

politik eğitim dergisi
ISSN 1308-7703
Yıl 4 / sayı 23
Eylül-Ekim 2012
Fiyatı 8 TL.

ELEŞTİRELpedagoji

critical pedagogy



Eleştirel Pedagoji 23

Direniş, İsyan ve Hesaplaşma



Kemer Sıkma Eğitimi, Yoksullaştıran Kapitalizm ve Stratejik Aktivizm
Dave Hill

söyleşi



Kostas Skordoulis

2. Eleştirel Eğitim Kongresi



Bildiriler, notlar, izlenimler, söyleşiler...

Samed Behrengi

yaşamı düşünceleri ve sanatı



M. Hussein Fereshteh

Sorun öğretmen yetiştirme mi, fen-edebiyat fakülteleri mi? (Rıfat Okçabol)

Yaz spor okulları, kamp ve kurslar (Murat Kaymak)

Kusurlu kamusal eğitim (Ayhan Ural)



www.elestirelpedagoji.com

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 Küçüker
Gökçe Güvercin / Güliz Akkaymak / Mehmet Toran / Mehmet
Barış Albayrak / Meral Apak / 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. Alpesh Maisuria - Anglika Ruskin Üniversitesi
Dr. Brad Porfilio - Lewis Üniversitesi
Doç. Dr. Cennet Engin Demir ODTÜ
Prof. Dr. Dave Hill - Middlesex Üniversitesi
Dr. Deborah Kelsh - The Colloge of Saint Rose
Yard. 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. Işıl Ünal - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İnci Dirim - Viyana Üniversitesi
Prof Dr. İzzettin Önder - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Kostas Skourdoulis-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. Nejla Kurul Ankara Üniversitesi
Yard. 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
Doç. Dr. Seçkin Özsoy - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar Değirmencioğlu - Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba Asrak Hasdemir - Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Eleştirel Pedagoji Dergisi Atina’daydı

Kemal İnal 1

Atina’dan İzlenimler

Zeynep Alica 6

Bildiriler

17

Kostas Skordoulis ile söyleşi

11

Direniş, İsyan ve Hesaplaşma

*Kemer Sıkma Eğitimi, Yoksullaştıran Kapitalizm ve
Stratejik Aktivizm*

Dave Hill 20

Samed Behrengi’nin Yaşamı, Düşünceleri ve Sanatı

M. Hussein Fereshteh 43

**Sorun öğretmen yetiştirme mi,
fen-edebiyat fakülteleri mi?**

Rıfat Okçabol 58

**İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Yaz Spor
Okulları, Kamp ve Kursları**

Murat Kaymak 64

Eğitim Tarihinden

İsmail Aydın 70

Kusurlu kamusal eğitim

Ayhan Ural 72

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.)



Eleştirel Pedagoji Dergisi Atina'daydı

Kemal İnal

Değerli *Eleştirel Pedagoji* okurları, elinizdeki 23. sayının dosya konusunu, dergi ekibi ve yazarları/çevirmenleri¹ olarak katıldığımız bir uluslararası toplantının izlenimlerine ve orada yapılan bazı konuşmalara ayırdık. Bu konuya ayırdık, çünkü dergimiz, diğer kimi uluslararası dergilerle² birlikte konferansın düzenleyicileri arasında yer aldı. Yayın kurulu ve dergimizin yazar/çevirmen ekibinden bazı isimler de konferansta bildiriler sundular. 10-14 Temmuz 2012 tarihlerinde Atina'da ve Atina Üniversitesi İlköğretim Bölümü (Department of Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens) tarafından gerçekleştirilen bu uluslararası toplantıya dair bazı izlenimlerimizi sizlerle paylaştık.

Konferans sürecinde, konferansın yerel düzeydeki komite başkanı olan Prof. Dr. Kostas Skordoulis ile genelde eleştirel pedagoji özelde de Yunanistan üzerine yaptığımız röportajı, yine Yunan öğretmenlerle olan söyleşimizi ve Dave Hill'in konferansta yaptığı konuşmayı sayfalarımızda bulacaksınız. "International Conference on Critical Education" (Eleştirel Pedagoji Uluslararası Konferansı) başlıklı konferansın düzenleyicileri arasında, uluslararası alanda seçkin isimler olan Dave Hill, Alex Callinicos, Kostas Skourdoulis, Denis Beach, Marnie Holborow gibi akademisyenler bulunuyordu. Konferans, Atina'nın o cehennem sıcaklığına karşın 5 gün sürdü. Oturumlar sabah ve akşam olarak iki seansta yapıldı. Toplam 75 bildirinin sunulduğu 1 Dergimizin yayın kurulu ve yazar/çevirmen ekibinden konferansa bildiri sunmak için katılan isimler şunlar olmuştur: Kemal İnal, Ayhan Ural, Ünal Özmen, Ahmet Yıldız, Selda Polat, Ulaş Özer, Aylin Demirli, Erhan Bağcı, Gülay Aslan, Erdal Küçükler, Tuğba Asrak-Hasdemir, Deniz Güleç, Derya Ünlü, Zeynep Alica,

2 Konferansın düzenleyicisi uluslararası dergiler: *Kritiki: Critical Science and Education (Greece)*, *Radical Notes (Hindistan)*, *Journal of Critical Education Policy Studies (İngiltere)*, *Cultural Logic: Marxist Theory and Practice (USA/ Canada)*, *Eleştirel Pedagoji (Turkey)*

toplantıda, başta en çok katılımın olduğu Yunanistan olmak üzere, Türkiye, ABD, İngiltere, Kanada, İran, Brezilya, İspanya gibi birçok ülkeden akademisyenler yer aldı. Konferans, bilim çevrelerinde uluslararası dayanışmanın çok güzel bir örneği olarak tarihe geçti.

Toplantının yerel ve uluslararası olmak üzere iki komitesi vardı. Yerel komite üyeleri Yunanistan'dan idi ve Yunanlı yoldaşlarımız yerel düzeydeki tüm hazırlıkları (salonlar, konaklama, yeme-içme, katılım sertifikası vs.) hazırlamışlardı. Yerel düzenleme komitesinin başkanı, Atina Üniversitesi İlköğretim Bölümü Başkanı olan Prof. Dr. Kostas Skordoulis, sonsuz hoşgörü, konukseverliği ve ilgisi ile bize adeta bir akademisyenin nasıl olması gerektiğinin çok güzel bir örneğini gösterdi. Uluslararası Program Komitesinin Başkanı olan, Middlesex University'den (Londra) Prof. Dr. Dave Hill de gerek yaptığı “Resistance, Revolt and Revenge: Austerity Education, Immiseration Capitalism and Strategic Activism” başlıklı sunuşundaki coşkulu hitabıyla gerekse de biz Türkiyelilere gösterdiği çok candan yakınlıkla adeta gönüllerimizi fethetti.

Konferansta neler konuşuldu?

Toplantıda devrimci eleştirel pedagoji akımı çerçevesinde birçok konuda konuşmalar ve tartışmalar yapıldı, bildiriler sunuldu. Genelde sunuşların yoğunlaştığı noktalar, tüm dünyada neoliberal eğitim sisteminin kamusal eğitim sistemleri üzerindeki olumsuz etkileriydi. Farklı ülkelerdeki deneyimlerin birbirine benzerliği dikkat çekti. Yunanistan, İspanya ve İrlanda gibi ekonomik kriz yaşayan ülkelerde eğitim emekçilerinin yaşadıkları özlük hakları kayıpları, eğitimin giderek pahalı bir meta haline gelmesi, devletlerin eğitim hizmetini piyasaya havale etmeleri, öğrenciler üzerindeki baskılar (harçların artırılması, bursların azaltılması veya kesilmesi vs.) öne çıkan tartışma konularıydı. Özlük haklarındaki kayıpların Yunanistan'da emekçiler açısından alarm verici olduğu vurgulandı. Örneğin, Prof. Dr. Kostas Skordoulis, maaşının % 30 azaltıldığını söyledi. Bir başka Yunan akademisyen de geçinebilmek için günde üç farklı işte çalıştığını belirtti. Haliyle kemer sıkma politikalarının emekçilerde yarattığı olumsuz etkiler, konferansta kapitalizmin krizlerinin en bariz göstergelerinden biri olarak yorumlandı. Mesele de, kapitalizmin krizi karşısında halkın ve emekçilerin bilinçlendirilmesinde eleştirel pedagojinin oynayacağı rolün vurgulanmasıydı. Burada eğitimin kriz karşısındaki en bilinçli, hareketli ve aktivist unsurları olan öğrenciler, öğretmen üyeleri ve öğretmenlere özel bir vurgu yapıldı. Nitekim konferansın ortak oturumlardan ikisi, Yunan öğretmen ve öğrencilerinin deneyimlerini paylaşmalarına ve buradan çıkarılacak derslere ayrılmıştı.



Alex Callinicos

Tüm konuşmalarda en çok vurgulanan noktalardan biri de çeşitli reformlar şeklinde gerçekleştirilen ve fakat ulusal/yerel eğitim sistemleri üzerinde yıkım şeklinde gerçekleşen eğitsel dönüşümler karşısında eleştirel pedagojinin ne olduğu, neler yapabileceği ve nasıl bir konum alabileceğiydi. Bu yüzden kimi bildirilerde, sosyalist seçeneğin (socialist challenge) bir itiraz olmanın ötesinde gerçekleştirilecek bir çıkış olarak yeniden düşünülmesine vurgu yapıldı. Bu çağrının hem topluma hem de okul içi öznelere yapılabilmesi için eleştirel bir eğitimin hem öğrenciler hem de öğretmen ve ailelere dönük olmasının gereğine değinildi.

Türkiye’den katılımcılar ise ülkede giderek ticarileşen eğitim sürecinde bazı önemli noktalara değindiler. Ahmet Yıldız ve arkadaşları, Hababam Sınıfı adlı sinema filminin 1970’lerde çekilen versiyonları ile günümüzde

çekilen yeni versiyonlarını karşılaştırarak neoliberalizmin izlerini bu film üzerinden sürdürdüler. Ayhan Ural, eğitimde yarışmacı zihniyetin yarattığı ikilem veya dilemmaya dikkat çekti. Kemal İnal, TÜSİAD’ın eğitim raporlarının 1990 başlarından günümüze kadar neoliberal eğitim felsefesini nasıl adım adım geliştirdiğini vurguladı. Ünal Özmen, eğitim materyalleri ve araç-gereçlerinin nasıl piyasalaştırıldığını ortaya koydu. Gülay Aslan, hizmet içi öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin algılarından, Tuğba Asrak-Hasdemir medya okuryazarlığı deneyiminden, Erdal Küçüker AKP döneminde Türkiye eğitim sistemine ilişkin yeni yasal düzeninden, Ulaş Özer

Roman müzisyenlerin öğrenme deneyimlerinden, Selda Polat Türkiye’de uygulanan neoliberal eğitim politikalarından, yine Ahmet Yıldız ve arkadaşları Türkiye’de neoliberalizm ve yetişkin eğitiminden bahsettiler.

Yunanistan ne durumda?

Malum, biz oradayken de kriz devam ediyordu. Son genel seçimler yeni yapılmış, Komünist Syriza seçimlerden ikinci parti olarak çıkmıştı. Yunan öğrenci gençliğinin kemer sıkma politikalarına (austerity) karşı mücadeleleri, Yunan halkının ve sendikalarının direnişleri birçok yeni dayanışma biçiminin ortaya çıkmasına yol açmıştı. Kriz, Yunan halkına birlikte davranma ve yola çıkma geleneğini yeniden hatırlatmıştı.

Yunanistan ekonomisini iflas noktasına götüren Yunan kapitalistleri aslında krizin büyümesinde başrolü oynamıştı. AB kaynaklarını har vurup harman savuran Yunan burjuvazisi, krizin daha ilk sinyalleri alınır alınmaz Yunan bankalarındaki paralarını hemen Avrupa’nın güvenli bankalarına transfer etmişlerdi. Bu hamle, bütçesi zaten delik deşik olan ülkeye hükümet eden Yunan sağ hükümetlerini son bir yılda bütçeyi denkleştirmek adına emekçilerin maaş ve onlardan gelecek vergilerine



yöneltmişti. Yunan memurlarının ve emeklilerinin maaşları neredeyse yarı yarıya azaltılmış, vergiler artırılmış, öğrencilerin harçları yükseltilmişti. Yani, Yunan burjuvazisi krizin sorumlusuyken halk krizin suçlusu ilan edilmişti. İşte Yunan öğrenci gençliğinin, Syriza ve Anti-Kapitalist Lig'in, sendika ve çeşitli emek örgütlerinin bu süreci doğru okuma ve analiz etmek adına eleştirel pedagojiye yönelmeleri söz konusu olmuştu.

Yunan algısında Türkiye ve kriz

Konferansın bitiminin ardından gemiyle Atina'dan Sakız adası üzeri Çeşme'ye dönerken, güvertede bir Yunan emekçisiyle birden bir sohbet içinde buldum kendimi. Altmış yaşlarındaki bu Yunanlı kendisini sosyalist olarak tanımlamıştı. Oysa bir PASOK üyesiydi. Kuşkusuz sosyal demokrat bir parti olan PASOK'un seçimlerdeki başarısızlığı bir yana, bu Yunan emekçinin Türkiye'ye ilişkin sözleri beni bayağı şaşırtmıştı. Ona göre Türkiye ekonomisi çok güçlüydü ve ülkemiz doğru yolda gidiyordu. Yani bizi çok beğeniyordu. Ben ise algısının doğru olmadığını, bunun Müslüman ülkelerin yaşadığı problemlerin bir parçası olarak uluslararası arenada çokça söz edilmesinden kaynaklanan bir yanılgı olduğunu anlatmaya çalıştım.

Atina caddelerindeki trafik yoğunluğu, sanki orada bir kriz yaşanmıyor gibi bir izlenim yaratıyor insanda. Fakat gözlerinizi trafikten alıp da cadde ve sokak aralarındaki, metro ve tramvaylardaki dilencilere, çöplerden yiyecek arayanlara, köşe-bucakta yatanlara kaydırıldığınızda bambaşka bir görüntüyle karşılaşıyorsunuz. Ülkenin en temel gelir kalemi turizm. Bu yüzden Yunan esnaf turistlere karşı son derece ilgili ve saygılı. Yunan kültürünün bizim kültürümüze yakınlığı- en çok da yemek, halk dansları ve elbette dil-Yunan halkıyla Türkiye halklarının düşman olamayacaklarını bir kez daha kafamıza yerleştirdi. Zaman zaman caddede yürürken Türkçe konuştuğumuzu duyan Yunanlılar yanımıza gelip bizimle Türkçe sohbet ettiler. Elbette bunlar, ülkemizden bir zamanlar kovduğumuz Yunanlıların çocukları ya da torunlarıydı.

Yunanistan ilginç bir ülke. Bizim gibi. Hem Avrupalı hem de Akdenizli. Daha çok da kültürün zenginliğiyle dikkat çeken bir diyar. Tarihte en büyük filozoflar (Sokrates, Platon, Aristoteles) burada yetişmiş. Felsefe bu topraklarda rüştünü ispatlamış. Hâlâ aşılamamış birçok felsefi kavram, akım ve problem burada üretilmiş. İlk spor olimpiyatları burada düzenlenmiş. Köleliğe ve aristokratik yapılanmaya karşı doğrudan demokrasinin ilk örneği burada uygulanmış. Pedagoji gibi birçok bilimin kökeni burasıdır. Yani Yunanistan, taştan felsefe çıkaran bir ülke olmuş geçmişte. Bunu düşününce, Yunan halkının aydınlarıyla birlikte



kapitalizmin bu krizine karşı halktan yana bir seçenek yaratabileceklerini düşünüyor insan. Tıpkı ikinci dünya savaşında Alman Nazi faşizmine karşı çıkışlarında olduğu gibi.

Yunan halkının alım gücü çok düşmüş. Yoksulluğun derin izleri her yerde. Yine de bu derin kriz koşullarında Yunanlıların yüzlerinde ne bir kaderciliğin izlerine rastlamak mümkün ne de kilisenin artan gücüne. Binaların duvarları sloganlarla doluydu. Muhtemelen anti-kapitalist sloganlardı bunlar. Tüm bunlar Yunan halkının umutsuz olmadığını gösteriyor. Zira Yunanistan, felsefenin, demokrasinin, Büyük İskender'in ülkesi. Caddelerde ve sokaklarda salınan Yunanlılara baktığınızda bizdeki gibi muhafazakâr kaynaklı sorunlar yaşamadıklarını görüyorsunuz. Her şeye karşın yaşam tarzları son derece çağdaş, kültürleri güçlü, eğitimleri ileri.

Konferansın ardından...

Atina'da bir sonraki konferansın Türkiye'de yapılması kararı alındı. Dergimiz Eleştirel Pedagoji, bu düzenlemenin lokomotifi olacak. 2013 yaz aylarında Ankara'da üçüncüsünü düzenleyeceğimiz konferans için hazırlıklarımıza başladık. Eğer yeterli bir destekleyici bulabilirsek, dünyanın en iyi eleştirel eğitimcilerini (Peter McLaren, Peter Mayo, Dave Hill, Deborah Kelsh, Antonia Darder, Michael Apple vd.) getirmeyi düşünüyoruz. Şimdiden konferans için yerel örgütlenme komitesinde 50 civarında akademisyen görev almayı kabul etti. Bu sayının daha da artacağını tahmin ediyoruz. Türkiye'nin ilk uluslararası eleştirel pedagoji konferansını düzenlemekten dolayı gurur duyacağız. İki dilli (Türkçe ve İngilizce) olacak olan konferansı, katılımcılardan hiçbir katılım ücreti almadan yapmayı planlıyoruz. Artık bir ticarete dönüşen kongre/sempozyum faaliyetlerine sinen neoliberalizme karşı her şeyi ortak bir felsefe içinde, işe para karıştırmadan yapmak istiyoruz. Bunun için başta KESK ve Eğitim Sen olmak üzere Türkiye'deki tüm eleştirel eğitimcileri konferansın örgütlenmesinde yer almaya çağırıyoruz. Bunun için gelecek önerilere açığız. Konuyla ilgili olarak dergimizle iletişim kurulabilir.

İyi okumalar dileğiyle bir sonraki sayımızda buluşmak üzere...



