bir dönemde, “cinsiyet eşitliği” üzerine raporları yayınlaması, eğitimde cinsiyet eşitliğinin önemine dikkat çekmesi ironiktir. Dünya Bankası toplumsal eşitsizlikler konusunda sabıkalı diyebilirsiniz. Cinsiyet eşitliği konusunda niyeti göreceli olarak daha “samimi” olarak değerlendirilebilecek BM gibi kurumların da bu bağlamda düzenledikleri onlarca sözleşmeye, genel kurur kararlarına ve yaptıkları açıklamalara rağmen, eşitliği vazederken, eşitliğin önündeki güç ve iktidar ilişkilerini göz önünde bulundurduğunu söylemek zordur. Eşitlik ama “nasıl” ve “ne için” sorularının yanıtları çoğunlukla net karşılıklar bulmaz.

Mevzu yeni değil. Kadınların, kız çocuklarının eğitimi meselesi esas olarak, modernleşmeyle ortaya çıkan; ulus devletlerin inşasıyla da toplumsal boyutta, sistematik bir şekilde düzenlenmeye tabi tutulan bir alan. Bizde de Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana kurucu kadroların zikrettiği “eğitim şart” vecizesine paralel olarak kız çocuklarının okullaşması, okullaşma oranlarının yükselmesi ve cinsiyetler arasındaki makasın kapanması, kadın okumaz yazmazlığının son bulması gibi hususlar tam bir “ulusal mesele” mertebesinde ele alınmış. Kadınların eğitime erişimi önündeki engellerin kaldırılması, modern, homojen yurttaşlar topluluğunun yaratılması açısından olmazsa olmaz bir araç olarak görüldüğü kadar, “eğitimli kadın”, modernliğin göstereni olarak da değerlendirilmiş. Kuşkusuz cumhuriyetle başlamıyor bu ilgi. Zira daha Osmanlı döneminde, batılı, modern bir toplum ve birey yaratma arayışındaki entelektüeller kadınların eğitimi üzerine düşünmeye başlamışlardı bile. Ne de olsa modern (erkek) bireylerden müteşekkil modern bir toplum yaratmak için, bu (erkek) bireyleri yetiştirecek anne/eş-kadınların eğitilmesi

gerekiyordu. Cumhuriyetin, batılı, modern bir ulus devlet ve homojen bir ulusal kimlik inşa gayesini güden kurucu kadroları ise bu düşünceyi daha ileri götürerek, eğitimi, bu gayeye ulaşmanın temel araçlarından biri olarak gördü. En özlü haliyle “eğitim şart”ı, “kız çocuklarının okullaşması” da.

“Kız çocuklarının okullaşması” meselesi, 90 yıl sonra, günümüz Türkiye’sinde halen “ulusal mesele” düzeyinde ele alınıyor. Zira mesele, kalkınma planlarının, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin ulusal eylem planlarının önemli gündemlerinden birisi durumunda. Milli Eğitim Bakanlarımızın en hayıflandıkları konulardan biri kadın okumaz-yazmazlığının ortadan kaldırılamamış olması.



Bilindiği üzere eğitim, sağlık gibi temel haklar giderek artan bir hızla ticarileştirilip, erişimin sınırları, sınıfsal konuma göre keskin çizgilerle belirleniyor. Uygulanan ekonomi politikalarla toplumsal eşitsizlikler derinleşirken, yoksulluğun kadınlaşması olgusu gündeme geliyor ve kadınlar, yaşamın her alanında görülmedik oranda ayrımcılığa ve şiddete maruz kalıyor. Hal böyleyken, Milli Eğitim Bakanlığımız, tüm bunları göz ardı ederek, kız çocuklarının okullaşma oranını yükseltmek için BM ve AB’den sağlanan devasa fonlarla gösterişli kampanyalar düzenlemekte bir beis görmüyor.