Atina'dan İzlenimler

Zeynep Alica

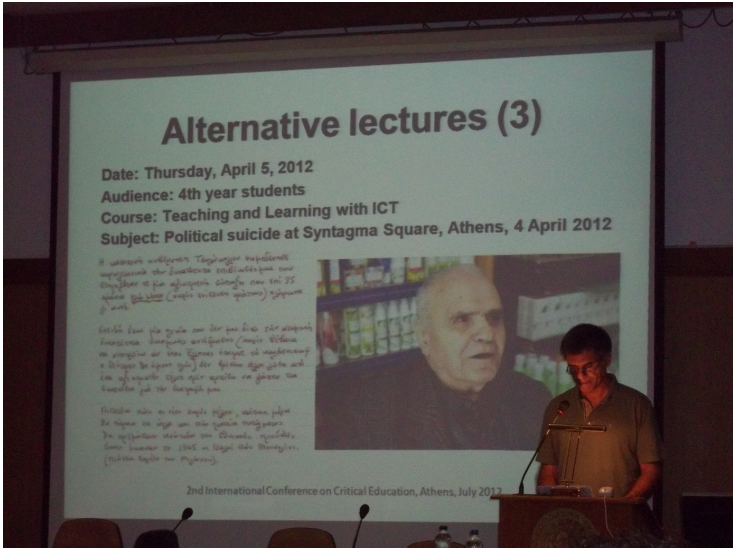
Ortadoğu'dan herhangi bir şehrin havasını solumadım. Sinema filmleri ve daha çok da haberlerdeki çoğunlukla trajik görüntüler ve biraz da hayal gücünden kaynaklı imgeler oluşturuyor kafamdaki Beyrut resmini. Atina'ya ilk gittiğimde sessizce, bu ziyaretimde ise bağırarak bir cümle döküldü dilimden: Atina kesinlikle bir Ortadoğu şehri mesela Beyrut'un kardeşi. Avrupa değil. Şehrin hakim tepesinden akşamları sarı sıcak bir taç gibi görünüyor Akropol. Gündüzün cehennem sıcaklığında ise kendisine ulaşmaya çalışma düşüncesini bile aklınızdan buharlaştırıyor. Kaç bin yıllık mermerleri sıcaklığın kavruğu olmuş. Bizim Ayasofya'nın bir zamanlar bitmeyen tamir kafesleri Akropol'ün bir yanına da kondurulmuş bir süredir. Nefes almayı güçleştiren, en minik esintiyi binbir şükran duygusuyla karşılamamıza vesile olan sarı sıcak, akşamları bir nebze azaldığında, Akropol'ün ayaklarına varan geniş sokakta volta atmak bir ömür Atina'da kalmayı istemeye sebep olan bin gerekçeden biri olabilir rahatlıkla. Her bir yanı, bir zamanlar felsefe ve bilime beşiklik etmiş bu diyarın kokularına bu sokakta şarkılar karışır çünkü. Ama izlenimlerime bu turistik tatlardan çok bu güzel şehrin ve ülkenin başına kapitalizmin acımasız krizinin açtığı derin dertler damgasını vuracak.

2009'dan beri bu ülkede 2500 intihar vakası yaşanmış. Birinci Dünya Savaşı'nın ardından umutsuzluk ve yıkım duyguları eşliğinde el ele intihar eden şair çift aklımın bir yanında tarihin içinden hüznle gülümserken öbür yanında

“toplama kamplarının ardından yaşamak utançtır” deyip yaşamına son veren bir başka şair öfkeyle kendini hatırlatıyor. İntihar belki de bu dünyanın ortadan kaldırılıp yok edilemeyen pisliklerine karşı en sert cevabı kırılğan ve onurlu insanların. Bilemiyorum. Basında duygusal müzikler eşliğinde gözyaşlarımızı çağırmayı hesaplayarak yapılmış haberlerden duyduk biz de ‘aç kalıp bir süre sonra dileneceğime onurlu bir şekilde yaşamıma son veririm’ diyen yaşlı Yunan eczacıyı.

Tembel Yunan halkının nasıl da Avrupa Birliği'nden gelen paraları yiyip bitirdikleri sonra da nasıl dibe vurduklarını inceden ve zaman zaman alenen dillendirdikleri bu haberler ve yaşlı adamın uzun intihar mektubu, gözlerimizi büyötmek, Ağustos böceklerinin sonundan ibret alması gereken biz karıncaların aklını başına getirmek üzere orada duruyordu. Ülkemizde gencecik insanların yıllarca uğraştıktan sonra öğretmen olarak atanmadıkları ve diledikleri gibi bir

yaşam kuramadıkları için canlarına kıydıklarını hatırlatıyor arkadaşım. Bu da bir başka Ortadoğu ortaklığı değil mi diye geçiriyorum içimden. Ölüme ve onura verilen anlam... Çaresizlikten usulca ve tek başına yapılan bir eylem biçimi olarak intiharı seçmek... Üniversite öğrencilerinin olan bitene yönelik bilinçlerini uyandırmak için derslerinde gerçekleri anlatan Takis Politis de, Avrupa'da ve elbette son yıllarda Yunanistan'da ısrarla altı çizilen tasarruf politikalarına karşı Yunan öğretmenlerin nasıl direndiklerini anlatan Sophia, Ioanna ve Fani de ülkelerinde yaşanan intiharları andılar konuşmalarında. Söylemeden geçmek olmaz, eleştirel eğitim sempozyumu için gittiğimiz Atina'da ilk günden itibaren gözyaşlarımız gözlerimizin kıyıcığında yığılı kaldılar hep... Takis, göçmenlere saldıran faşist ve apaçık Nazi söylemleri ve işaretleri kullanan Altın Şafak'a karşı öğrencilerinin bilinçlenmelerine yönelik uğraşlarını anlatırken, Sophia



Takis, yaşlı eczacının mektubunu da derslerinde eleştirel düşünme amacıyla kullanıyor.



Takis Politis- İki eğitimcinin intiharını ve diğerlerini anarken.



Öğretmenler tasarruf politikalarına karşı!
Soldan itibaren Ioanna Fokou, Fani
Oikonomidou ve Sophia Bogiatzi.

konuşmasının sonunda güçlkle tuttuğu gözyaşlarının arasında intihar eden arkadaşına selamlarını iletirken, yollarda uyuşturucu kullandığı için bedeni incecik kalmış umutsuz insanlara rastlarken ...

İkinci Dünya Savaşı'nda Nazilerin işgali altında kalıp binlerce kayıp vermiş Yunanistan'dan bir Nazi partisinin çıkması üstelik 10 milyon

nüfuslu ülkenin seçmenlerinin neredeyse yüzde 8'inin oyunu alması insanları sarsmış aslında. Düşünün ki çok farklı etnik kökenden insanlara memleket olmuş ancak Yahudiler için ayrı bir yeri olan Selanik gibi cümbüşlü bir şehre sahip bir ülke burası. Ve o Selanik ki 19. Yüzyıl boyunca hem Osmanlı için düşünce hareketlerinin merkezi olmuş entellektüel bir şehir ve bu kültür birikiminde Yahudilerin katkısı çok büyük olmuş. Ancak Nazi işgalinin ardından Yahudi nüfusu ortadan kaldırılmış neredeyse. Ekonomik kriz yaşatılan ülkelerde siyasi yelpazenin her iki ucu da oylarını arttırır cümlesini hatırlasam da böylesine ağır bir bedel ödemiş bir ülkenin ırkçılığa yüz vermesi, bellek yitiminin nelere malolabileceğini göstermesi açısından çok kritik bir örnek teşkil ediyor. Ama orada durup tam o öfkeli noktada Yunanistan'ın içine sıkıştırıldığı hale bakınca kabul etmek ve onaylamak değil tabi ki ama olan biteni daha açık görmek mümkün oluyor. Yunanistan, Avrupa'nın ekonomik devlerinin utanmazca tüm kaynaklarını soğurduğu kara kıtanın karşısında bir kale kapısı işlevi görüyor. Siyahın tonlarına göre ülkelerini ayırt edebildiğimiz göçmenler, Pakistanlı, Somalili, Nijeryalı ve kimbilir hangi çatışma, kaos dolu ülkede doğmuş bu kara insanlar, koca gözlerini açarak, kısa ömürlerini uzatabilmek, çatışmasız bir yaşam sürebilmek umuduyla binbir tehlikeyi göze alıp yollara dizilmişler bir bir. Sinbad'ın sihirli halıları ya da Afrika masallarının cıvıltılı renkleri her şeye karşın düşlerini oluşturmuş bu umutsuz insanlar yollara düşmüşler ve hala düşüyorlar. Küçük gemiler, tekneler ve daha nelerle sulara boğuşarak, biriktirdikleri her şeyi bu uğurda harcayarak. Ve çıkıp gelebildikleri ilk Avrupa kıyısı Yunanistan'ın bir yerleri oluyor. Ve Avrupa Birliği tarafından bu ülkeye verilen görev, bu insanları olabildiğince Araf'ta tutmak. İnsan bu, Araf'ta kalmıyor tabi ki. Hayata karışıyor. Ve uzun

hikayeler başlıyor.

Altın Şafak, krizin dibine vurmuş bu ülkenin gençlerinden alıyor oylarını. Faşist bir partinin varlığının yanısıra en ürkütücü özelliği de bu. Sokaklarda gezerken kilolu, dazlak kafalı ve sert ifadeli insanlara kuşkuyla bakmamıza neden oluyor öğrendiklerimiz. Altın Şafak taraftarları tüm ırkçılar gibi akıl yoksunu fakat irikıyım, şiddet yanlısı tipler. Orta yerde göçmen dövmekten çekinmeyen, hatta televizyonda Syriza ve Komünist Partili iki kadın siyasetçiye saldıran, gücünü, bilmezlik ve anlamazlıktan alan bir güruh. Bu haliyle çok tanidik...



Atina sokakları afişlerle dolu. Altın Şafak'ın faşist lideri boş bir vitrini 'süslüyor'.

Umut verici olan ise yine 2009'dan beri neoliberal politikalarla karşı duran, çok geniş katılımlı 17 genel grev gerçekleştirerek direnen ve direnişiyle bizim gibi IMF, Dünya Bankası benzeri neoliberal politika uygulayıcılarına kolayca teslim olup piyasanın çıkarlarına göre düzenlenmeyi kabul ediveren bir ülkeye örnek olabilecek onurlu insanların varlığı. Syntagma'da, parlamentonun tam yanından geçerken rastladığımız muhabir onlardan biriydi. "Eylem mi var?" diye heyecanla sordum kamerasını görür görmez. Heyecanımı korku olarak algıladığı için "korkmayın o eylemler size karşı değil yaşananlara karşı" dedi. Ben de "ne korkması destekliyorum sizi yürekten" dedim ve heyecanla el sıkıştık güçlü bir şekilde.

Neoliberal politikalarla karşı direnen, eşitsizliği pekiştirecek, kapitalizmin ülke sınırları içinde daha rahat at oynatabilmesini sağlayacak yasaların geçmemesi için meclisini kuşatan bir halkın varlığı, dünya üzerinde yaşayan tüm insanların geleceği için büyük önem taşıyor. Akdenizli, çalışmanın biçimini kendi yaşam tarzına uydurmakta ısrarcı olan diğer bir deyişle 4 saatlik öğle aralarına, uyku molalarına, 15 Ağustos sonrası büyük kentten kaçıp adalarda sonbahara varmaya alışmış bir halktan söz ediyoruz. Kendine özgü yaşam biçimine sahip çıkmakta kararlı, kapitalizmin bitimsiz beklentilerine göre değil insan meşrebine uygun çalışan ve yeri gelince de dolu dolu eğlenmeyi bilen, ağız dolusu gülen, deli gibi öfkelenen, yaşayan... İlkokul öğretmeni Ioanna'nın sözlerine kulak verelim istiyorum derdimi daha iyi anlatabilmek için: "Bize siz az çalışıyorsunuz, öğretmenler tembel diyorlar. Az çalışmıyorum ben, öğrencilerim için elimden geleni yapıyorum. Hepimiz elimizden geleni yapıyoruz". İnsanlar kendi ülkelerinde, iklimlerinin ve



kültürlerinin ürettiği, bin yıllardır biriktirdikleri eğlenme, yaşama keyifle devam etme pratiklerine sahip çıkıyorlar bana kalırsa. Kim demiş hafta içi ve hafta sonu 22.00'ye dek kocaman alışveriş merkezlerinin açık olmasının, süpermarketlerde ve tüm tüketim merkezlerinde genç insanların modern köleler olarak tutulmasının insanlık için iyi olduğunu? Toprakten ve tarımdan toprağı zehirleyerek uzaklaşıp yaşamak için gerekli olan her şeyi satın almak üzere gece gündüz para kazanmaya sadece buna kafa yormak zorunda kalışımıza sebep olan bu sistemin, Yunan halkının kendi meşrebine uygun yaşamakta ısrarcı olmasından daha iyi olduğunu kim söylemiş? Eğitimi, sağlığı, insan ihtiyacını karşılayacak her şeyi para karşılığı alınacak nesnelere dönüştürmenin gerekli, hatta en akla yakın düzen(ek) olduğunu kim söylemiş? Öteki türlü düşünmenin imkanlarını zorlayan, düşünen, öfkeli bir o kadar da kararlı insanlar gördük Atina'da. Dublin'de, İsveç'te, Pensilvanya'da, Middlesex'te, Ankara'da ve Macaristan'da Yunanistan'ın bir korku sopası gibi anlatıldığını, kamusal giderlere daha fazla kaynak isteyenlere "Kesin sesinizi, tek yapmamız gereken daha fazla daha fazla çalışmak. Bak yoksa sonumuz Yunanistan gibi olur. Orada insanlar maaşlarını alamıyorlar, haaaa!" dendiğini şaşırarak aktardık birbirimize. Orada paylaştıklarımız bu yüzden önemli. Tüm çalışanlara, hayatını çalışarak kazananlara aynı cümleler ediliyor neredeyse dünyanın dört bir yanında. Birbirine benzer bir saldırı dili varsa ortak bir direniş örmenin de imkanı var demektir. Biraraya gelmek bu direniş imkanının yollarını açmak için önemlidir. Böyle bakıldığında belki Ortadoğulu Atina, Avrupa'nın tümünü ve umuyorum ki ülkemizi de uyandıracak onurlu bir direniş zincirinin başlangıç noktası olabilir.

söyleşi:

Kostas Skordoulis



Kostas Skordoulis:

Eleştirel Bilim ve Eğitim dergisi editörü (Yunanistan), Atina Üniversitesi Doğa Bilimleri Fizik ve Epistemoloji profesörü. Bölümünde Epistemoloji ve Bilim Eğitim Laboratuvarı direktörü olan Skordoulis, aynı zamanda Uluslararası Bilim Tarihi ve Felsefesi Birliğinin Bilim ve Teknoloji Tarihi Bölümü Öğretim Komisyonu Sekreteridir. Başlıca araştırma alanlarından biri Yunanistan'da Bilim ve Eğitim Tarihidir.

Eleştirel Pedagoji: Yunanistan eğitim sistemi hakkında genel bilgi verebilir misiniz? Yunanistan eğitim politikası nasıl bir insan, toplum üretiyor?

Kostas Skordoulis: Yunanistan eğitiminin bir değişim dönemi içinde olduğunu söyleyebilirim. Hümanist eğitim diye adlandırılan dönemden neoliberal eğitime geçtiğimiz bir dönüşüm dönemindeyiz. Fakat bu geçiş henüz tamamlanmış durumda değil. OECD'nin, ekonomik işbirliği geliştirme örgütünün yoğun baskısı altındayız.

Kemal İnal: IMF ve Dünya Bankasının?

Kostas Skordoulis: Hayır, esas baskı OECD'den gelmekte. OECD belirli testler hazırlamış durumda, bu testler dünya genelinde uygulanıyor, sözünü ettiğim test PISA.

Zeynep Alica: Türkiye'de de benzer durum söz konusu.

Kostas Skordoulis: Evet, Türkiye'ye benzer. Öyleyse durumu biliyorsunuz. Eğitimde bu testi uyguluyorlar ve şöyle diyorlar: 30 ülke arasında Yunanistan okumada 26.

Kemal İnal: O halde siz bizden iyi durumdasınız!

Kostas Skordoulis: En azından bir konuda(!). matematikte 25'inci, fen bilgisinde 23'üncüsünüz. Böylelikle tüm eğitim sistemi, bu

Ünal Özmen,

Kemal İnal

Zeynep Alica

Ayhan Ural

testte ilk sıraya yerleşen ülkelerin örnek alındığı bir biçime göre yeniden yapılandırılıyor. Bu örgütlenmenin, OECD'nin hükümetlere ve insanlara baskı kurma biçimi bu. Çünkü bunun yaygınlığı eğitim reformlarını ikinci yöne yöneltmek için halkın düşünme biçimini etkilemelerini sağlıyor. Ve o ikinci yön raporlarda, OECD raporlarında belirlenmiş durumda. Eğer eğitimin hangi yöne itildiğini görmek istiyorsak OECD raporlarını okumak zorundayız. Bu, etkenlerden biri. Uygulamak istedikleri eğitim politikaları konusunda dikkate almamız gereken ikinci etken, en azından Yunanistan söz konusu olduğunda, maalesef Avrupa Birliği üyesi olduğumuz için White Paper (Beyaz Belge). White Paper, Avrupa Birliği tarafından eğitim konusunda ilk kez 1986'da yayınlanmıştı. Avrupa Birliği bir dizi belge yayınlamıştır; iş gücü üzerine beyaz belge, kültür üzerine beyaz belge, eğitim üzerine beyaz belge. Eğitime dair ilk beyaz belge 1986'da yayınlandı ve bu belge daha sonra çeşitli versiyonlarla yenilenmiştir. Eğitime dair beyaz belgenin son sürümünü okursanız Avrupa Birliğinin eğitime yönelik politikalarını tam olarak görebilirsiniz. Sonuç olarak iki etken var: PISA ve Avrupa Birliğinin beyaz belgeleri. Bunlar eğitimin gittiği yönü gösteren rehber kitap görevini yapmış oluyorlar.

Eleştirel Pedagoji: *Eğitimde neoliberal dönüşüm Türkiye'ye öğrenci merkezli eğitim adıyla 2003'te girdi. Size uğradı mı? Süreç nasıl işledi? Muhalefetle karşılaştı mı?*

Kostas Skordoulis: Öğrenci Merkezli Pedagoji, bence, yani okumalarım ışığında, eğitimde bir tür yapılandırmacılık demektir. Ve öğrenci merkezli pedagoji daha geniş bir teorik çerçeve olan, eğitimde yapısalcılığın bir sonucudur. Yapısalcılığa dayandırılan eğitim ve ilk müfredat örneği Yunanistan'da ilk kez 90'ların sonlarında, 1996-98 yılları arasında gündeme gelmiştir. O dönemde Arsenis eğitim bakanıydı. Eğitim bakanıydı ve uzmanlardan oluşan komiteler oluşturdu.

Kemal İnal: Türkiye'deki gibi...

Skordoulis: Evet, her yer birbirine benziyor. Biri diğerinden kopya çekiyor.

Zeynep: *Öğrenci merkezli eğitim, Türkiye'de eğitimdeki tüm sorunları çözecekmiş gibi dile getirildi. Yunanistan'da da süreç bu şekilde mi başlatıldı?*

Kostas Skordoulis: Eğitim çevrelerinde bu yapısalcı pedagoji, öğrenci merkezli olan yapısalcı eğitim gerçekten çok yaygındı. Dikkat çekici olan şey ise çoğu ilerici öğretmen hatta solcular, bu Öğrenci Merkezli Eğitimi kucakladılar. Çünkü herkes, evet Öğretmen Merkezli Eğitimden



***Köşeli parantez içindeki ifadeler, metni daha anlaşılır kılabilmek amacıyla çevirmenler tarafından eklenmiştir.

Öğrenci Merkezli Eğitime geçiş ilerici bir adımdır, öğretmenin otoritesini sınıfa yayıyoruz gibi şeyler söyledi. Ve böyle yaptığımız için de bu, yeni ve iyi bir adımmış gibi algılandı. Uzman komiteleri de bunu söylediler. Sol eğilimli öğretmenler ve akademisyenler o komitelerdeydiler ve uygulanmakta olan müfredatı onlar revize ettiler. Bu müfredat hakkında birçok belgemiz var, onun arkasında yatan teorik çerçeve, etkinliklerin nasıl yürütüleceği, her bir ders için ne tür öğreticilerin ve etkinliklerin gerektiğini ortaya koyan belgeler. Fakat üç yıl sonra 1999-2000’de eğitim bakanı değişti. Ve gelenler bu yapılandırmacı pedagoji iyi değil dediler. Ve biz disiplinlerarası analitik program ya da müfredat olarak adlandırdıkları programa geçtik. Geçerli olan program bu, revize edilmedi. Onların adlandırdıkları biçimiyle disiplinlerarası müfredat konu merkezlidir. Örneğin suyu tartışıyoruz; suyu kimya açısından ele alıyoruz, edebiyat açısından, ekolojik açıdan, mühendislik açısından ele alıyoruz. Böylece suyu tartışmış oluyorsunuz. Esas fikir bu, Konu Merkezli Pedagojide. Disiplinlerarası müfredatın temel meselesi bu. Fakat gerçek şu ki bu fikir pek geliştirilmemiş. Sadece ilkokullar için teorik olarak hazır. Ortaokula gittiğinizde bunu geliştirmek biraz güç çünkü daha sonraki yıllarda, lisede,

özellikle son iki yılda öğrenciler üniversiteye girmek için ulusal sınavlara hazırlanmak zorundalar.

Kemal İnal: Öyleyse eğitim sistemi ve sınav arasında bir gerilim var. Konu Merkezli Pedagoji ve sınavın talepleri arasında bir sorun ortaya çıkıyor, Türkiye’deki duruma çok benziyor.

Kostas Skordoulis: Bilmiyorum. Yani dil sorunu nedeniyle hiç girme, anlama şansımız yok Türk eğitimiyle ilgili belgeleri. Bence karşılaştırmalı bir çalışma yapmaya ihtiyacımız var ve iyi olur böyle bir çalışma yapmak.

Eleştirel Pedagoji: Kapitalizm neoliberalizm döneminde dinle nikâhını tazeledi. Dini, bilgi kaynağı olarak yeniden işaret ediyor. Türkiye’de koşullar uygundu ve İslam dini, eğitim politikalarında, eğitim pratiklerinde daha güçlü bir zemine oturdu. Bir süre sonra da İslam’ın egemen tarikatları baskın duruma yükseldi. Sonuç olarak bu durum ateistler ve azınlık inançlarının üzerinde baskıya dönüştü. Yunanistan’da din ile eğitim ilişkisi ne durumda?

Zeynep Alica: Yunanistan’da Bakanlığın adı, din eğitimi ve eğitim bakanlığı.

Eleştirel Pedagoji: Önemli olan pratikteki karşılığı tabi. Mesela bizde geçenlerde Diyanet İşleri Başkanı her üniversitede bir cami olacak diye bir açıklama yaptı. Burada da son yıllarda, kiliselerle tarihsel bağı olan üniversiteleri saymazsak yeni bir üniversite açıldığında yanına ya da kampusuna kilise de yapılıyor mu? Neoliberalizmin dini ön plana çıkarmasıyla

acaba burada da dinin etkisi arttı mı? Örneğin bizde Kuran eğitimi zorla seçimlik ders olarak 4. sınıfta başlıyor; İslam Peygamberinin hayatı da öyle. Ayrıca din dersi zorunlu. Sizde benzeri dersler veriliyor mu?

Zeynep Alica: Sanırım öncelikle Türkiye’deki durumu kısaca ortaya koymak gerekiyor. Özellikle son iki ayda hükümet eğitimle ilgili yeni politikaları uygulamaya koymaya başladı. Bu program dini konuları derslere yediren bir program. Yasalara göre laik bir ülkeyiz aslında. Okullarda din dersleri var. Fakat yeni programla eğitim sistemini yeniden kurmaya çalışıyorlar. Öğrencilerin 12 yıl temel eğitim almaları gerektiğini söylüyorlar. Daha önce zorunlu temel eğitim 8 yıldır. Şimdi 12 yıla çıkarıldı. Bu 12 yılı 4+4+4 şeklinde bölüyorlar. İlk dört yıl verilen eğitime Muhammed’in hayatı ve Arapça gibi din eğitimi dersleri eklediler. Bunlar Türkiye’nin eğitim sistemindeki yeni gelişmeler, gelişme değil de yeni şeyler. Türkiye’deki en büyük eğitim sendikalarından biri (Eğitim-sen) bu yapılana karşı direniş geliştirmeye çalıştı ancak maalesef başarılı olmadık. Buradan hareketle din ve eğitim arasındaki ilişkinin ne durumda olduğunu öğrenmek istiyoruz. Ve dinin Yunanistan’daki eğitim üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu. Bu etki Türkiye’de giderek artıyor.

Kostas Skordoulis: 20 yıl ya da daha öncesine dek eğitim dinle çok iç içeydi Yunanistan’da. Özellikle askeri rejim döneminde fazlasıyla sıkı bir ilişki vardı. Fakat yavaş yavaş bu zayıfladı. Elbette ki kilise hâlâ Yunan kilisesi! Burada bir dipnot vermemiz gerekiyor: Fener’deki patrik tüm Doğu Ortadokskilisi’nin başı olarak kabul edilmektedir. Fakat gerçekte o denli büyük bir güce sahip değil Patrik. Çünkü birbirinden bağımsız çok sayıda Ortadokskilisi var. Yunan kilisesi eşitler arasında birinci olarak kabul edilmektedir. Yani Katolik kilisesinden farklı bir durum söz konusu. Katolik kilisenin tartışmasız lideri papadır, monark gibi. Fakat Doğu Ortadokskilisinde işler biraz daha farklıdır. Sırbistan örneğin, orthodoxtur ama kendi patriği vardır. Bulgaristan’ın başka bir patriği vardır. Yunanistan’ın başpiskoposu vardır fakat gerçekte, bir monark gibi hareket eden patriğin sahası oldukça sınırlıdır. O bir simge olarak bir yere sahiptir, Fener’deki patriği kastediyorum, onun sembolik bir gücü vardır. Gerçek bir güce sahip değildir. Eh bu kadar politika yeterli. Biz ise patrikle değil Yunan Ortadoks kilisesinin başpiskoposuyla uğraşırız. Yunan Ortadokskilisinin başpiskoposu her zaman patrikten daha tepkisel ve muhafazakârdır. Bu aktardıklarım resmin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için sadece bir dipnottu. Yani bizler en önemli merci olan Yunan Ortadokskilisiyle karşı karşıya geliriz. Yani yerel olarak düşünüyoruz meseleyi. Yunanistan kilisesi çok tepkisel, çok muhafazakârdır ve birçok örgütlenmeye sahiptir. Parareligious, paramiliter dediğimiz gibi onlar da benzer. Çok parası olan parareligious



(paradini gibi bir anlamı var, Türkçe karşılığı yok kelimenin. Kavram Kostas'a aittir.) örgütlenmeler. Bu örgütlerin bir kısmının amacı eğitimi etkilemektir. Geçtiğimiz 20, 30 yılda bunların devasa güçleri vardı. Mesela son çatışmanın evrim teorisi konusunda yaşandığını görebilirsiniz. Bu teorinin ortaöğretimde biyoloji derslerinde okutulup okutulmayacağıydı konu. Bu, kiliseyle her zaman çatışmaya neden olan bir konu olmuştur. Biz eğitimciler için bu tam bir çelişkidir. Fakat sonuçta eylemlerle, akademisyenler ve bazı ortaöğretim öğretmenlerinin topladıkları imzalarla bu konunun resmi ders kitaplarına dahil edilmesi sağlanmıştır. Ve öğretilmektedir. Fakat solda duranlar olarak söylemek istediğimiz bir diğer şey Yunan toplumunun giderek çokuluslu ve çokkültürlü bir toplum haline geldiğidir. Biz diyoruz ki din eğitimi veremezsiniz ancak dinlerin teorilerinden söz edebilirsiniz. Sadece doğu Hristiyanlığı'nı anlatamazsınız çünkü Afganistan'dan, Pakistan'dan ve Hindistan'dan gelen Müslüman öğrenciler var. Yani sadece Ortadokshristiyanlığı öğretemezsiniz ne olursa olsun. Din dersleri zorunlu değil seçmeli olmalı. Fakat bu, kilisenin tepkisini çekiyor. Yine de eğer ebeveyn, çocuğumun din dersi almasını istemiyorum diyen formu imzalarlarsa öğrenci din dersi almak zorunda kalmıyor.

Zeynep Alica: Bu durumda çocuk bu tercihten dolayı bir sorun yaşıyor mu?

Kostas Skordoulis: Hayır. Belki bazen sosyal olarak. Zaten ailelerin çoğu çocuklarının bu dersleri almasını tercih ediyor.

Zeynep Alica: Buraya geldiğimizden beri herkes Altın Şafak'tan, ırkçı partiden söz ediyor. Duyduğum kadarıyla yaşları 18- 24 arasıymış. Yani gençlerden oluşan bir grup. Azımsanmayacak bir grup ve aynı zamanda tehlikeliler de. Bu yeni durumla ilgili ne düşünüyorsunuz?

Kostas Skordoulis: Evet kabul etmeliyim ki bu doğru fakat en azından saldırılarda yer alanlar gençler. Ama partiye oy verenler, altı milyon seçmenin yüzde yedisini oluşturan dört yüz bin kişi. Ülkenin nüfus yapısı, Türkiye'dekinden tamamen farklı. Yunanistan'da, Türkiye'ye kıyasla işler tamamen farklı. İstanbul'a gittiğimde her yerde genç insanları gördüm. Türkiye nüfusunun büyük bir kısmını gençler oluşturuyor fakat Yunanistan'da ve Avrupa'da bu durum tam tersi. Altın Şafak şu sıralar okullarda bir etkiye sahip. Çünkü kendilerini güçlü, vücut geliştiren tipler olarak sergiliyorlar tahmin edebileceğiniz gibi. Gideriz ve sorunları çözeriz(!), göçmenleri dışarı atarız gibi şeyler söylüyorlar ve böylelikle genç insanları etkiliyorlar. Fakat bizim de genç insanlarımız var tabi ki. Anti kapitalist solda bulunanlar arasında genç insanların sayısı çok fazla.

Eleştirel Pedagoji: SYRIZA'nın yükselişinde belli ki halkın talepleriyle uyumlu bir politika izlemesinin etkisi var. Bu parti eğitimle ilgili olarak neler söylüyor, toplumun ilgisini çeken yeni bir vaadi var mı? Kitleleri eğitim politikalarıyla da etkiliyor mu?



Kostas Skordoulis: Öncelikle şunu belirtmek isterim, ben Syriza'dan değilim. Ben bir başka koalisyon olan anti- kapitalist soldanım. İki tane koalisyon var. Syriza radikal solun oluşturduğu bir koalisyon. Bir de çok küçük oy oranına sahip buna karşın çok büyük sosyal etkisi olan bir başka koalisyon var. Bu etki oylarda karşılığını bulmuyor. Üniversite öğrencileri arsında antikapitalist solun desteği %12. Öğrenciler arasında Syriza'nın desteği %7. İki sendikamız var. İlkokul öğretmenlerinin sendikası ve ortaöğretim sendikası olmak üzere. İlkokul öğretmenlerinin sendikasında antikapitalist sol ve birlikte hareket ettiği gruplar %40 desteğe sahip. Syriza'nın ise %10'dan az destekçisi var. Fakat parlamento seçimlerinde Syriza %30 antikapitalist sol ve birlikte hareket ettiği gruplar %1 aldı. Yani seçimlerde ve parlamentoda antikapitalist sol karşılığını alamadı ancak sosyal olarak etkisi büyük. İlginç fakat durum bu. Seçimlerde en büyük mesele hükümet konusuydu. Euro bölgesi ve borç konuları. Bu nedenle hiçbir parti eğitim, çevre ve diğer konulara dikkat çekmedi. Ve bu Yunanistan'daki büyük burjuvazinin tercihiydi, Euro'ya odaklanmak. Euro'yu ve Euro ile birlikte ülkeyi kurtarmak. Bu medya tarafından öne sürüldü. Herkes ekonomi, tasarruf politikaları, memorandum, Yunanistan için Euro'da kalmanın önemi gibi konular hakkında konuşuyordu. Burjuvazinin politikayı öne sürme yöntemi buydu. Sorunuza yanıt verebilmem için tüm bunları anlatmam gerekiyordu. Böylece bu soruları ön plana aldılar ve herkes bu sorulara cevap aramak zorunda kaldı. Böylelikle de eğitim konusu seçim süresince hiç tartışılmadı. Ne olursa olsun Syriza'nın eğitimle ilgili politikalarının oldukça ilerici olduğunu düşünüyorum. Örneğin üniversitede, içinde yer aldığımız ve birlikte çalıştığımız akademik sendikada bizim grubumuz ve Syriza'nın grubu sıkı bir işbirliği içerisinde hareket ediyoruz. Az ya da çok yakın duruşlara sahibiz. Çoğu eylemlilikte birlikte hareket etmek zorundayız. Yani çok fazla farklılığımız yok. Politika düzeyinde farklılıklarımız var elbette ama eğitim politikaları konusunda çok fark yok aramızda, olsa da ufak tefek denebilir. Farklılıklar siyasadan çok militanlık düzeyiyle ilgili aslında. Örneğin antikapitalist sol daha militan. Syriza'nın içindeki bazı insanlar daha resmi. Bürokrasiyle bağlantıları var. Mesela benim bu konferansı düzenlediğimi ve yerel organizasyon komitesinde yer aldığımı biliyorlar. Yunanistan'da politik arenada olan herkes benim antikapitalist solda olduğumu bilir. Ancak bu konferansa Yunanistan içinden olan davetli konuşmacılarımızın çoğu, hatta hepsi Syriza'dan. Yarın bir arkadaşım olan bir Syriza milletvekili de aramızda olacak. Çünkü üniversite öğretim görevlileri olarak aynı grupta yer alıyoruz. O da bir üniversite hocası. Dediklerine göre Syriza birinci parti olarak çıksaydı, o eğitim bakanı olacaktı. Çok iyi bir insan ve dediğim gibi arkadaşım.



Eleştirel Pedagoji: Bize zaman ayırdığınız ve bu organizasyona katkılarınız nedeniyle teşekkür ediyoruz.

2. Uluslararası Eleştirel Eğitim Kongresine Türkiye’den sunulan bildiriler



Türki’yede büyük burjuvazi ve eğitim

(Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneğinin Eğitim Raporlarının Eleştirel Analizi)

Doç.Dr. Kemal İnal/Gazi Üniversitesi

Başta Dünya Bankası, IMF olmak üzere birçok uluslar arası kapitalist örgüt, Türkiye’de piyasa ekonomisinin yerleştirilmesi için kamusal eğitim sisteminin öncelikle piyasaya işgücü yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenmesini talep etmiştir. Bu talebe 1990’dan sonraki hükümetlerin daha etkin yanıt vermesi için Türk büyük burjuvazisi siyasal ve ekonomik bir rol almıştır. Büyük burjuvazi, kamusal eğitim sisteminin yetiştirdiği işgücünün artık kendi ihtiyaçlarını karşılamadığı teziyle ulusal hükümetleri etkilemeye başlamıştır. Bu etkilemenin en bilinen yöntemi, küreselleşen dünya ekonomisi ile kamusal eğitim sistemleri arasındaki çelişkileri veriler üzerinden göstermek ve hükümetleri kendi eğitim politikaları üzerinden etkilemek olmuştur. Bildiri, Türkiye’de büyük burjuvazinin en güçlü örgütü olan TUSİAD’ın 1990’dan bugüne değin çeşitli konulara ilişkin olarak yazdıkları 200’ün üzerindeki rapordan eğitime ilişkin olan 14’ünün eleştirel bir içerik analizini yapmaktadır. Bildirinin iddiası, bu raporlarda kamusal eğitim sisteminin neoliberalleştirilmesine neden olan düşüncelerin inceliklerle işlendiği ve bunun hükümetler üzerinde, bilhassa 2002’den bu yana iktidarda olan neoliberal İslamcı AKP üzerinde çok etkili olduğudur.

Türkiye’de uygulanan neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde dönüşüm



Yrd. Doç.Dr. Selda Polat/Bülent Ecevit Üniversitesi

Türkiye’nin de aralarında bulunduğu gelişmekte ya da az gelişmiş ülkelerde henüz sosyal devlet anlayışı olgunlaşmadan, küreselleşme süreci yaşanmaya başlamıştır. Bu süreçte devletin rolü de değişime uğramıştır: Kamusal harcamalara (eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi) kısmen de olsa kaynak aktaran devlet, liberalizm sürecinde tüm kaynaklarını sermaye sınıfını teşvik etmek için kullanmıştır. Bu dönemde ekonomi de yapısal uyum programları (YUP) ile sermayenin hizmetine sunmuştur.

Devletin elini çektiği sosyal alanlardan biri olan eğitim sistemi uyum gösterme sürecinden en çok etkilenen alanlardan biri olmuştur. Türkiye’deki eğitimin dönüşümündeki temel değişkenler, “özelleştirme”, “kamu harcamalarının azaltılması”, “piyasa ve okul arasındaki bağın güçlendirilmesi”, “teknolojinin eğitime aktarılması” ve “eğitim sisteminde eğitim yönetiminin yeniden düzenlenmesi”dir.

Bu çalışmada Türkiye’de uygulanan neo-liberal eğitim politikalarının eğitimin dönüşümündeki “özelleştirme”, “kamu harcamalarının azaltılması”, “piyasa ve okul arasındaki bağın güçlendirilmesi”, “teknolojinin eğitime aktarılması” ve “eğitim sisteminde eğitim yönetiminin yeniden düzenlenmesi” değişkenleriyle çözümlenmesi amaçlanmıştır.

4+4+4 düzenlemesinin değerlendirilmesi



Yrd. Doç.Dr. Erdal Küçükler/GOP Üniversitesi

Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanının “dindar bir nesil yetiştireceğiz” açıklamasının ardından kısa sürede yasallaşan 4+4+4 olarak bilinen düzenleme ele alınacaktır. Türkiye eğitim sistemini “dindar nesil” yetiştirecek biçimde yeniden yapılandıran, aynı zamanda zorunlu eğitimde kamu finansmanını ortadan kaldıran düzenleme değerlendirilmesi bu çalışmanın temel amacıdır. Çalışma ile Hükümetin eğitim sisteminde yapmayı planladığı bu düzenlemenin, eğitim sisteminde ve toplumda var olan eşitsizlikleri ve ayrışmaları derinleştirme potansiyeli taşıdığı ortaya konulmaktadır.

Türkiye’de öğretim materyallerinin piyasalaşması

Ünal Özmen/Eleştirel Pedagoji Dergisi



Bildiride, egemen idolojiiyi içselleştirmiş insan yetiştirme işlevine ek olarak, ders kitabı ve diğer eğitim materyallerinin neoliberal dönemle birlikte sürekli ve istikrarlı bir pazar ürününe dönüşmesini açıklanmaya çalışılmıştır. Türkiye, 2003 yılından bu yana büyük bir öğretim materyali pazarına dönüştü ve örgün eğitimde 16 milyon kullanıcısı olan eğitim materyalleri, kamu eğitim sisteminde liberalleşmenin önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Bugün, Türkiye’de pazarın önemli aktörleri İslami sermaye gruplarıdır. AKP hükümeti, bu yolla bir yandan İslamcı yayıncılara rant aktarırken diğer yandan içeriğin de onlar tarafından oluşturulmasını teşvik etmektedir. Akıllı tahta, tablet kitap projeleri ise eğitimin ihtiyacından hareket eden

bir hükümet politikası olarak değil, bilgi teknolojisi üreticisi uluslararası tekellerin yönlendirilmeleri sonucu gündeme gelmiştir.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforlar

Yard. Doç. Dr. Gülay Aslan/ GOP Üniversitesi



Bildiri, öğretmen adaylarının kadın ve erkeğe ilişkin ürettiği metaforlardan hareketle toplumsal cinsiyet algılarını belirlemektedir. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılında pedagojik formasyon programına katılan toplam 971 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın en önemli bulgusu, öğretmen adaylarının kendilerini ve karşı cinsi tanımlarken geleneksel, ataerkil yapıyı yansıtan bir bakış açısına ve toplumsal cinsiyet ön yargılarına sahip olduğunu göstermiştir. Öte yandan araştırma, erkek öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının, kadın öğretmen adaylarına göre, daha geleneksel olduğunu ve bu bakış açısının ise eşitsizlikleri desteklediğini ortaya koymuştur.