Bu işte bir terslik olduğu açık olmasına açık da mesele tersliği fark etmekle son bulmuyor. Diyelim ki, kız çocuklarının yüzde 100 okullaşması hedefine ulaşıldı. Bu nicel “eşitlik”, eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yetecek mi? Bizatihi eğitimin barındırdığı eşitsizlikler ne olacak? Eğitimin içeriği, barındırdığı ve yeniden ürettiği güç ve iktidar ilişkileri sabitken, kız çocuklarının okullaşması, toplumdaki cinsiyet eşitsizliği üzerinde sahici bir etkide bulunabilecek mi, kız çocuklarını ve kadınları güçlendirmeye hizmet edecek mi? Dahası devletler, eğitim politikalarını, kadınları güçlendirmek ve özgürleştirmek için mi düzenlemekteler, yoksa kadınları görmeyen “yüksek siyaset”lerin, “ulusal



hedef”lerin girdilerinden biri olarak mı ele alınır bu mesele? Öyleyse eğitimde cinsiyetçilik konusunu nasıl ele almak gerekir? Eşitsizlik, “Türk milli eğitim sistemi”ne için bir şey midir? Peki, okulu nasıl ele almak gerekir? Bilgi otorite ilişkisi nasıldır? Kadınların güçlendirilmesinde eğitimin rolü nedir? Özgürleştirici bir eğitimin koşulları nelerdir?

Fevziye Sayılan’ın derlediği *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim/Olanaklar Sınırlar* kitabı tüm bu soruların ve daha fazlasının yanıtları üzerine düşünmek için ideal bir kaynak. Buna, gecikmiş bir kaynak olduğu da eklenebilir. Zira yukarıda bahsedildiği gibi yıllardır eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin özellikle niceliksel görünüşleri gündeme gelmekle birlikte, yaşanan sosyo-ekonomik değişimin, daha açıkçası neoliberal politikaların eğitim alanındaki tezahürünü toplumsal cinsiyet perspektifinden bütünlüklü bir değerlendirmesine fazlasıyla ihtiyaç bulunmaktaydı. Kitabın, yazarın Türkiye özgülüne ilişkin makaleleri ile Türkçe dışındaki literatürden yapılan çevrilerden oluşması da böylesi bütünlüklü bir perspektif oluşturmak açısından önemli bir avantaj. Çünkü böylece yazarın, konuyu Türkiye özgülünde çeşitli boyutlarıyla ele alan makaleleri, eğitim ve toplumsal cinsiyet ilişkisini analiz eden ve yukarıda sıralanan soruları ufuk açıcı bir şekilde tartışan çeviri makalelerle birbirini tamamlıyor.

Kitapta yer alan ilk üç makale Fevziye Sayılan’a ait. Konuya uzun ve kapsamlı bir giriş olarak değerlendirilebilecek ilk makalede yazar, Türkiye’de genel olarak eğitimde ve okullardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini nasıl ele almak gerektiğini, “Türk eğitim sistemi”nin durumunu ve kadın okumaz yazmazlığı gibi eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin çeşitli boyutlarını irdeliyor. Ardından gelen makalede ise Türkiye’de ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından kapsamlı bir analizini gerçekleştiriyor. Alev Özkazanç ile birlikte kaleme aldıkları “İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet: Bir okul etnografisi” makalesi, etnografik yöntemle başvurarak okullardaki cinsiyete dayalı güç ilişkilerini gözler önüne seriyor.

Kitapta yer alan ilk çeviri makale Madeleine Arnot’a ait. Arnot “Erkek hegemonyası, sosyal sınıflar ve kadınların eğitimi” başlıklı bu makalede, sınıfsal eşitsizlikler ile toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kesişme noktalarına ilişkin batı toplumlarındaki çeyrek asır önceki tartışmaları gündeme getiriyor olsa da, tartışmaların güncelliğini halen koruduğuna kuşku yok.