Bir ikilem: Eğitimde yarışma

Yard. Doç. Dr. Ayhan Ural



Bildirinin genel amacı; eğitimdeki rekabetin örgütsel ve bireysel sonuçlarını tartışmaktır. Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, ilgili alanyazından yararlanılarak eğitimdeki rekabetin örgütsel ve bireysel sonuçları özel ve devlet okullarına odaklanarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Rekabeti temel alan liberal ekonomi felsefesi, rekabet yolu ile piyasaların gelişeceği ve toplumsal refahın artacağı kabulüne dayanır. Liberalizm, belirli bir menfaat elde edebilmek, başkalarına üstünlük sağlamak, benzer konumda olanlara karşı belirli yararları temin etmek, rakibin işini güçleştirmek amacıyla bireyi ve toplumu birbiriyle yarıştırır.

Rekabet, bir ödül elde etmek amacıyla birden fazla oyuncu arasında oynanan bir oyundur. Yarışmada ekip çalışmasına ve işbirliğine yer verilmez. Yarışmanın okullarda ortaya çıkardığı sonuçlar: Aşağılama/aşağılanma, incinme, kaygı, ayrımcılık, yabancılaşma, engellenme çatışma; güvensizlik, iletişimsizlik, sahtecilik, yanıltma, olumsuz odaklanma, aşırı kontrol, psikolojik ve fizyolojik şiddettir.

Neoliberal çağda Mahmut Hoca'yı anımsamak

“Tüccar değil, öğretmenim”

Yard.Doç.Dr. Ahmet Yıldız/Ankara Üniversitesi

Derya Ünlü/A.Ü.Yüksek Lisans Öğ.

Doğuş Sarpkaya/A.Ü.Yüksek Lisans Öğ.

Zeynep Alica/A.Ü.Yüksek Lisans Öğ.



Bildiride, 1980 sonrası Türkiye’de eğitimde yaşanan neoliberal dönüşümlerin öğretmenlik mesleğine yansımaları, öğretmeni esas alan popüler Türk sineması bağlamında irdelendi. Öğretmenlik mesleğindeki dönüşüm, öğretmenleri konu edinen ve öğretmenliğin değişen kurgusunu sunan popüler Türk sineması örneklerinde çok net bir biçimde gözlenmektedir. 1970’lerin ünlü “Hababam Sınıfı” filmi serilerinde öğretmenlerin yalnızca içerik aktarıcısı bir teknisyen olmadığını ve öğretmenliğin toplumsal sorumluluğunu başarıyla gösteren “Mahmut Hoca” karakteri, 1980 sonrası sinemada yerini geçimini limon satarak sağlayan, ideallerini sorgulamaya başlayan, sonrasında ise ya düzene ayak uyduramadığı için mutsuz olan ya da ideallerini tümüyle terk eden öğretmen figürlerine bırakmıştır. 1980 sonrası

dönemde neoliberal tahribatın sonucunda yaşanan değişimlerin yansıması olarak yakın dönem filmlerde ya öğretmenlerin yoksulluğu, geçim sıkıntısı vurgulanarak idealleri yüzünden zorluklar çeken, buruk bir öğretmen teması ya da öğrencileri ile abartılmış gerilimleri ve beceriksizliği vurgulanarak değersizleştirilen bir öğretmen teması işlenmiştir.

Çalışmada, Mahmut hoca karakterinin ön planda olduğu ilk Hababam sınıfı filmleri ve neoliberal dönüşümün öğretmen kimliği üzerinde yarattığı tahribatları net bir şekilde sergilediğini düşündüğümüz yeni çevrim Hababam Sınıfı filmleri ile karşılaştırılmış, 1980 sonrasında yaşanan dönüşümün en belirgin yansıması olan öğretmen yoksullaşmasını çok başarılı bir şekilde ağır bir hiciv unsuru olarak sergileyen 1988 tarihli öğretmen filmi de ele alınmıştır. Öğretmenin teknisyenleşmesi, itibarsızlaştırılması ve yoksullaşması filmlerde vurguladığımız başlıca izleklerdir. Bu anlamda, dayatılan neoliberal politikaların yaratmakta olduğu yeni öğretmen kimliğine direnmek üzere Mahmut Hoca’yı anımsamak önemlidir, zira Mahmut Hoca’nın sözü, neoliberalizme direnen günümüz öğretmenlerine rehberlik edecek niteliktedir: Tüccar değil öğretmeniz!

The others song gypsy musicians in Turkey and the public space as a learning environment

Ulaş Özer/Kastamonu Üniversitesi



Bildiri, bir araştırmaya dayanarak çingene müzisyenlerin öğrenme ortamlarını inceliyor. Türkiye’de ve dünyanın her yerinde “öteki” olan çingeneler, nasıl oluyor da örgün bir eğitimden geçmeden müzikal geleneklerini nesilden nesile aktarabiliyorlar. Çingeneleri yakından tanıyan, kendisi de bir müzisyen olan Ulaş Özer bildirisinde bu soruyu yanıtlıyor.

Kongrenin Türkiyeli izleyicileri

Serpil Yuruker, Oğuz Hasdemir, Nezahat İnal, Mina İnal, İlkay Ural, Ezgi Cemre Ural, Aylin Demirli



Direnış, İsyân ve Hesaplaşma

Kemer Sıkma Eğitimi, Yoksullaştıran Kapitalizm ve Stratejik Aktivizm¹



Dave Hill³

Çeviri:²
Güliz Akkaymak
M. Barış Albayrak
Erhan Bağcı
N. Samet Baykal
Derya Şimşek
Şadiye Can Gül
Mehmet Toran

ÖZET

Bu tebliğ beş bölümden oluşan geniş kapsamlı bir makaledir. İlk bölüm *Yoksullaştıran Kapitalizm*'de mevcut neoliberal neomuhafazakar kemer sıkma kapitalizmini ve kemer sıkma kapitalizminin tepeden inme sınıf savaşımını Yunanistan, İrlanda, Britanya ve ABD'ye özel referanslar vererek incelemektedir. İkinci bölüm *Yoksullaştıran Kapitalizm Öfke, Yoksullaştıran Kapitalizmin Analizi ve Yoksullaştıran Kapitalizm İçerisinde/Karşıtı olarak Aktivizm*'de Program, Örgütlenme ve Stratejiyle birlikte Öfkeye, (sınıf temelli Marksist) Analize, Aktivizme ihtiyaç olduğunu tartışıyorum. Aktivizm, Analiz ve Strateji hem seçimcilik (electoralism) hem de doğrudan parlamentoya ekstra aktivizm olarak ele alınmaktadır ve her ikisinin de gerekli olduğu varsayılmaktadır.

Üçüncü bölümde Neoliberalizm, neomuhafazakarlık ve kemer sıkma kapitalizmi ve yoksullaşma eğitiminin temel özelliklerini, bunun karşıtı olarak da dördüncü bölümde Eğitim Alanında Aktivizm: Eleştirel Pedagojiler ve Sosyalist Eğitimi tanımlıyorum. Burada eleştirel pedagojinin ve sosyalist eğitimin temel yönlerini ve aynı zamanda eğitimde ve toplumda sınıf temelli analizi ve aktivizmi etkisiz kılmaya hizmet eden postmodernizm, kimlik politikaları, reformist/revizyonist sosyalizm gibi teorilerin Marksist eleştirisini özetliyorum. Beşinci bölüm *Direnış: İsyân, Hesaplaşma ve Stratejik Aktivizm*de direniş ve hesaplamaya geri dönüyorum ve bunları stratejik olarak odaklanmak için kullanıyorum.

Bu tebliğ aynı zamanda bir miktar otobiyografiktir, kişisel deneyimlerimin bir kısmına, bloglarıma ve yazılarıma göndermede bulunmaktadır. Geniş kapsamlı bir tebliğ olması nedeniyle kaçınılmaz olarak özet bir tebliğdir, zaman zaman da genişletilmiş açıklamalı bir bibliyografyadır.

1 Bu tebliğ, 10-14 Temmuz 2012 tarihlerinde Atina Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 2. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı'nda (ICCE) sunulmuştur.

2 Alfabetik sıraya göre dizilmiştir. EP, çevirmenlere teşekkür eder.

3 Eğitim profesörü, Anglia Ruskin Üniversitesi, Chelmsford, İngiltere. Konuk eğitim profesörü, Atina Üniversitesi, Yunanistan; Middlesex Üniversitesi, İngiltere ve Limerick Üniversitesi, İrlanda. Eğitim, siyaset ve sendikal alanda ünlü bir aktivist olan Prof. Dr. Dave Hill'e dergimize özel olarak hazırladığı bu makale için verdiği emekten dolayı çok teşekkür ederiz.

Bölüm Bir: Yoksullaştıran Kapitalizm

Kapitalist dünyayı yöneten kapitalist siyasi partiler ve hükümetler, David Harvey'in *Neoliberalizm'in Kısa Tarihi*'nde (2006) tepeden inmeci sınıf savaşımında zenginliğin artan yoğunluğu olarak gösterdiği durumu bir kez daha kendilerine geri bükmek için Naomi Klein'in "Şok Doktrini"ni (2007) kullanıyor.

Bazı medya uzmanlarının Ekim 2008'de Lehman Bankası'nın batışından sonra neoliberalizmin ideoloji olarak ölümcül darbeler aldığı yönünde uzlaşan görüşlerine rağmen (örneğin 2008 yılında The Guardian'da Seamus Milne, bkz. Milne, 2008), birçok Amerika ve Avrupa ekonomisinin kapitalist yönetici sınıfının ve bir bütün olarak uluslararası kapitalist sınıfın neoliberalizmden vazgeçmediği açıktır. Gerçekten de neoliberalizm, her derde deva ilaçlarını ve doktrinlerini büyük bir şiddetle, ilkin kapitalist sistemin kurtarıldığından, ikinci olarak da emekçilerin kapitalist krizin bedelini ödediğinden emin olmak için kullanıyor. Neoliberal politikaları takip ederek "normal" kapitalist yaşama dönme dürtüsü Colin Crouch'un (2011) genel ekonomik ve sosyal politikadaki neoliberalizmin "tuhaf hayatta kalışı"nı dikkate alan detaylı ve ikna edici hesaplamaları aracılığıyla Birleşik Krallık (UK) örneğinde son dönemlerde çokça açıklığa kavuşturulmuştur.

Sonuç, refahın azalması, yoksulların daha riskli, daha sağlıksız bir şekilde yaşamaları ve erken ölmeleridir. İşçi sınıfının düşük ücretli katmanları devletin ideolojik aygıtları tarafından kandırılmakta ve başarısızlaştırılmaktadır; devletin baskı aygıtları tarafından ise baskı altına alınmakta, hizaya getirilmekte, hapishanelere ve bazı durumlarda gettolara tıkmaktadırlar. Örgütlenme ve protesto düzenleme haklarına yönelik saldırıların en uç örneklerden bir tanesi, Birleşik Devletlerin Wisconsin eyaletindeki kamu sektörü çalışanlarının toplu pazarlık haklarını ortadan kaldıran yeni cumhuriyetçi yasadır (aklıma gelmişken söyleyeyim; en büyük sendikanın yıllardır gerçekleşen mitinglerini, eylemliliklerini ve etkinliklerini ortadan kaldırmak için, MacAskill, 2011; Socialist World, 2011).

Şu anda ileri, geç kapitalist sanayileşmiş dünyanın birçoğunda olduğu gibi sınıf mücadelelerinin, tabakalaşmanın ve direnişin şiddetlendiği bir çağdayız. Karl Marx ve Friedrich Engels'in 1847 yılında *Komünist Manifesto*'da dile getirdiği biçimiyle ifade edersek, "Bir bütün olarak toplum iki büyük düşman kampa, birbirleriyle doğrudan karşı karşıya gelen iki büyük sınıfa, Burjuvazi ve Proletaryaya, giderek daha fazla bölünüyor."

Daha sonra genişleteceğim bu sınıf savaşımının şiddetlenmesi neticesi, Yunanistan'daki hem 6 Mayıs 2012 hem de 17 Temmuz 2012 seçimlerinde Neo-Nazi Altın Şafak Partisi'nin Atina Polisi'nin % 50'sinin ilan ettiği desteği de içererek oyların yaklaşık olarak %7'sini alması örneğinde olduğu gibi, Nazilerin, aşırı sağın, ırkçı, sendika karşıtı, sol karşıtı güçlerin bir kez daha yükselişiyle birlikte baskının şiddetlenmesidir. Brecht'in *Arturo Ui'nin Önlemez Yükselişi* adlı oyununun son satırında yer alan sözlerde bizi uyardığı gibi, her ne kadar Hitler ölmüş olsa bile, tarihte bir kez daha "onun canını sıkan fahişenin tekrar azgınlaşacağı"nın farkına varmalıyız. Kriz ve tehdit altındaki kapitalizmin fahişesi.

Aşağıda kemer sıkma kapitalizmi ve yoksullaşmayı son on yılda siyaseten aktif olarak içerisinde bulunduğu Yunanistan, İrlanda, Britanya ve ABD devletlerinden örneklerle ayrıntılı olarak anlatıyorum.

Yunanistan

Avrupa Birliği Avrupa Komisyonu, Avrupa Merkez Bankası ve IMF’den oluşan Troyka’nın kemer sıkma politikalarının, kesinti memorandumlarının (maaşlarda, emekli maaşlarında, istihdamda) ve özelleştirmelerin yönetimi altındaki Yunanistan, şiddetli saldırılar altında kalan ücretler, işçi hakları, kamu hizmetleri ve refah hizmetleri/koşulları açısından kapitalistler için ekonomik, siyasi ve toplumsal bir laboratuvar haline gelmiştir. Yunanistan, ulus ötesi kapitalist sınıfın toplumsal çöküntü ve devrim olmadan önce ulusal işçi sınıfına saldırılarının görüldüğü bir ülkedir. Ulus ötesi kapitalist sınıfın da amacı, açıkça Yunanlıların yaşamlarını ve yaşam standartlarını diğer Balkan ekonomilerinin seviyesine düşürmektir.

Nazi işgalinden ve onların Yunanlılara yönelik kitlesel katliamlarından/idadamlarından, o dönemdeki açlıktan, ölümlerden bu yana işçi sınıfının çeşitli katmanlarından gelen Yunanlılar yokluktan, kaygıdan, terörden ve yoksullaşmadan bu kadar çok muzdarip olmamışlardı. Bu durum sözde ‘işçi sınıfı’ nı ve sözde ‘orta sınıf’ ı etkiliyor. Bu katmanların her ikisi de gerçekte emek güçleri kapitalist sınıf tarafından sömürülen işçi sınıfı katmanlarıdır (Sınıfın klasik Marksist ikili tanımını bu makalenin sonunda tartışıyorum). İşçi sınıfının her iki katmanı da sıkıntı çekmektedir.

Toplumsal yıkım, kastyroyka (Catastroika, 2012) %50 genç nüfus işsizliğiyle beraber kitlesel işsizlik, ücretlerde/maaşlarda ve emekli maaşlarında geniş kesintiler, ek vergi yükümlölükleri, Marx’ın *Kapital*’de (Marx, 1867, Cilt 1, Bölüm 25) öngördüğü gibi, reel ücretlerdeki düşüşlerle beraber yoksullaşma sebebiyle toplumsal yoksullaşma ve çalışma koşullarının kötüleşmesi.

Son yıllarda işçi sınıfının zenginliğinin kapitalist sınıfın zenginliğine oranla çok daha yavaş büyümesiyle birlikte kapitalist dünyada “görelili yoksulluk” artışı gerçekleşmiştir. Fakat şu anda görmüş olduğumuz şey (en dikkat çekici biçimde Yunanistan’da gerçekleşen her şey ama aynı zamanda Britanya, İrlanda ve ABD’de gerçekleşenler) gelir, servet, yaşam koşullarındaki mutlak kötüleşmeyle ve kitlesel yoksullaşmayla birlikte “mutlak yoksulluğun” artmasıdır (Bkz. Hill 2006a; Greaves, Hill and Maisuria, 2007; Hill, Greaves and Maisuria, 2009).

Troyka’nın amacı Yunanlıların maaşlarını ayda 150 Avro’ya düşürmektir. Bu açıklama, Syriza’nın Avrupa Parlamentosu vekili Nikos Hountis’in parlamentodaki bir sorusu üzerine açıkça ifade edildi. 2008 yılında % 8 olan işsizlik şu anda (2012 yazı) % 24 olmuş durumda. Gençlerin yarısından çoğu işsizdir. Yaklaşık 11 milyonluk nüfus içinde 450.000 ailenin maaşı veya herhangi bir geliri yok. Sadece Atina’da 25.000 evsiz var ve son iki yılda Yunanistan’da 3000’in üzerinde intihar gerçekleşti (Vatikios, 2012).

Ancak yaşamlarına, koşullarına, sağlıklarına ve sosyal refah devletinin hizmetlerine kapitalist saldırıyla karşılaşan tek ülke Yunanistan değil. Yunanlıların kalpleri öfke ve ızdırapla yanarken, süper zengin dolandırıcılar vergilerden kaçarak hep daha fazla kar elde ediyorlar. “Yunanistan’ın en zengin girişimcileri olan taşımacılık şirketi sahipleri, cuntacı albayların iktidarlarının ilk yılı olan 1967’de Yunanistan Anayasası’na yazılmış olan ve onları uluslararası oldukları için vergiden muaf tutan kurallara dayanarak kazançlarından hiçbir vergi vermemektedirler” (Dreier, 2012).

İngiltere

Hem görelili hem mutlak yoksullaşma İngiltere’de de görülmektedir. “İngiltere’nin en zengin 1000 insanı geçen sene % 30 daha da zenginleştiler. Bu, varlıklarında 77 milyar poundluk artış

demektir – hükümetin bütçe açığının yaklaşık yarısını çözmeye yetecek bir miktar” (Dorling, 2010a. Ayrıca bkz. Dorling, 2010b). Diğer taraftan kitleler için, ‘kesintiler İngiltere işçilerinin yaşam standartlarını 30 sene geriye götürdü’ (Shaoul, 2012), ‘geçim sıkıntısıyla mücadele eden işçi aileleri için 30 sene öncesinden daha kötü bir durum var.’ Lansley şöyle diyor:

İngiltere’deki üst yöneticiler, ekonomik sıkıntıların derinleşmesinden bu yana ekonomik pastanın boyutunun küçülmesine rağmen kendilerini paylarını arttırarak ödüllendiriyorlar. Sonuç olarak ekonomik krizin sürmesine karşılık yöneticiler ve personelleri arasındaki ücret açığı artmaya devam ediyor. 2000 yılında FTSE 100’de en üstteki yöneticilerle ortalama çalışanlar arasındaki ücret oranı 1:47 idi. 2007’de bu oran 1:92 olarak ikiye katlanmıştır. 2011’de yine yükselerek 1:102 oldu (Lansley, 2012:27).

Ancak işçiler için,

2010 Haziran’ında ortalama reel ücret % 3.6, 2011 Haziran’ında daha da ilerleyerek % 3.8 düştü. ... Belirgin bir işgücü azınlığı ücret kesintileri ve daha uzun işgünlerini, araç muafiyetleri gibi yan faydalarda kısıtlamaları, tatil ve annelik ve babalık izin haklarında azalmaları içeren iş koşullarında kötüleşmeleri yaşadı (Lansley, 2012:29).

Eşitsizliklere başka bir **örnek olarak**, 2012 yılında Londra’da toplumun en tepesindeki %10’luk kesim ortalama 933.563 poundluk bir zenginliğe sahipken en yoksul % 10’luk kesim 3420 pounda sahip – yani 273 kat fark var arada (Ramesh, 2010).

Gelir ve refahtaki açının büyümesine refah devleti hizmetlerindeki gerilemeler eşlik edince kaçınılmaz olarak yoksulların zenginlerden daha erken ölmesi sonucu ortaya çıkmaktadır.

İrlanda

Ve İrlanda’da en zengin 300 kişinin 57 milyar avrosu vardır, yani Libya veya Hırvatistan’ın toplam ekonomisinden daha büyük bir rakam bu. Daha da zenginleştiler ve geçen sene zenginliklerine 6.7 milyar avro eklediler. Pek zorda sayılmazlar! (The Independent, 2011).

“İrlanda: Şok, kemer sıkma, Sinn Fein ve Birleşik Sol İttifak” adlı makalede Derwin (2012) “yeni genç öğretmenler Eylül’de, kesintilerin öncesine göre % 30 daha düşük ücretle işe başlayacaklar” diyor. Derwin, Pope’den (2012) alıntı yaparak Irish Times’da,

İrlanda Kredi Birlikleri Ligi’nin Nisan ayında yayınladığı “Geriye Ne Kaldı” izleme endeksinde İrlandalı yetişkinlerin % 47’sinin ay sonunda faturaları ödedikten sonra 100 avrodan daha az parası kaldığı belirtilmektedir (Pope, 2012).

Devamla,

Merkezi İstatistik Bürosu’nun Mart ayında İrlanda’da gelir ve yaşam koşulları hakkında **yaptığı anket**, en fazla kazanan % 20’nin ortalama gelirinin en alttaki % 20’nin gelirinin 5.5 katı olduğunu göstermektedir. ... Eşitsizlik oranları – bir yıl öncesine göre 4.3 arttı –bu ölçütün ilk defa kullanıldığı 2004 yılından bugüne kadar kaydedilen en yüksek durumdadır (Derwin, 2012).

ABD

ABD’de, Robert Frank gibi yorumcular, milyarderler “Zenginistan”da yaşarken (Frank, 2007; Times Online, 2007), milyonlarca işçinin başlıca endişesinin ailesine bakkaldan alışveriş

yapabilmek için haftalık ya da aylık ücret çekini almayı beklemek zorunda kaldıklarını **söylemektedirler**. Gelişmiş kapitalist ülkelerdeki milyonlar, küresel olarak milyarlar, “Fakiristan”da yaşamaktadırlar.

Yates’in işaret ettiği gibi ABD’de,

1950’den 1970 yılına kadar en alttaki % 90’lık gelir grubunun ürettiği her bir dolar için en tepedeki % 1’lik grup 162 dolar ek gelir elde ediyordu. Tersine 1990’dan 2002’ye kadar, en alttaki % 90’lık kesimin ürettiği her bir dolara karşılık, en üstteki % 1’lik grup (bugün için yaklaşık 14.000 hane halkı) 18.000 dolar ek kazanç elde etmektedir (Yates, 2006).

Küresel düzeyde, geniş kapsamlı yeni bir çalışma, dalgalanan 21 trilyon dolarlık varlığın küresel vergi limanlarında kaybolduğunu belirtmektedir. Eğer vergilendirilmiş olsa, bu miktar Afrika’yı yeniden ayakları üzerinde kaldırmaya – ve hatta avro krizini çözmeye- yetecektir (The Guardian, 2012). Makale şöyle devam ediyor: ‘dünyanın süper-zenginleri gevşek vergi kurallarının avantajlarını en az 21 trilyon doları cebe indirmek ve muhtemelen 32 trilyon dolar kadar bir parayı kendi ülkelerinden alarak yurtdışında saklamak için kullandılar’.

Makalenin bundan sonraki kısmının yapısı, ‘Yoksullaştırıcı Kapitalizm’in incelenmesinden şuraya kaymaktadır: Öfke, Analiz (Marksist), Aktivizm, Program, Örgütlenme (Organizasyon), Strateji.

İKİNCİ BÖLÜM

Yoksullaştırıcı Kapitalizm(d)e (Yönelik) Öfke, Analiz ve Aktivizm

Bu yazıda, kemer sıkma kapitalizminin farklı toplumsal sınıf temelli etkilerine yönelik öfkeye, öfkeyi hissetmeye ve öfkemizi göstermeye ihtiyaç duyduğumuzu tartışmaya çalışıyorum. Bu etkiler, doğaldır ki, işçi sınıfının farklı grupları içinde farklı biçimlerde hissedilmektedir. Etnik azınlıklar, kadınlar ve engelliler genel olarak sadece ezilmekle kalmıyor (ayrımcılığa uğruyor, aşağılanıyor, küçümseniyor) aynı zamanda diğer işçilerden (işgüçlerini sattıkları için elde ettikleri ödüller anlamında) daha fazla sömürülüyorlar.

Öfke, kapitalizmin sınıf eksenli Marksist analizi ile desteklenmek zorunda ki bu analizde kapitalizmde kimin kazandığı ve kimin kaybettiği, mevcut krize kimin neden olduğu ve kimin bundan kazanç sağladığı, kimin bu krizde kaybettiği ve kimin bunun bedelini ödediği yer almaktadır. Bir siyasi ve sendikal aktivist, akademik bir aktivist ve yazar olarak inanıyorum ki, konuşmalarında ve yazılarında, eğitimdeki mevcut krizin ve daha geniş toplumsal/ekonomik/siyasal krizin en iyi analizi, bunu en iyi açıklayan şey, işçilerin emek güçlerinin sömürüsünün, kapitalizmin Marksist analizidir.

Ancak yine de, öfke ve (Marksist) analiz yeterli değildir. Bu analiz aktivizme yol açmalıdır. Belli bir tip aktivizme, kapitalizmin demokratik sosyalizme/Marksizm’e devrimci dönüşümüne yönelen bir aktivizme. Burada ‘devrimci’yi büyük, toplumsal, ekonomik ve politik değişim, mevcut neoliberal ve neomuhafazakar kapitalizmin demokratik sosyalizme/Marksizm’e dönüşümü anlamında kullanıyorum.

Aktivizm bir dizi talep/eylemlerden oluşan siyasi bir program aracılığıyla politik bir mekanizmaya

dönüşmektedir. Öne sürülen talepleri fark edip bu doğrultuda adımlar atabilmek için bir araca, bir vasıtaya, kısacası organizasyona (örgütlenmeye) ihtiyaç duyulmaktadır. Örgütlenme konusunda eskiden beri varlığını sürdüren ve hala devam eden önemli tartışmalar bulunmaktadır. Anarşistler, Anarko-Sendikalistler, Uluslararası Protesto Hareketleri, Sosyal Demokratlar ve çok çeşitli Marksist-Leninist görüşler arasında örgütlenmenin yatay mı dikey mi olması gerektiği konusunda ya da öncücülük, alt kesimden kaynağını alan demokrasi, demokratik (ya da aslında demokratik olmayan) merkeziyetçilik gibi parti örgütlenmesinin biçimi hakkındaki tartışmalar bunlara örnek olarak verilebilir. Ben uygulamaları hayata geçirebilmek için parti içi çoğulculuk (Mandel, 1970) ile birlikte gücün peşinde koşmaya ve ona sahip olmaya imkân tanıyan örgütlenmenin parti biçiminin gerekliliğini savunuyorum.

Gücün ele geçirilmiş ya da kazanılmış olmasını sağlayan strateji, doğrudan kitle eylemi veya ‘sosyalizme giden parlamenter yol’ olan seçimcilik yoluyla veya bu iki etkinliğin birleşimi aracılığıyla eyleme dönüşmüştür. Seçimcilikten bahsediyorsak, yeniliklere açık olma konusunda net bir duruş sergilemek zorundayız ama bu duruş keskin, eleştirel ve Marksist bir bakış açısıyla sergilenmelidir.

Ve ayrıca strateji konusunda, minimum (reformist) program, geçici program (ya da kapitalizmi yıkacak ve işçileri desteklemeye uygun bir politika) ile ancak kapitalizmin yok olmasıyla uygulamaya konulabilecek olan ve bizlerin hemen gerçekleştirilebilir amaçlar dizisi olarak değil de, uzun bir süreç sonunda yerini bulacak arzulan hedefler dizisi olarak yaklaşacağımız maksimum program arasındaki farkı ortaya koymak gerekir (Trotsky, 1938; Hill, 2012a).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Neoliberalizm, Neomuhafazakarlık ve Eğitimde Tasarruf Kapitalizmi ve Yoksullaşma

Neoliberalizm ve Eğitim/ Eğitimde Neoliberalizm

Bu bölümde eğitimde neoliberalizmin yapısını ortaya koyan on dikkat çekici özelliği tanımlayıp kısaca özetleyeceğim. Bunlar neoliberalizm ve eğitim konusunda alan yazında oldukça sık tekrarlanan özelliklerdir. (Örneğin, Hill, 2003a, 2004, 2005, 2006a, 2009a, b; Ross ve Gibson, 2007; Hill ve Kumar, 2009; Hill ve Rosskam, 2009; Porfilio ve Malott, 2008; Inal ve Akkaymak, 2012; Kumar, 2012; Rikowski, 2012). Yer sıkıntısından dolayı bu özelliklerden kısaca bahsederek kendimi kısıtlamak zorundayım.

1. *Özelleştirme/Eğitimi ve Yüksek Öğretimi Özelleştirme.* Örneğin İngiltere’de ödemeleri devlet tarafından yapılan fakat özel sektörün kontrolüne verilen Academies (Akademi) adı verilen okullar bulunmaktadır; yine İngiltere’de devletin finanse ettiği, veliler tarafından kurulmuş olan “Free Schools” isimli okullar vardır. ABD’de Glenn Rikowski’nin ‘Edubusinesses’(Rikowski, 2003a, b) olarak tanımladığı, ulusal ve uluslararası eğitim şirketleri tarafından işletilen “Charter Schools” adı verilen kar amaçlı okul türleri bulunmaktadır. İngiltere’de ve ABD’de ayrıca eğitimle alakalı yerel ve ulusal hizmetlerin (temizlik, yemekler, okul denetimleri) özelleştirilmesi söz konusudur. Son zamanlara kadar yalnızca bir tane özel üniversiteye sahip olan İngiltere’de (geriye kalanların tümü devlet üniversitesidir) şimdi birçok özel şirket ve organizasyon dereceleri

ödüllendirilmiş, ödüllü güçler konumundadırlar. Rikowoski (2012) ‘çeşitli işlemlerden geçirilerek mevcut halini alması, daha sonra satışa sunularak insanları tüketime yönlendirmesi açısından yükseköğretim sistemini sosis makinesi ile onun kollarına benzetmiştir (Ayrıca bakınız; Callinicos, 2006).

2. *Genel harcamalardan/maaşlardan/aylıklardan/kazançlardan yapılan kesintiler: topluca işten çıkarmalar/üniversitelerden uzaklaştırmalar.* Sonuç, devlet hizmetinden yararlananların algılarında olumsuz yönde değişim ve devlet hizmetini kullananlar ile özel hizmetleri kullananlar arasındaki uçurumun derinleşmesi.

3. *Piyasalaştırma.* ‘Tercih’ ve farklılaştırma adı altında okullar ve üniversiteler arasındaki yarış. Sonuç (ırksal/ cinsiyetçi/ toplumsal sınıf ayrılıklarını öngören) hiyerarşik yapı.

4. *(Egemen sınıf dışındaki) İnsan sermayesine yönelik mesleki eğitim.* Bir tarafta farklı kaynaklar veya mesleki dersler/dereceler yaratma çabası, bir yandan üniversitelerde Uygarlık Tarihi/ Sosyal Bilimler/ Sanat derslerine ayrılan hükümet fonunu ortadan kaldırma girişimleri.

5. *İşgücünü sömüren acımasız yönetim:* Yeni Kamu İşletmeciliği. Okullar, kolejler ve üniversitelerin üst yönetimleri ile ‘çalışanlar’ (öğretmenler, yöneticiler ve el işçileri) arasında gittikçe büyüyen para ve güç uçurumu. Bu durum katılımcı, demokratik ve kolej yapısına uygun yönetim biçimine son verildiğini; bunun yerine “patronun dediğinin olduğu” yönetime geçildiğini göstermektedir.

6. *İşçiler arasındaki yarış- performansa dayalı ücret/ ortaya çıkarılan işe göre ödeme.* Bu durum meslektaş dayanışmasının ortadan kalkmasının bir başka yönünü açığa çıkarmaktadır. İngiltere ve Galler’deki öğretmenler ile profesörler ‘performansa dayalı ücret’ uygulamasının kısıtlı çemberi içinde birbirleriyle yarışmaktadırlar.

7. *Geçicileştirme/Kamu Sektörü çalışanlarının çalışma hayatlarının güvencesizleştirilmesi.* Tüm gün çalışma ve kısmi sözleşmeli personel görevlendirmesi yerine günlük işçilerin alınması, iş güvencesi olmadan çalışılan saat üzerinden ödeme yapılması ve kısa vadeli sözleşmelerin tercih edilmesi.

8. *İşçi sendikalarına, işçi haklarına, merkezi maaş pazarlığı görüşmelerine yönelik saldırılar.* Tüm dünyada neoliberal hükümetler işçi sendikalarının etkinleşmesini önlemek amacıyla ‘sendikayı parçalama’ (‘union bust’) adı altında bir takım önlemler almak, işçi güçlerini dağıtmak ve ulusal pazarlık anlaşma birliklerini yok etme arzusundadırlar. Bu doğrultuda, kolektif pazarlık birliklerini tanımama, birliklerin sağladığı imkânları ortadan kaldırma ya da birliklerin üyeliklerini yasadışı hale getirme, hükümetler tarafından uygulanmak istenen diğer eylemlerdir.

9. *‘Ticari konuşma dili’/ Piyasa Söylemi.* Öğrencilerin müfredatı ‘alan’ ‘müşteriler’ olarak sosyal sorumluluklarını bırakıp piyasayı öğrenmeye yönlendirilmesi.

10. *Kamu sektörünün iş gücüne, kamu çalışanlarının aylıklarına ve nisbi iş güvencelerine yönelik karalamalar/ideolojik saldırılar.* Artık bir ülkeden diğerine neoliberaler, okulları ve üniversiteleri ‘üretken beyinleri ellerinde tutamamakla’ suçlamakta ve bu kurumların yalnızca eğitim çalışanlarının çıkarlarına yönelik olarak işletildiklerini savunmaktadırlar. Kamu çalışanları ise altın tabakta verilen maaşları ile “kuş tüyü yataklarında” tembellik yapan,

kalkınmanın düşmanı olan ve ‘liberal ve sosyalist düşüncelerle zehirlenmiş’ kişiler olarak tanımlanmaktadırlar.

Neomuhafazakarlık, Baskı ve Eğitim

İdeolojik devlet silahlarının (Althusser, 1971) yeterince etkin olmadığı yerde devletin baskı araçları devreye girer. Devletin baskı araçları ve bunların işlevselleştirilmesini sağlayan silahların yoğun biçimde kullanımı ile birlikte devlet baskısı artar. Buna paralel bir olay 15 Haziran 2011’de gerçekleşen ve benim de katılmış olduğum Genel Yunan Eyleminde gerçekleşmiştir. Burada polis Syntagma Metrosu’na tüm Syntagma Meydanı’nı saran göz yaşartıcı gaz bombası atmış ve motosikletli Delta Force Polisi ile göstericiler ise gazdan etkilenenleri hastaneye kaldırmışlardı. Yine buna benzer olarak, artan devlet şiddeti Kaliforniya Davis Üniversitesi Oturma Kampında kendini göstermiştir. Burada elinde biber gazı bulunan bir polis memuru protesto grubunun arasında bir süre dolaşmış, gezintinin sonunda da sessiz sakin oturan protestoculara biber gazı sıkılmıştır.

İşte görüldüğü gibi neoliberalizm yalnız bir güç değildir. Neoliberalizm kanunlarla, tabancalarla, gaz bombalarıyla ya da polis kordonu gibi yardımcı güçlerden yararlanır. Bunun yanı sıra baskı ve kontrol durumunda içine NeoMuhafazakarlığı da alıp kuvvetini artırır. Bu kontrol kuvveti sürekli olarak artan dozlarda eğitim üzerinde uygulanmaya başlamıştır.

Aşağıda çeşitli ülkelerin eğitimde Neomuhafazakarlık uygulamalarının özellikleri sıralanmıştır.

11. Neomuhafazakarlık: ‘Tehlikeli’ içeriklerin temizlenerek okulların müfredatlarının, öğretmen eğitiminin, üniversitelerin denetiminin sağlanması. İngiltere’de, Galler’de ya da herhangi bir ülkede okul müfredatlarının kontrolünün, detaylı biçimde programlanmış ve hâkim güç olarak tasarlanmış Ulusal Müfredat aracılığıyla gerçekleştirilmesi, bu duruma örnek teşkil eder. 1992 ve 1993 yıllarında İngiltere ve Galler’in öğretmen yetiştirme müfredatından önemli sosyolojik, politik ve toplumsal adalet konularının çıkarılmış olması, bu duruma verilebilecek bir başka örnektir.

12. Neomuhafazakarlık: Eğitimin Kontrolü: İngiltere ve Galler’de yalnızca müfredatlar değil, aynı zamanda eğitim de sınırlandırmaya tabi tutulmuştur. Milli Eğitim Politikasının öngördüğü öğretmen merkezli öğretim, öğretmen-öğrenci etkileşimine vurgu yapmıştır; dolayısıyla çocuk/öğrenci merkezli, ilerici-liberal eğitim modelinin yaygın olarak kullanıldığı 1960lar ve 1970’lerin ilköğretim (ilköğretim) ve bazı orta dereceli (lise) okullarına özgü öğrenci merkezli öğretim metodunun yerini almıştır.

13. Neo-Muhafazakârlık: Öğrencilerin Kontrolü: Bir yılda 9,000 pounda kadar çıkan ağır üniversite harç yükü, üniversitelerdeki eğitimi (çalışmaları) üniversitelerde harç (ders ücreti) olmayan zamanlardakinden daha araçsal hale getirmektedir (yıllık 1000 pounda kadar ücret, 1998 yılında Yeni İşçi Partisi Hükümeti tarafından getirilmiştir).

14. Neo-Muhafazakârlık: Öğretmenlerin/Profesörlerin Kontrolü: Sınav sonuçları ve değerlendirme için okullarda hedef kültür, performansın altında kalan öğretmen ve okullar için okulların kapanmasını ve okulların zorla akademilere dönüştürülmesini içeren cezalar ile birçok öğretmen, işini kaybetme korkusuyla şimdi okullarda ve üniversitelerde daha çok

gözetlenmektedir. Bu “katılan için önemli sonuçları olan sınav” (ABD, İngiltere ve Galler’de), işçi sınıfı bölgelerindeki okullar için bir cezadır ki bu bölgelerde sınav ve test sonuçları zengin bölgelerdeki kadar yüksek değildir. Ayrıca okullarda ve üniversitelerde muhalif ve sendika aktivistlerinin cezalandırılması da söz konusudur. Bu yasal değildir, fakat sendika ve radikal aktivistlere karşı ayrımcılık uygulama, hatta onları kovma, yöneticilerin bulduğu çözümlerdir (Ben, muhtemelen, öğretmenlikteki 7 işimin 5’inde “ yer değiştirdim”; Hill 2003b’ye bakınız).