Nelly P. Stromquist’in “Kadınların güçlendirilmesinde eğitimin rolü” makalesi, okul sistemi içinde güçlendirmenin yanı sıra enformel öğrenme kanallarını ve yetişkin kadınların güçlendirilmesini ele alıyor. Elizabeth J. Tisdell’in “Post-yapısalcı feminist pedagojiler” makalesi özgürleştirici eğitime feminist yaklaşımları tanıtıyor. Mechthild U. Hard’ın bilinç yükseltme üzerine makalesini son olarak Elisabeth R. Hayes’in “Kadınların öğrenmesine yeni bir bakış” makalesi izliyor.

Fevziye Sayılan, *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim* kitabıyla, eğitimin giderek daha ticarileştiği ve erişilemez olmaya başladığı neoliberal bir iklimde, “hükümetlerin elinde bir vitrin süsüne”<sup>1</sup> dönüştürülen eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunu, hükümetlerin bu politikalarını da teşhir edecek şekilde ele alarak, gündeme önemli bir müdahalede bulunuyor. Kuşkusuz bir kitabın, alanın bütün özgül konularını içermesini beklemek haksızlık olur. Yine de anadilinde eğitimi toplumsal cinsiyet açısından ele alan bir makalenin bulunması hem derleme açısından daha tamamlayıcı olabilirdi hem de ülke özgülündeki güncel tartışmalar düşünüldüğünde mevcut tartışmalar açısından ufuk açıcı bir katkı sunabilirdi.

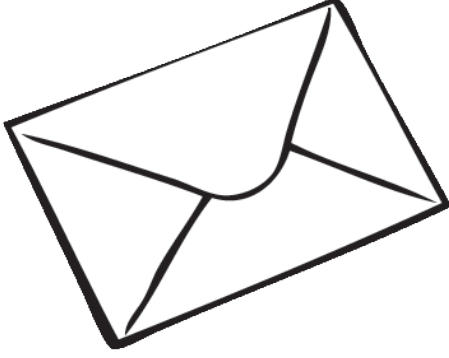
Son olarak kitabın kapağına ilişkin küçük bir not düşmek isterim. *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim/Olanaklar Sınırlar*, son zamanlarda yayınlanan en iyi kitap kapağı olarak nitelenmeyi hak ediyor. Dipnot yayınevi, bir yandan eğitim alanına ilişkin önemli eserler yayınlarken<sup>2</sup> diğer yandan da kapak gibi biçimsel hususlarda oldukça titiz ve nitelikli çalışmalar ortaya çıkarıyor.

1 Fevziye Sayılan, *Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet/Olanaklar Sınırlar*, Dipnot, Ankara: 2012, sf 14.

2 Örnek olarak Michael W. Apple ve James A. Beane’in ortaklaşa hazırladıkları *Demokratik Okullar Güçlü Eğitimden Dersler*, (2011) derlemesi ile E. Thomas Ewing tarafından hazırlanmış olan *Pedagoji ve Devrim* (2010) kitapları verilebilir.

## Bir düğün davetiyesi

İsmail Aydın\*



“Alaşehir Lisesi’ndeki dersliğin penceresinden dışarıyı seyreden öğretmen DERYA paydos zilin çalmasını sabırsızlıkla bekliyordu. Zilin çalmasıyla derslikten fırladı. Oysa her zaman öğrencilerinin sınıfı boşaltmasını bekler, yoklama defterini alarak sınıftan çıkardı. Hızlı adımlarla matbaanın yolunu tuttu. Müstakbel eşi NEVİN ile birlikte tasarlayıp bastırdukları düğün davetiyelerini aldı. Zarfın birinden çıkardığı davetiyeyi dikkatle okuyup inceledi. Dudaklarına yerleşen tebessümle dışarı çıkıp, NEVİN ile buluşacakları pastanenin yolunu tuttu.

Nevin ve Derya, davetiye verileceklerin listesini yaparak bu listedeki isimleri zarfların üzerine itinayla yazıp aralarında paylaştılar.”

Fakat öğretmenlerimiz bir süre sonra aldıkları bir savcılık müzekkeresiyle şaşkına uğradılar. Alaşehir Savcılığı, NEVİN ve DERYA öğretmenlerin düğün davetiyesi hakkında soruşturma açmıştı. Gerekçe ise; “düğün davetiyesinde sol propaganda yapılması” idi.