15. Neo-Muhafazakârlık: Amerika, İngiltere ve Galler’de çevik kuvvetin kampüs gösterilerini dağıtması gibi kaba kuvvete başvurusu. Diğer yandan Kaliforniya Üniversitesinde, yukarıda belirtilen Davis Olaylarında, 2010 Mart ayında Sussex Üniversitesi’ndeki bir gösteride çevik kuvvet köpeklerle saldırdı (Jack, 2010). Ve Yunanistan’daki gösterilerde polis, göz yaşartıcı bomba, ses/sersemletici bomba ve dayağı yaygın olarak kullandı.

16. Daha “düzenli” ve hiyerarşik geçmişe ve “geleneksel” değerlere başvurma.

Eleştirel Düşünceye Saldırı

Cumhuriyetçi Parti, Teksas eyaletindeki en son konferansında eğitimde eleştirel düşünceye karşıt bir kararı kabul ederek eleştirel düşünceye karşı olduğunu belirtmesi ile eleştirel düşünme konusunda radikal sağ saldırının en aşırı versiyonuna örnek olmaktadır. Bilgiye Dayalı Eğitim – Biz, “HOTS”a (Higher Order Thinking Skills/Üst Düzey Düşünme Becerileri) (değerler açıklaması); eleştirel düşünme becerileri ve davranış değiştirmeye odaklanan, öğrencinin sabit fikirleri mücadele etme ve ebeveyn otoritesini zayıflatma amacı taşıyan Sonuca Dayalı Eğitimin (OBE/Outcome-Based Education)(tam öğrenme) yeniden adlandırılması olan programlara karşıyız(Austin Chronicle, 2012).

BÖLÜM DÖRT

Eğitim Alanında Aktivizm: Eleştirel Pedagojiler, Sosyalist Eğitim

Bu devrimci güçlendirme aynı zamanda Marksist teori ve pratiği eğitim alanında da geliştirme ihtiyacıdır. Şüphesiz son 150 yılı aşkındır Hindistan’daki yalın ayaklı komünist öğretmenlerden, çekirdekten gelip katledilen İranlı komünist Tudeh ve Endonezyalı komünist öğretmen ve akademisyenlerden tüm Rusya, Avrupa ve Amerika; ki Marksizm’in teorik versiyonlarını kaleme alan Maoizmden, Leninizm, Stalinizm, Troçkizm (Morgan, 2003) ile Freire’den esinlenen Latin ve Kuzey Amerika’daki eğitimcilere kadar dünyada yüzlerce, binlerce Marksist, sosyalist ve eleştirel eğitimci var olmuştur. Ve ayrıca Dewey’in çalışmalarından özellikle tarihsel-durumsal koşullar içinde radikal sonuçlar çıkaranlar da vardır. Marksist ve diğer sol devrimci eğitimsel teori ve pratiğinin büyük bir geleneği vardır. Bu tarih bazen BANA’da (Britain, Australasia, North America/Britanya, Avustralasya* ve Kuzey Amerika) anadili İngilizce olan ve özellikle ABD’de, İngiliz dilinin egemenliği/hegemonyası ile yayınlar, kitaplar, eleştiriler, gazeteler “yüksek statülü” sunularak görünmez ve kayıp kılınır. Bu nedenle eleştirel pedagoji literatür taraması için sonuçta Marx’tan ziyade Freire ve Dewey’in mirasına ve yorumlayıcılarına önemli bir vurgu yapar. Glenn Rikowski, Marksist eğitim düşüncesinin gelişimini analiz etti ve ana hatlarını çıkardı (İngilizce konuşulan dünyada. Bkz. Rikowski 1996, 1997, 2007. Marksist eğitim düşüncesinin tartışmalı

bir yarı tarihi ve onun eksik bir eleştirmeni Anyon'dur (2011). Bu kitaba dair tartışma için bkz. Malott, 2011, McGrew, 2011, Banfield, 2011).

Bu yüzden, diğer birçok konferansa ve özellikle ABD'de kendini "eleştirel pedagoji" olarak tanımlayan ve eleştirel pedagojinin daha liberal, daha demokratik katılımlı, radikal demokratik uyarlamalarına odaklanarak Marksist olmayan uyarlamalara atıfta bulunan ve çoğaltan kitaplara dikkat çekmenin gereği yok. Hatta bazıları, daha az Marksist olan ve eleştirel düşünceye odaklananlar, eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde sosyal adaletin üst anlatısında yer alan eleştirel düşünceden ziyade, sadece ekonomik adalet ve eşitlik üst anlatısına yönelmektedirler. Marksistlerin görevi, Marksist bir analiz için eleştirel olmaya vurgu yaparak, bilgilendirme, etkileme, "kazanma" amacı ile bazı görüşler ve onların savunucuları ile radikal liberal ve "Marksist" meslektaşları ile birlikte eleştirel bir dayanışma göstermektir.

2011 ve 2012 yıllarında Atina Üniversitesi'nde düzenlenen ve 2013 Temmuz ayında üçüncüsü düzenlenmesi düşünülen Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı (ICCE) gibi Marksist eğitim, eleştirel eğitim ve eleştirel pedagoji üzerine çeşitli konferanslar, Marksist eğitimi geliştirme, analiz, anlama, praksis girişimlerinin örnekleri arasında yer almaktadır. Bir diğer radikal, Marksist eğitim konferans örnekleri de ABD'de uzun zamandır süregelen Rouge Forum Konferansı, yine uzun yıllardır Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsünde düzenlenen MERD (Marksizm ve Eğitim: Yenilenen Diyaloglar) ve 2012 yılında başlayan (yeni) Batı Chester Eleştirel Pedagoji Konferansıdır. Bu konferanslar İngilizce konuşulan dünyadaki başlıca Marksist eğitim konferanslarıdır ve şüphesiz BANA olarak bilinen İngilizce konuşulan bölgenin (Britain, North America and Australasia) dışında yüzlerce olmasa bile düzinelerce gerçekleştirilmektedir.

Yazılarımdaki temel bakış açısı, sosyalist eğitim olarak adlandırdığım demokratik devrimci Marksist bakış açısıdır (Hill, 1991; 2007, 2010; HillcoleGroup, 1991, 1997; Cole et al 2001; 2006; Hill and Boxley, 2007). Bu son 15 yıldır Peter McLaren ve onun çalışma arkadaşlarının Devrimci Eleştirel Pedagojisi ile yakındır (McLaren, 2005; McLaren and Farahmandpur, 2004).

Eğitimsel/sosyolojik kuramsal düzlemde, Marksist eğitimciler bütüncü ve karşılıklı destekleyici analizleri ve aktivizmi, bütüncü – aslında bir parçası olan – daha geniş sosyo-ekonomik-politik mücadeleleri benimsemek zorundadır. Bu düşünce düzleminde, ideoloji düzleminde ben kapitalizmi tanımlayan sınıf temelli sömürüye, kapitalizmin tanımlayıcı özelliğine ve sermaye-emek ilişkisine odaklı teorik analizlerle çekişen klasik Marksist sosyal sınıf analizini benimsiyorum.

Eğitimde, yaygın bir politik düzlemde, iki gelişmeyi takip etmeyi öneriyorum. –Birincisi, sosyalist yeniden yapılanma için eleştirinin ötesine geçmek ve ikincisi, devrimci antikapitalist Marksizm'in sosyal demokratik reformizminin ötesine ilerlemek.

Sosyalist eğitim adına ekonominin kontrolünü sağlamak için yaptığımız ekonominin demokratik işçi sistemlerinin kontrolü gibi demokratik bir şekilde programları tartışmaya ihtiyacımız var.

Eğitim için muhteşem bir tasarı ya da "kızıl tasarı"yı empoze etmekten bahsetmiyorum (Hillcole Grubunda yayınlanan iki kitap – "Eğitim İçin Kızıl Tasarı/Redprint for Education (1993)" ve "Eğitimi ve Demokrasiyi Yeniden Düşünmek: 21. Yüzyıl İçin Sosyalist Bir Alternatif/Rethinking Education and Democracy: a Socialist Alternative for the Twenty-First Century (1997) – bunlar,

sosyalist eğitim önerilerinin uygulamasından daha çok tartışmalarının örnekleridir. Yirmi yıldır sosyalist eğitim üzerine tek başına ve ortaklaşa yayınlarım bulunmaktadır. Yayınlarımın ulaşılabilir olmasını istediğim için çalışmalarımın çoğunu özellikle “online” yayınlıyorum.

Eğitim Teorisi’nde Sorular

Postmodernizm, Kimlik Politikaları ve Revizyonist/Reformcu Sosyalizm

Sosyal Sınıf ve Eğitim

Sosyal sınıf ve eğitim arasındaki ilişkinin Marksist analizi, 1980’lerin ortasından bu yana İngiliz Marksistler Dave Hill, Mike Cole ve Glenn Rikowski tarafından ve Amerika’da Kızıl Kolektif’in (Red Collective) yazarlarının Kızıl Kritik (Red Critique) yazılarında 1990’ların ortasından bu yana da Peter McLaren ve arkadaşları, Martha Gimenez ve yakın geçmişte Curry Malott (2011, 2012) tarafından yapılmıştır. Referanslarımı yüksek eğitimin politik ekonomisi üzerine çalışan bu seçkin grupla, yani İngiltere, Avustralasya ve Kuzey Amerika (BANA) ile sınırlı tutuyorum. Bu dilsel emperyalizmin az da olsa üstesinden gelebilmek için editörlüğünü yaptığım ve uluslararası yazı işleri kuruluna sahip Eleştirel Eğitim Politikası Çalışmaları Dergisi’nde (Journal for Critical Education Policy Studies, JCEPS) kasıtlı olarak BANA dışından makaleler yayınlamaya çalışıyorum.

Klasik bir Marksist olarak, sınıfın ikili analizini benimsiyorum (bkz. Kelsh, 2001; Gimenez, 2001; Hill, 1999; Kelsh and Hill, 2006; Greaves, Hill and Maisuria, 2007; Kelsh, Hill and Macrine, 2010), fakat işçi sınıfı, yani emeğini satan insanların sınıfı, içindeki farklı yatay katmanların (örneğin, vasıfsız mavi yaka, alt kademe yönetim ve denetlemedeki beyaz yaka, profesyonel/uzman) ve dikey bölünmenin (segmentasyonun) (örneğin, toplumsal cinsiyet ve ırk bağlamında) varlığını elbette kabul ediyorum.

Resmi hükümet istatistiklerinde kullanılan Weberci yaşam tarzı sınıflandırmaları eğitim ve öğretim sistemlerindeki imtiyaz ve imtiyazdan yoksun kalıp süreçleri anlamada büyük ölçüde aydınlatıcı olabilirken, ben bu resmi hükümet ve piyasa araştırmalarındaki “Weberci” sosyal sınıf tanımlamalarını kullanmıyorum.

Weberci (ve neo-Weberci) yaşam tarzı ve tüketim odaklı sosyal sınıf sınıflandırmalarının etkileri tahrip edici ve dışlayıcıdır. Bu sınıflandırmalar kapitalist sınıfı, üretim ilişkilerini – ki bu Marksist sınıf analizlerinin kaynağıdır – “gizler” ve işçi sınıfını bölmeye, onu kendi içinde sınıflandırmaya hizmet eder. Wall Street’i İşgal Et’teki protestocuların sloganı % 1’e karşı yüzde % 99 klasik Marksist sınıf analizinin doğru bir uygulamasıdır – nüfusun % 1’i nüfusun diğer kalanını (artık hangi tanım kullanılırsa: orta sınıf, işçi sınıfı vb.) sömürmektedir. Marksist sınıf analizinin temel karakteristiği de bu ilişkide yatmaktadır: Nüfusun % 99’u % 1’lik kapitalist sınıf tarafından sömürülmekte ve emek güçlerinden elde edilen artık değer ile kapitalist sınıf kar elde etmektedir.

Reformculuk, İktisadiyatçılık ve İndirgemecilik Suçlamaları ve Görecili İmtiyaz

Eğitime (ve diğer sosyal alanlara) yönelik klasik ya da devrimci Marksist analizin eleştirileri çeşitli teorik ve politik ideolojik perspektiflerden gelmektedir. Çeşitli muhafazakâr perspektiflerin, örneğin neoliberalizm ve neomuhafazakârlık, eleştirilerinden hariç, burada ele almak istediğim üç farklı eleştiri var. Bu üç eleştirinin ortak ve farklı yanları bulunmaktadır.

Bu üç farklı eleştiri, sırasıyla neo-Marksizm/revizyonist/reformcu Marksizm; kimlikçilik ve postmodernizmdir. Eğitim teorisi ile daha geniş sosyal teori arasındaki bağlantı şudur: ikisinin de prensiplerinde politik hareket için ve kurumların/örgütlerin, programların, stratejilerin soruları için imalar bulunmaktadır.

Öncelikle kimlikçilik üzerinde duracağım. Benim kimlikçilik üzerine yaptığım birçok yorum ve eleştiri diğer anti-Marksist duruşlara karşı yaptığım eleştirilere benzemektedir. İlk olarak, sosyal sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet, cinsiyet ve dine bakalım. İnsanların cinsiyetleri, ırkları/etnik kimlikleri ve dinleri nedeniyle tacize, saldırıya, tecavüze uğramaları ve öldürülmeleri aşikâr gerçeklerdir. Aşikâr olan bir başka gerçek de – ki bunu akademik söylevde de görürüz – politik hareketlerde, evlerde, sokaklarda, işyerlerinde birden çok öznelliğe sahip olduğumuzdur. Bu öznellikler belirli yer ve zaman dilimlerinde kendi zihnimizde ve başkalarının bize karşı eylemlerinde ön plana çıkmaktadır.

Kendi yazılarımda odak noktası sosyal sınıftır. Bana göre sosyal sınıf (özel halin aksine) sömürünün göze çarpan nesnel halidir. Ama benim her zaman dikkat çektiğim nokta, sınıfın iki parçaya bölünmüş olmasıdır. Sosyal sınıf farklı sosyal sınıf tabakaları ya da grupları tarafından yatay bir şekilde katmanlaştırılmaktadır (örneğin vasıfsız işçinin en alt tabakada, vasıflı işçinin ondan daha üst tabakada, beyaz yakalı alt-orta sınıfın bu iki gruptan da üst tabakada olması). Bu katmanlar/gruplar farklı ödül, güç ve otonomi ile nitelenmektedirler. Ama sosyal sınıf, ırk ve toplumsal cinsiyet gibi etmenlerle dikey şekilde de tabakalaşmaktadır.

Marksizm’in sınıf sömürüsünün önemi üzerine yaptığı vurgu, akademik ve teorik tartışmalarda yer almaktadır ve bu tartışmalara yol açmaktadır. Devrimci, klasik ve yapısalcı Marksizm’in aksine birçok analiz, sınıftan, ırktan ve toplumsal cinsiyetten kaynaklı baskıyı, eziyeti birbirine eş tutmaktadır. Bu yaklaşıma örnek, Michael W. Apple’ın “eşdeğerlik” ya da “paralellik” teorisidir. Diğer bazı teorisyenler sosyal sınıfı sömürünün yapı taşı olarak tanımamak noktasında daha ileriye gitmişlerdir. Nitekim Eleştirel Irk Teorisinde (Critical Race Theory, CRT) iddia edilen, ırkın sadece sosyal sınıfla eş olmasının ötesinde baskı ve eziyeti anlamak için analitik ve açıklayıcı temel değer olmasıdır.

Ben, David Gillborn ve İngiltere’de onun kullandığı şekli ile CRT’yi eleştiriyorum (Hill, 2010). Gillborn’un görüşüne göre İngiltere’de baskı ve eziyetin temel şekil ve yapısı ve devlet politikalarının en doğru analizi (örneğin eğitim politikaları) sosyal sınıfın sömürüsüne değil, ırk/ırkçılık/beyazların üstünlüğüne dayanmaktadır (Gillborn, 2006, 2008, 2010). Mike Cole, Eleştirel Irk Teorisyenleri ve Marksistler arasındaki sürüncemeli tartışmada Marksistler safında yer alarak CRT’yi eleştiren birçok yazıya imza atmıştır (Gibson ve Cole arasında, örneğin: Gillborn, 2008; Cole, 2009; Gillborn, 2009; Hill ve Gillborn arasında, örneğin: Hill, 2009c, d, 2012b; Gillborn, 2010; ve Cole and Maisuria, 2007, 2010).

Önde gelen Amerikalı radikal (neo-Marksist/revizyonist) eğitimci Michael W. Apple, revizyonist/reformcu neo-Marksist yazılarında Dave Hill’in, Mike Cole’ın, Glenn Rikowski’nin, Peter McLaren’in, Deborah Kelsh’in, Gregory Martin’in, Ramin Farahmandpur’un ve Paula Allman’ın görüşlerini indirgemeci, determinist, “vulgar Marksist” olmakla eleştirmektedir. Kenneth Saltman ve Ken McGrew tarafından da Apple’ın eleştirilerini destekler yazılar kaleme alınmıştır (Bknz, Saltman, 2010, 2011; McGrew, 2011).

İki grup arasındaki tartışma kısmen JCEPS’de de devam ettirilmiştir: örneğin bir tarafta Farahmandpur (2004, 2008); Kelsh ve Hill (2006); (Rikowski) 2006; Cole (2009); Cole ve Maisuria (2007); Hill (2009c); Banfield (2011); ve Malott’un (2011); diğer tarafta Gillborn (2010) ve McGrew’ın (2011) makaleleri yer almaktadır.

Cole ve benim gibi Marksistler, ayrıştırıcı ya da sınıf temelli olmayan (örneğin toplumsal cinsiyet, ırk/etnik kimlik) diye adlandırabileceğimiz baskı ve eziyet analizlerinin bilhassa politik etkilerini eleştirmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sınıf Bilincinin İnşası ve Direniş

Başkaldırı, İntikam, Stratejik Aktivizm

Yüzlerce, milyonlarca işçinin (hem orta hem de katmanlardaki işçiler) maddi şartlarındaki belirgin değişimler, sınıf bilincinde, politik bilinçte ve direnişte yaygın değişimlere öncülük etmektedir. “Yoksullaşma” kavramının kendisi (Marx ve Engels 1848; Marx, 1867) büyüme süreci içinde oldukça fazla şekilde alaya alındı ve azledildi (Greaves, Hill and Maisuria, 2007). Diğer kavramlar, örneğin “proleterleşme” (Braverman, 1974), “kapitalizm”, ve “anti-kapitalizm”, şimdi daha geniş ölçüde anlaşılmaktadır.

Mega-zenginlerden oluşan, sosyal ve politik olarak birbirine bağlanmış “üst sınıf” kavramını farklı ülkelerde gerçekleştirilen binlerce gösteride atılan “Biz % 99’uz” ve benzeri sloganlar mükemmel bir şekilde içermektedir. Bu sloganlara örnek olarak İngiltere’deki bir öğrenci gösterisinde kullanılan pankartlardaki yazılara bakılabilir: “Grev, İşgal, % 1’i durdur” ve “Kitlelere eğitim, sadece üst sınıfa değil”. İngiltere’deki gösterilerin bazılarının tarih ve yerleri şu şekildedir: Londra’da 12 Kasım 2010 ve 30 Kasım 2011, Brighton’da (250 bin kişilik orta büyüklükte bir şehir) 30 Ekim 2010 (bu gösterilere dair blogspotuma ve fotoğraflara ulaşabilirsiniz, bkz. Hill, 2010b, 2010c, 2011b).

Neoliberal aşırı katı ortodoks politik partiler arasında işçilerin krizin faturasını ödemesi gerektiği tezinin etkili bir şekilde kabul gördüğü yerler, yasadışı meclisler, seçim politikalarıdır. İngiltere’deki İşçi Partisi, Liberal Demokratik Parti ve Muhafazakâr Partilerin tümü, hizmet sektöründe, maaşlarda, emekli maaşlarında büyük oranda kesintinin olması gerektiği konusunda anlaşmışlardır. Muhafazakâr yeni demokrasi partisi ve geleneksel sosyal demokrat sosyalist parti-PASOK- kamusal hizmetlerin kitlesel olarak özelleştirilmesi ve eşi benzeri görülmemiş kitlesel kemer sıkma politikalarının bir “ihtiyaç” olarak kabulü konusunda radikal sol SYRIZA ve Demokratik soldan ayrılmaktadır.

Dolayısıyla buradaki asıl sorun, aslında parlamentoyu kimin oluşturacağına dair derin ve geniş bir sorgulamayı gerektirir. Burada parlamentonun “egemen sınıfın yürütme kolu olduğu” anlayışı oldukça hâkimdir.

Ve “devrime” olan aşırı ilgi, büyük ölçüde toplumdaki değişiklikleri yapılandırdı. Bir zamanlar aşırı teorik bulunan kavramlar, günümüzde ikili iktidarın yönetimi ve hükümetin alternatif/

muhalefatinin oluşturulması, yerel meclisler ve işgaller için işçilerin demokratik kontrollerinin gerçekleştirilmesine dair oldukça gerçekçi bir hale gelmiştir. Ve sokaklarda direniş var. Devrim, halk meclisleri ve işgaller, Latin Amerika'dan --özellikle Bolivya, Arjantin ve Venezuela- Avrupa'ya, Kuzey Afrika/Ortadoğu'da olduğu gibi, kapitalizmin kemer sıkma şartlarına karşı gelişen bir ilgi üzerine dönmüştür.

İngiltere'de Direniş

İngiltere'de öğrenciler isyandadır (Hill, 2010b, c, d). Öğrenciler tarafından Londra'daki Millbank Muhafazakar Parti Merkezinin işgali sayesinde 10 Kasım 2010'dan beri Westminster'da 52,000 öğrencinin güç gösterisi, disiplinli ve örgütlü işgallere, birçok üniversitede öğrencilerin oturma eylemlerine, derslik işgallerine ilişkin günlük eylemlere dönüşmüş ve öğrenci protestoları Avrupa'da Paris, Lizbon, Atina ve Dublin'e yayılmıştır. Söylemleri, sloganları, gösterileri ve talepleri "eğitimde bütçe kesintisine hayır", "paralı eğitime hayır", "eğitim parasız olmalı" şeklindeydi. 10 Kasım 2010 tarihindeki gösteri, Ulusal Öğrenci Sendikası ve Üniversite Öğretim Elemanları Sendikası tarafından organize edilmiş İngiltere'deki en büyük öğrenci gösterisidir (Englert, 2010; Hill, 2010c; International Socialism, 2011; Robinson, 2011).

Bunu 24 Kasım 2010 Çarşamba günü üniversitelerde, eğitim kolejlerinde başarılı öğrencilerin olduğu kolejlerde (Sixth Forms) ve liselerde bulunan 130,000 öğrencinin yürüyüşü izlemiş, kesintilere ve okul ücretlerine karşı ulusal eylem günü gösterileri düzenlenmiştir. Bazıları daha önceleri Barnette'deki 300 öğrenci ve sendikalı Finchley'deki Tory Parti merkezine yürüdüğü gibi kendi bölgelerindeki Tory Parti⁴ ofislerine yürümüştür. Öğrenciler "Öğrenciler ve İşçiler Birleşin ve Mücadele edin", "Bizler Büyük Mücadelenin Parçasıyız" gibi sloganlar ve söylemlerde bulunmaktadır. "Normal ve Uzaktan Eğitim Öğrencileri Bütçe Kesintilerine Karşı" gibi facebook gruplarının temel sloganları şudur: "Eğitim Halk İçindir, Egemen Sınıflar İçin Değildir". Öğrenci protestoları ulusal kamu çalışanlarını etkilemiş ve 30 Kasım 2011'deki greve öncülük ederek (Hill, 2011b) 1926'daki Genel Grevden bu yana İngiltere'deki en büyük grevini gerçekleştirmiştir.

İrlanda'da Direniş

İrlanda 2011 seçimlerinden önce beş tane kemer sıkma bütçesi gerçekleştirmiştir. Fakat buna karşı direniş Yunanistan ya da İngiltere'dekinden belirgin bir şekilde daha düşük düzeyde olmuştur. Derwin'in belirttiği gibi "Hali hazırda Yunanlıların çok sayıda sol militanı varken, İrlandalılar sendikaların mücadelesinden ortaya çıkan 30 yıllık sosyal örgütlenme ile bu şoku yaşamıştır" (Derwin, 2011. Ayrıca bkz. Keating, Morrison and Corrigan 2010). Oradaki üç büyük sendikanın yürüyüşleri (bu yürüyüşler çalışma saatlerinde gerçekleşmemiştir) ve sendikaların Croke Park Anlaşması (Haziran 2010) ile sonuçlanan bir günlük kamu sektörü grevi kamu hizmetlerinde iş yavaşlatma eylemleriyle işbirliği içinde anlaşmaya varılmıştır (Derwin, 2011).

Yanıt (tepki) özellikle yerel düzeyde ve belirli konularda oldu. Ve 2011'deki genel seçimlerde sosyalist ve Marksist ulusal ve yerel örgütlerin gevşek koalisyonu olan Birleşik Sol İttifak, "sandıkta isyan" anlayışı içinde, iktidardaki parti Fianna Fáil'e ölümcüle yakın bir darbe indirmiştir. 1930'lardan beri İrlanda politikalarında baskın olan bu parti, Parlamentoda (Dáil)

4 Muhafazakâr Partinin geleneğini oluşturan, 17 ve 18. yüzyıllarda etkin olan sağ muhafazakâr parti kendisini lağvedip Muhafazakâr Parti olarak 1834 yılında yeniden kurulmuştur. (çn)

71 sandalyeden 20 sandalyeye gerilemiştir. İşçi Partisi (çoğunlukla alternatif olarak kabul edilir) 20 sandalyeden 37 sandalyeye yükselmiş ve Sinn Féin 5'ten 14 sandalyeye çıkmıştır. Birleşik Sol İttifak'tan ise 5 tane Parlamento üyesi (radikal sosyalist/Marksist) seçilmiştir.

Doğrudan eylem düzeyinde Dame Street İşgali, Wall Street işgalinden esinlenerek gerçekleşmiştir (Sheehan, 2012). Burada çeşitli işgal hareketleri olsa da bu işgaller, sendikalar ve “gelenekçi” sol parti/örgütlerle dayanışma yetersizliği ve muhalefeti içinde gerçekleşmektedir. Dublin Ticaret Konseyi Sendikası Dame Street iletişime geçmek istemiş fakat Dame Street İşgali Koordinasyonu mesleki sendikalara katılmayı reddederek mesleki sendikaların Dublin Ticaret Konseyi Sendikası ile yürüyüşünü protesto etmiştir (ayrıca işgalin yorumuna ilişkin olarak bkz. Sheehan, 2012). Dame Street İşgali hareketi ve onun muhalefeti sol üzerinden örgütlenmiştir. 10 Kasım 2010'daki Londra'yı İşgal Et'in (Marcus, 2011) besleyicisi olan “Onuncu Köy”(Tenth City) yürüyüşündeki konuşmamda bazı işgalci göstericiler tarafından kınandım, meslek örgütleri ve sosyalist koalisyon ve sosyalist direniş sunumuma ilişkin söylemlerim dolayısıyla eleştirildim.

Analiz ve Aktivizm: Günümüzde Tarihsel olarak Seçimcilik ve Doğrudan Eylem ve Direniş

Seçimcilik anlamında, Yunanistan'da SYRIZA (çoğunlukla “aşırı sol”, “radikal sol” olarak anlamlandırılmakta) 16 Haziran seçimlerinde Radikal Sol'un çoğunluğu ile (koalisyonu) başarıya oldukça yaklaşmıştır. Aynı yıl Jean-Luc Melenchon, Fransız Başkanlık seçimlerinde sol blok için ilk turda % 11'lik oy almış ve Portekiz, Almanya, Hollanda ve Danimarka'daki partilerden, sol eğilimli olan neoliberal sosyal demokrat partiler çeşitli durumlarda %10 oranında oy almışlardır. Bu yaygın partiler (bkz., age. Bensaid et al, 2012) ve ittifaklar, sosyal reformist ve Marksist devrimci -çoğunluğu Troçkist ve bazıları Maoist- gruplar ve partiler sol olarak görülmekte, iç çekişmelerden dolayı ikiye bölünmüş ve fakat seçim sürecinde uyumun bazı iç bileşenleri tarafından öne çıkarılarak seçimciliğe adanmıştır.

Aslında seçimler sayesinde dünya üzerindeki sosyal demokrat hükümetler elbette seçimi kazandıktan sonra işçi sınıfı mevzuatı, maliye politikaları, çalışma yasaları, refah ve sosyal politikaları başlatırlar. İngiltere'de (sol reformist sosyal demokrat) İşçi Partisi, 1945 seçimlerini kazanmış ve aynı dönemde ekonomik krizden dolayı ücretsiz lise eğitimi, bir dizi büyük kamulaştırma ve ulusal sağlık hizmetleri gibi işçi sınıfına yönelik ekonomik önlemler uygulamıştır. Ve Venezuela'da Hugo Chavez ard arda ve yeniden seçilerek büyük reformları uygulamış, hatta ikili iktidar yerel organizasyon girişimlerinde gerçekleştirilmiştir. Marx ve Lenin de reformların gerekliliğini tartışmışlardır. Örneğin, “revisyonistlere” ya da sosyal demokrat reformistlerine/ reformlarına göre Marx ve Engels'in Komünist Manifesto da tanımladığı “işçi sınıfının acil amaçlarının başarısı için mücadele edin” (Marx and Engels, 1848/1985, pp. 119) ifadesinin önemle not edilmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, ekonomik buhranların olduğu zamanlarda işçilerin ücretleri, çıkarları ve yaşam standartları kapitalist sınıf tarafından çok pahalı ve çok yüksek varsayılmakta, sonrasında “ılımlı”, “liberal” ya da “işçi” partileri, insanların seçim yapması için sermaye ve onun medyası aracılığı ile desteklenen “kötünün iyisini” insanların önüne getirebilmektedirler. Bu durum, İngiltere'de milyonlarca insanın Haziran 2010 genel seçimlerinde İşçi Partisini seçmesine neyin neden olduğunu ve neden İrlanda İşçi Partisi ve Sinn Féin'in Şubat 2011 genel seçimlerinde sıçrama yaşadığını ortaya koymaktadır. İşçiler ve azınlıklar için konuştuğunu iddia eden bu eski/yarı sosyal demokrat

işçilerin kapitalist partileri veya kapitalist birleşik cephenin liberal versiyonları, işçi ve azınlıkları soğurmada ve onların isyanlarını sakatlamada en başarılı partiler arasında yer almaktadırlar.

Böylece, doğrudan eylem ve ekstra parlamenter eylem hakkında konuşurken işçilerin gücünün devleti ve organlarını oluşturmamayaacağı argümanı ortaya çıkmaktadır. Öyle ki, çeşitli durumlardaki aktivist bir strateji, ikili iktidar yolu ile kazanılmalıdır: alternatif ve muhalif örgütlerin kurulması ve yerleştirilmesi.

Yunanistan’da Direniş

Yunanistan’ın 2011’deki “sıcak yaz” döneminde, bakanlıklar, fabrikalar, bankalar, okullar, üniversiteler, bir çelikhane ve bir gazete işçiler tarafından işgal edilmiş, binlerce kişinin katıldığı yüz kadar yerel ve demokratik toplantı düzenlenmiştir. Bu süreç, çelik işçilerinin grevi gibi örneklerle devam etmektedir. En geniş kapsamlı işgal Syntagma Meydanı’nda gerçekleşmiş ve gaz bombalarının saldırısına kadar devam etmiştir. 2011 Yaz’ındaki bu örgütsel faaliyetlerinin benzerine Avrupa’da on yıllardır rastlanmamıştır.

17 genel grevle birlikte, 2008 yılından beri Yunanistan’da aşağıdan başlayan bir devrim öncesi hareketlenme vardır. Sokaklardan ve meydanlardan yükselen öfkenin ve kızgınlığın benzeri Avrupa’daki 1968 olaylarından beri görülmemiştir. Yoğun bir sınıfsal kutuplaşma, Marksist ve sosyalist görüşler ile bunların örgütlenmelerini kuvvetlendirmiş ve toplumun katmanlarına hızla yayılmasına neden olmuştur. Kısacası devrimci praksis, yani bir yanda teori-analiz ve görüşler, öbür yanda da pratikler-eylemler ve örgütlenmelerin birbirleriyle olan ilişkisi güçlenmiştir. Elbette böylesi bir yıkım sürecinde, Anarşist ve Faşist-Nazi örgütlenmeler de güçlenmiştir. Hitler’in Weimar Almanya’sında yükselişinde olduğu gibi kapitalist sınıf, kızılların çok güçlenmesi halinde faşistleri-Nazileri sokak şiddeti için yedekte tutmaktadır.

Direniş Devrime Dönüşüyor

İntikam

Bankerler gibi kapitalist sınıfa ait üyelerin diğer insanların malına-mülküne el koyarak onları yağmalamaları o denli bir düzeye gelmiştir ki, bu artık yasal müdahale ve hukuki cezalandırmayı gerektirmektedir. Yunanistan gibi ülkelerdeki eşitsizliğin artması ve fakirleştirme politikaları yüzünden sokakta artan öfke ve ayaklanma, bankalar, finans kurumları ve ekonominin diğer aktörlerinin yatırımlarıyla süper zenginlerin servetinin kamulaştırılmasını talep etmektedir. Devrimci Marksist ve sosyalist örgütler, sıranın kendilerine geldiğini düşünmektedirler. Yunanistan’daki Syriza, Fransa’daki Sol Cephe/The Front Gauche, Almanya’daki Sol Parti/Die Linke, İngiltere’de, Bradford’da 2012’de yapılan seçimlerde zafer kazanan George Galloway’ın Saygınlık Partisi/Respect Party, zenginlere ve kapitalist sistem içinde edilen karlara daha çok vergi konulmasını talep etmektedir.

Bunlar, stratejik bir intikamın yöntemleri ve planlarıdır. Bu, Fransız Devrimi’nde olduğu gibi, kapitalistleri ve sömürücüleri elektrik direklerine asıp cezalandırma yöntemi değildir. Bu sömürücüleri, kamu gelirlerini hortumlayanları mahkemeye çıkarma planıdır. Öbür yandan sosyal demokratlar, revizyonistler ve geniş tabanlı sol partilerin (Bensaid vd. 2011) gelire göre vergilendirme taleplerinin yanında, devrimci Marksist grup ve partilerde, sermayenin ve servetin kamulaştırılması gibi talepler vardır.

Soldaki bu bölünme, İngiltere’deki neoliberalleşen İşçi Partisi’nde, sosyal demokrat Saygınlık Partisi’nde ve Sosyalist Parti ile Sosyalist İşçiler Partisi gibi devrimci sol partiler arasında belirgindir. Ancak önde gelen sendikacılar ve Sosyalist Direniş’in bazı üyeleri bu bölünmeyi ortadan kaldırıp yeni bir devrimci Marksist birliği kurma çabasıdır. Fransa’da bu durum, neoliberalleşmiş sosyal demokrat parti Sosyalist Parti, sosyal demokrat kapitalistler (başka bir deyişle daha “adil” bir yeniden dağıtım isteyenler) ve NPA (Yeni Anti-Kapitalist Parti-Nouvel Parti AntiCapitaliste) gibi devrimci Marksist örgütler arasındadır. Yunanistan’da ise neoliberalleşmiş (eski) sosyal demokrat PASOK, Syriza’daki radikal sol koalisyon ve Antarsya’daki devrimci antikapitalist Marksist koalisyon vardır. Hill 2012’de, Syriza ve Antarsya koalisyonlarının programlarını ayrı ayrı incelemiştir. Syriza programı borç konusunun yeniden görüşülmesini talep ederken, seçim ile seçim sonrasını kapsayan dönemde parlamenter sistemde kalınarak sorumluluk sahibi bir muhalefet planını yeğliyordu. Antarsya’nın program ise tamamen farklıydı. Marksist bir plan çerçevesinde kurum ve şirketlerin kamulaştırılmasını, borcun ödenmesinin reddini, Euro’dan ve Euro bölgesinden çıkılmasını talep ediyorlardı. Strateji anlamında Syriza bu dönemde (yaz 2012) sokaklardan çekilmeyi uygun bulurken, Antarsya ise sokaklarda kalınmasını, işçilerin kontrolü altında işgallerin sürmesini ve düzenli bir şekilde artan eylemlerle iktidarın ele geçirilmesini savunuyorlardı.

‘Neler olabilir’ ve ‘Neler olmalı’

Milyonların fakirleştirilmeye ve güçsüzleştirilmeye devam edildiği kapitalizmde, sosyal demokrasinin, işçi sınıfının ve örgütlenmesinin tarihsel kazanımları, eğitim de dahil olmak üzere bir çok kapitalist sektör tarafından akbabalar gibi kemirilmektedir. Refah devleti, parasız eğitim gibi umutlar ve hayaller ile işçilerin yaşamı kapitalistler tarafından çalınmaktadır. Bu felaket durumunda, kapitalist diktatör yönetiminin zulmü milyonların gözünü açmış ve onların “neler olabilir, neler olmalı” gibi sorular sormalarına neden olmuştur. Neler olabilir’in yanıtı, doymak bilmez kapitalizme alternatif karanlık ütopyalar olarak faşizm ya da askeri dikta rejimi olabilir. Ya da, stratejik aktivizmle, örgütlenmeyle, öğretmenlerin, profesörlerin, öğrencilerin diğer işçilerle beraber oluşturdıkları stratejilerle, “ne olabilir” sorusundan “ne olmalı”ya geçilebilir.