12 Mart Muhtırası’nın henüz yürürlükte olduğu, sıkıyönetim uygulamalarının devam ettiği, Deniz Gezmiş ve arkadaşlarının asılmasının üzerinden 3-4 ay gibi bir sürenin geçtiği zamanlarda Derya ve Nevin davetiyelerine bir şiir koymuşlar ve dostlarını düğünlerine davet etmişlerdi.

Davetiyeye konulan şiir Hasan Hüseyin Korkmazgil’e aitti.

“Bir oğlum olacak adı Temmuz  
uykusuz  
korkusuz  
beter mi beter  
ben beynimi satarak yaşıyorum  
o benden proleter  
bir oğlum olacak adı Temmuz  
karataşın göbeğinde aşk  
karataşın göbeğinde barış  
Karataş çatladı çatlayacak  
Ben direndim yorulmadım  
o yorulup yıkılmayacak”

Savcılığı harekete geçiren bu şiirin sözlerinden çok, şiirden sonra yazılan şu ifadeydi “Bizler 20. Yüzyılın modern dünyasının az gelişmiş Türkiye’inde beyinlerini satarak geçinen iki emekçiyiz. Yaşam savaşını sonuna kadar beraberce götürmeye karar verdik. Sizleri düğünümüze bekleriz” NEVİN Ş.- DERYA G.

Savcılık soruşturma açar da Milli Eğitim Bakanlığı boş durur mu?

TÖB-DER Alaşehir Şubesi üyesi olan öğretmenler hakkında soruşturma yapması için bir bakanlık müfettişi görevlendirilir.

Müfettiş öğretmenlere üç soru yöneltir; 1- Çevreniz tarafından yadırganan bir davetiye bastırmışsınız ve şimdiye kadar görülmemiş bir üslup kullanmışsınız, sebebi? 2- Şiiri nereden aldınız ve kimindir, davetiyenin bir bölümünde Türkiye’nin az gelişmiş olduğundan neyi kastediyorsunuz; “biz beynimizi satarak geçinen iki emekçiyiz” demişsiniz, bu sözün açıklar mısınız, neyi kastettiniz? 3- Müstakbel oğlunuzun proleter olacağından ve sizden beter olacağını bahsetmekle neyi kastettiniz?

Yeni evli öğretmen çift, sorulara gereken cevapları verirler. Nevin’in lisedeki ücretli öğretmenliğine son verilir. Derya öğretmenin soruşturması devam eder.

Öğretmenler bir düğün davetiyesi yüzünden başlarına gelenleri Alaşehir TÖB-DER Şubesi aracılığıyla TÖB-DER Genel Merkezine bir yazı ile iletirler. Genel merkez ise yaşanan bu gelişmeyi TÖB-DER Bülteni’nde yayımlar.

TÖB-DER ile ilgili yazmakta olduğum kitap için araştırma yaparken Bültenin sayfalarında saklı kalmış bu düğün davetiyesi olayı ilgimi çekti. Bültende yaşanan gelişmelerin sonrasına dair ipucu yoktu. Yazıyı bu şekilde bitirebilirdim. İçime sinmedi. Olayın kahramanlarına ve TÖB-DER’e haksızlık olmasın diye Alaşehir Eğitim Sen temsilciliğinden olayın sonrasıyla ilgili bilgi istedim:

Nevin ve Derya’nın evliliği yaklaşık 7-8 yıl sürmüş; yaşam savaşını, davetiyede yazdıkları gibi birlikte sürdürememişler. Edindiğim bilgiye göre bu sürede şiirdeki gibi oğulları değil ama kızları olmuş. Fakat kızlarının adını şiirdeki gibi Temmuz Öykü olarak koymuşlar.

Öğretmen Nevin, bir süre sonra Alaşehir Lisesine kadro- lu öğretmen olarak atandı. Emekli oldu ve Alaşehir’de yaşıyor. Derya ise aynı lisede yöneticilik yaptı. Emekli oldu, ABD’de yaşıyor.