Kaynakça

- Althusser, L. (1971) Ideology and State Apparatus. In L. Althusser, *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: New Left Books. Anti-Academies Alliance website, at <http://www.antiacademies.org.uk/>.
- Anyon, J. (2011) *Marx and Education*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2006) Review Essay: Rhetoric and reality in critical educational studies in the United States, *British Journal of Sociology of Education*, 27 (5), pp. 679-687.
- Apple, M.W. (2005) “Audit cultures, commodification, and class and race strategies in education”, *Policy Futures in Education* 3 (4), pp. 379-399.
- Austin Chronicle (2012) The Republican Party of Texas Opposes Critical Thinking. 27 June. *Austin Chronicle*, Texas, USA. Online at <http://www.austinchronicle.com/blogs/news/2012-06-27/gop-opposes-critical-thinking/>

- Banfield, G. 2011. 'Looking for Marx: A Review of Marx and Education by Jean Anyon'. *Journal for Critical Education Policy Studies* 9 (2). <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=221>.
- Bensaid, D, Sousa, A., Thornett, A., Leplat, F. et al. (2011) *New Parties of the Left: Experiences from Europe*. International Institute for Research and Education (IIRE), Amsterdam: IMG publications.
- Braverman, H. [1974] (1998) *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*. New York: Monthly Review Press.
- Brecht, B. [1941]/(2001) *The Irresistible Rise of Arturo Ui*. New York: Arcade Publishing.
- Callinicos, A. (1989) *Against Postmodernism: a Marxist Critique*. Cambridge, UK: Polity.
- Callinicos, A. (2006) *Universities in a Neoliberal World*. London: Bookmarks Publications.
- Catastroika (2012) *Catastroika: Privatization goes Public*. Written and Directed by Aris Chatzistefanou and Katerina Kitidi and scientific editing by Leonidas Vatikiotis. Online at <http://topdocumentaryfilms.com/catastroika/> and at <http://www.youtube.com/watch?v=RORPpFL21dM>
- Cole, M. (2008) *Marxism and Educational Theory: Origins and Issues*. London: Routledge.
- Cole, M. (2009) *Critical Race Theory and Education: a Marxist Response*. New York and London: Palgrave Macmillan.
- Cole, M. (2011) *Racism and Education in the UK and the US: Towards a Socialist Alternative*, New York and London: Palgrave Macmillan.
- Cole, M., Hill, D., McLaren, P, and Rikowski G. (2001) *Red Chalk: On Schooling, Capitalism and Politics*. Brighton: Institute for Education Policy Studies. Online at <http://www.ieps.org.uk/cwc.net/redchalk.pdf>
- Cole, M., Hill, D; McLaren, P., and Rikowski G. (2006) *Kızıl Tebeşir* Istanbul, Turkey: Kalkedon Yayinlari.
- Cole, M. and Maiuria, A. (2007) Shut the f*** up', 'you have no rights here': Critical Race Theory and Racialisation in post-7/7 racist Britain'. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(1). Online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=85>.
- Cole, M. and Maisuria, A. (2010) Racism and Islamophobia in post 7/7 Britain: Critical Race Theory, (Xeno-) Racialization, Empire and Education: A Marxist Analysis. In D. Kelsh, D. Hill, D. and S. Macrine (eds.). *Class in Education: Knowledge, Pedagogy, Subjectivity*. New York: Routledge.
- Crouch, C. (2011) *The Strange Non-Death of Neoliberalism*. Cambridge, England: Polity Press.
- Derwin, D. (2012) Ireland: Shock, austerity, Sinn Féin and the United Left Alliance In *Links International Journal of Socialist Renewal*, June 26. Online at <http://links.org.au/node/2931>
- Dorling, D. (2010a) Divided Britain's Growing Inequality. *Socialist Worker Online*, 29 May Issue 2203. Online at <http://www.socialistworker.co.uk/art.php?id=21308>
- Dorling, D. (2010b) *Inequality: Why Social Inequality Persists*. Bristol: The Policy Press.
- Dreier, C. (2012) Greek government plans further cuts. *World Socialist Website*. Online at <http://www.wsws.org/articles/2012/aug2012/gree-a01.shtml>
- Dumenil, G. & Levy, D. (2004). *Capital Resurgent: Roots of the Neoliberal Revolution*. London: Harvard University Press.
- Englert, S. (2010) Student Protest Ignites the Fight. *Socialist Review*. Online at <http://www.socialistreview.org.uk/article.php?articlenumber=11468>
- Farahmandpur, R. (2004). A Marxist Critique of Michael Apple's Neo-Marxist Approach to Educational Reform. *Journal for Critical Educational Policy Studies*, 2(1), pp. 1-23, <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=24>
- Farahmandpur, R. (2008) *Class, Ideology, and Hegemony: Rethinking Marxist Educational Theory*.

Dusseldorf, Germany: VDM Verlag Dr. Müller.

Frank, R. (2007) *Richistan: A Journey Through the American Wealth Boom and the Lives of the New Rich*. New York: Crown Business.

Gillborn, D. (2006) 'Critical Race Theory and Education: Racism and Antiracism in Educational Theory and Praxis'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 27 (1), pp.11–32.

Gillborn, D. (2008) *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* London: Routledge.

Gillborn, D. (2009) Who's Afraid of Critical Race Theory in Education? A Reply to Mike Cole's 'The Color-Line and the Class Struggle', *Power and Education* 1 (1), pp.125-131.

Gillborn, D. (2010) Full of sound and fury, signifying nothing? a reply to Dave Hills "Race and Class in Britain: a critique of the statistical basis for critical race theory in Britain". *Journal for Critical Education Policy Studies* 8(1). Online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=177>.

Gimenez, M. (2001) Marxism and Class, Gender and Race: Rethinking the Trilogy. *Race, Gender and Class* 8(2), pp.23–33.

Greaves, N., Hill, D. and Maisuria, A. (2007) "Embourgeoisment, Immiseration, Commodification - Marxism Revisited: a Critique of Education in Capitalist Systems." *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(1). Online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=83>

Grey, B. (2012) \$129 million pay package for new Yahoo CEO . *World Socialist Website*. 24 July. Online at <http://www.wsws.org/articles/2012/jul2012/pers-j24.shtml>

Harvey, D. (2005) *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford, England: Oxford University Press.

Hill, D. (1991) *What's Left in Teacher Education?* London: Tufnell Press,

Hill, D. (1999) Social Class and Education. In D. Matheson and I. Grosvenor (eds.) *An Introduction to the Study of Education*. pp. 84-102. London: David Fulton. Online at <http://www.ieps.org.uk/PDFs/Social%20Class%20by%20dave%20Hill%201999%20Chapter%207.pdf>

Hill, D. (2003a) Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1 (1). Online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=7>

Hill, D. (2003b) *Brief Autobiography of a Bolshie Dismissed*. Online at <http://www.ieps.org.uk/papersdh.php>

Hill, D. (2004) Books, Banks and Bullets: Controlling our minds- the global project of Imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy. *Policy Futures in Education*, 2 (3-4), pp. 504-522 (Theme: Marxist Futures in Education). Online at http://www.worlds.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfie&vol=2&issue=3&year=2004&article=6_Hill_PFIE_2_3-4_web&id=81.158.104.245

Hill, D. (2005) Globalisation and its educational discontents: Neoliberalisation and its impacts on education workers' rights, pay, and conditions. *International Studies in the Sociology of Education* 15 (3), pp. 257-288. Online at <http://www.ieps.org.uk/papersdh.php>

Hill, D. (2006a) Class, Capital and Education in this Neoliberal/ Neoconservative Period. *Information for Social Change*, 23. Online at <http://libr.org/isc/issues/ISC23/B1%20Dave%20Hill.pdf>

Hill, D. (2006b) Education Services Liberalization. In E. Rosskam (ed.) *Winners or Losers? Liberalizing public services* pp. 3-54. Geneva: International Labour Organisation. Online at <http://www.ieps.org.uk/PDFs/DaveHill-2006-EDUCATIONSERVICESLIBERALIZATION.pdf>

Hill, D. (2007) Critical Teacher Education, New Labour in Britain, and the Global Project of Neoliberal Capital. *Policy Futures*, 5 (2), pp. 204-225. Online at http://www.worlds.co.uk/pfie/content/pdfs/5/issue5_2.asp

Hill, D. (ed.) (2009a) *The Rich World and the Impoverishment of Education: Diminishing Democracy, Equity*

and Workers' Rights. New York: Routledge.

Hill, D. (ed.) (2009b) *Contesting Neoliberal Education: Public Resistance and Collective Advance*. London: New York: Routledge.

Hill, D. (2009c) Race and Class in Britain: a Critique of the statistical basis for Critical Race Theory in Britain; and some political implications. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 7 (2). Online at <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=159>

Hill, D. (2010a) A Socialist Manifesto for Education. Online at <http://socialistresistance.org/?p=905> and at <http://rikowski.wordpress.com/2010/04/08/statement-and-education-policy-manifesto-by-dave-hill/>

Hill, D. (2010b) Fantastic Huge Brighton March Against the Cuts Today, Sat 30 March 2010. Online at BrightonTUSCBlogspot. 30 October. Online at <http://brightontusc.blogspot.com/search?updated-min=2010-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&updated-max=2011-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&max-results=47>

Hill, D. (2010c) Massive 52,000 strong march against university fee hikes and abolition of EMAs WEDS 12 Nov. Online at BrightonTUSCBlogspot. 1 December 2010. Online at <http://brightontusc.blogspot.com/search?updated-min=2010-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&updated-max=2011-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&max-results=47>

Hill, D. (2010d) Students are Revolting- and Quite Right Too. *Radical Notes*, online at <http://radicalnotes.com/journal/2010/12/03/students-are-revolting-education-cuts-and-resistance/> Also in *Socialist Resistance*, online at <http://socialistresistance.org/1135/students-are-revolting-education-cuts-and-resistance>

Hill, D. (2011a) Athens general strike (June 2011). Report and photos. 16 June. Online at http://hoverepublic.blogspot.co.uk/2011_06_01_archive.html

Hill, D. (2011b) Brighton TUSC and the Nov 30 public sector workers strike and march and rally at the Level. Online at BrightonTUSCblogspot, 30 November. <http://brightontusc.blogspot.co.uk/>

Hill, D. (2012a) Support Antarsya and its Transitional Programme in the June 17 2012 Greek parliamentary elections. Online at <http://4thinternational.blogspot.co.uk/2012/05/vote-in-greece-in-june-17-2012-election.html>

Hill, D. (2012b) Caste, 'Race' and Class Inequality: a Marxist Analysis. In S. Sleeter; S. B. Upadhyay; A. K. Mishra, and S. Kumar (eds.) *School Education, Pluralism and Marginality: Comparative Perspectives*. India: Orient Blackswan.

Hill, D. and Boxley, S. (2007) Critical Teacher Education for Economic, Environmental and Social Justice: an Ecosocialist Manifesto. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5 (2). Online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=96>

Hill, D. and Cole, M. (2001) Social Class and Education. In D. Hill and M. Cole (eds.), *Schooling and Equality: Fact, Concept and Policy*. London: Kogan Page.

Hill, D., Greaves, N., and Maisuria, A. (2009) Education, Inequality and Neoliberal Capitalism: a Classical Marxist Analysis. In D. Hill and R. Kumar (eds.) *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. pp. 102-126. New York: Routledge

Hill, D. and Kumar, R. (eds.) (2009) *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York: Routledge.

Hill, D., McLaren, P., Cole, M. and Rikowski, G. (eds.) (2002) *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham, MD: Lexington Books.

Hill, D. and Roskam, E. (eds.) (2009) *The Developing World and State Education: Neoliberal Depredation and Egalitarian Alternatives*. New York: Routledge.

Hillcole Group (1991) *Changing the Future: Redprint for Education*, London: Tufnell Press.

Hillcole Group (1997) *Rethinking education and democracy: a socialist alternative for the twenty-first century*. London: Tufnell Press.

Inal, K. and Akkaymak, G. (eds.) (2012) *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP*. London: Palgrave Macmillan.

The Independent, (2011) The rich just got richer -- top 300 now have €57bn. Dublin: *The Independent*, 13 March. Online at

<http://www.independent.ie/business/the-rich-just-got-richer-top-300-now-have-euro57bn-2577762.html>.

International Socialism (2011) The student revolt and the crisis, *International Socialism*, Issue 129. 4 January. Online at <http://www.isj.org.uk/?id=697>

Jack, M. (2010) University of Sussex cutbacks: Protests, riot police and strike action. *The Independent*, 18 March. Online at <http://www.independent.co.uk/life-style/history/university-of-sussex-cutbacks-protests-riot-police-and-strike-action-1923621.html>

Keating, K., Morrison, J. and Corrigan, J. (2010) *Ireland's Credit Crunch: the costs and the alternative*. London: Resistance Press.

Kelsh, D. (2001). (D)evolutionary socialism and the containment of class: For a red theory of class. *The Red Critique: Marxist Theory Critique Pedagogy*, 1(1), pp.9-13. Online at <http://www.redcritique.org>.

Kelsh, D. and Hill, D. (2006) The Culturalization of Class and the Occluding of Class Consciousness: The Knowledge Industry in/of Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4 (1). Online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=59>

Kelsh, D; Hill, D. and Macrine, S. (eds.) (2010) *Class in Education: Knowledge, Pedagogy, Subjectivity*. London: Routledge.

Klein, M. (2007) *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. New York: Metropolitan Books.

Kloke, A. (2012a) Ruled by the memoranda - dependent or imperialist country? *International Viewpoint, IV Online magazine*: IV446 - March 2012. Online at <http://www.internationalviewpoint.org/spip.php?article2526>

Kloke, Andreas (2012b) The shadow of the Weimar Republic hangs over Greece: The election results of May 6. *International Viewpoint IV Online magazine*: IV448 - May 2012. 16 May. Online at <http://www.internationalviewpoint.org/spip.php?article2619>

Lansley, S. (2012) All in this together? *An audit of the impact of the downturn on the workforce*. London: Trades Union Congress, Touchstone publications. Online at http://www.tuc.org.uk/tucfiles/195/All_In_This_Together.pdf

MacAskill, E. (2011) US left finds its voice over Wisconsin attack on union rights. *The Guardian*, 24 February. Online at <http://www.guardian.co.uk/world/2011/feb/24/wisconsin-union-rights-protest>.

Malott, C. S. (2011). Pseudo-Marxism and the Reformist Retreat from Revolution: A

Critical Essay Review of Jean Anyon, *Marx and Education*. *Journal for Critical Education Policy Studies* 9 (1). Online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=206>

Malott, C., Cole, M. and Elmore, J. (eds.) (2012) *Teaching Marx: The Socialist Challenge*. Charlotte, NC Information Age Publishing.

Mandel, E. (1970) *The Leninist Theory of Organisation: Its relevance for today*. Online at <http://www.marxists.org/archive/mandel/196x/leninism/index.htm>

Marcus, J. (2011) Occupy London- the 99%. *DazedDigital*. Online at <http://www.dazeddigital.com/artsandculture/article/11967/1/occupy-london-the-99>

Marx, K. ([867] /(1999) *Das Kapital*. Chapter Twenty-Five: The General Law of Capitalist Accumulation.

Online at <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1867-c1/>

Marx, K., and Engels, F. [1848] /(1985). *The Communist Manifesto*. New York: Penguin Books.

McGrew, K. (2011) On Being Holier-Than-Thou: A Critique of Curry Malott's "Pseudo-Marxism and the Reformist Retreat from Revolution. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9 (1). Online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=222>

McLaren, P. (2005). *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy Against Empire*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

McLaren, P. and Farahmandpur, R. (2004). *Capitalists and Conquerors: Critical Pedagogy Against Empire*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Milne, S. (2008) The political class can't face up to the scale of this crisis, *The Guardian*, 18th Sept. Online at <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2008/sep/18/economy.creditcrunch1>

Morgan, W. J. (2003) *Communists on Education and Culture, 1848-1948*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pope, C. (2012) Up to 47% of adults have less than €100 a month after bills. *Irish Times*, April 16. Online at <http://www.irishtimes.com/newspaper/frontpage/2012/0416/1224314764193.html>

Ramesh, R. (2010) London's richest people worth 273 times more than the poorest. *The Guardian*, 21 April. Online at <http://www.guardian.co.uk/uk/2010/apr/21/wealth-social-divide-health-inequality>

Richardson, B. (2011) After the Riots. *Socialist Review*, September. Online at <http://www.socialistreview.org.uk/article.php?articlenumber=11747>

Rikowski, G. (1996) Left Alone: end time for Marxist educational theory? *British Journal of Sociology of Education*, 17 (4), pp. 415-451.

Rikowski, G. (1997) Scorched Earth: Prelude to Rebuilding Marxist Educational Theory, *British Journal of Sociology of Education*, 18 (4), pp.551-574.

Rikowski, G. (2003a) The Business Takeover of Schools, *Mediactive: Ideas Knowledge Culture*, Issue 1, pp. 91-108.

Rikowski, G. (2003b) Schools and the GATS Enigma. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1 (1). Online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=8>

Rikowski, G. (2006) In Retro Glide. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4 (2). Online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=81>

Rikowski, G. (2007) Marxist Educational Theory Unplugged. Paper prepared for the Fourth Historical Materialism Annual Conference, 9-11 November 2007, School of Oriental & African Studies, University of London. *The Flow of Ideas*. <http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=Marxist%20Educational%20Theory%20Unplugged>

Rikowski, G. (2012) Life in the Higher Sausage Factory. Guest Lecture to the Teacher Education Research Group, University of East London. England. 22 March. Unpublished)

Robinson, B. (2011) Young, gifted and striking back: The significance of the student movement. *Socialist World*, 11 June. Online at <http://www.socialistworld.net/mob/doc/5114>

Shaoul, J. (2012) Cuts push UK workers' living standards back 30 years. *World Socialist Website*, 12 March. Online at <http://www.wsws.org/articles/2012/mar2012/wage-m12.shtml>

Saltman, K. (2010) *The Gift of Education: Public Education and Venture Philanthropy*. New York: Palgrave Macmillan.

- Saltman, K. (2011) Comments on The Pioneers of Marxist Thought in Education: A Review of *Marx and Education* by Jean Anyon, Part One. *Schooling Capitalist America Blog*. Online at <http://schoolingincapitalistamerica.wordpress.com/2011/05/24/the-pioneers-of-marxist-thought-in-education-a-review-of-marx-and-education-by-jean-anyon-part-one/>
- Sheehan, H. (2012) Occupying Dublin: Considerations at the Crossroads. 2012. *Irish Left Review*, Aug 15th. Online at <http://www.irishleftreview.org/2012/01/19/occupying-dublin-considerations-crossroads/>
- Socialist World (2011) Largest protest yet against Wisconsin Governor's anti-union bill. 1 March. *Socialist World*. 1 March. Online at <http://www.socialistworld.net/doc/4886>.
- Stewart, H. (2012) Wealth doesn't trickle down – it just floods offshore, research reveals. *The Guardian* 21 July. Online at <http://www.guardian.co.uk/business/2012/jul/21/offshore-wealth-global-economy-tax-havens>
- TimesOnline (2007) "Welcome to Richistan", 2007. *TimesOnline*, 17 July. Online at http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts_and_entertainment/books/book_extracts/article1942088.ece
- Trotsky, L. (1922) *The First Five years of the Communist International: On the United Front*. Online at <http://www.marxists.org/archive/trotsky/1924/ffyci-2/08.htm>
- Trotsky, L. (1938) *The Death Agony of Capitalism and the Tasks of the Fourth International: The Mobilization of the Masses around Transitional Demands to Prepare the Conquest of Power*. Online at <http://www.marxists.org/archive/trotsky/1938/tp/index.htm>
- Vatikiotis, L. (2012) Personal communication, 26 August. Unpublished.
- Wrigley, T. (2003) *Schools of Hope: A New Agenda for School Improvement*. London: trentham Books.
- Wrigley, T. (2006) *Another School is Possible*. London: Bookmarks.
- Wrigley, T; Thomson, P. and Lingard, R. (2011) *Changing Schools. Alternative Ways to Make a World of Difference*. London: Routledge
- Yates, M. "Preface to the Turkish edition of Naming the System". *MRZine*, 2006. 9 Sept. Online at <http://mrzine.monthlyreview.org/yates090906.html>

Samed Behrengi'nin Yaşamı, Düşünceleri ve Sanatı



(Uluslararası Köy Öğretmenleri ve Edebiyat Eleştirmenleri)

M. Hussein Fereshteh*

Çev. Nevzat Samet Baykal

Bu bildirinin amacı, Samed Behrengi'nin eğitim yaşantısı, yazıları ve düşünceleri hakkında eleştirel, analitik ve değerlendireci bir çalışma gerçekleştirmektir. İran eğitim sisteminin şu anki ve geçmişteki yapısına, yönetimine Samed Behrengi'nin düşüncelerinin, teorisinin ve eğitsel pratiklerinin etkisi bu bildiride değinilecek bir diğer alandır. Bu çalışma için, sadece ABD'de mevcut olan birincil ve ikincil Farsça ve İngilizce kaynaklardan yararlanılmıştır. Kuşkusuz, eğer yazar daha fazla birinci el kaynağa ulaşabilme ve Behrengi'nin İran ve Avrupa'da yaşayan arkadaşlarıyla röportaj yapabilme fırsatına sahip olmuş olsaydı, bu çalışma daha kapsamlı ve eksiksiz olacaktı. Her halükarda, bazı özgün kaynakların eksikliği ve buna bağlı diğer zorluklar uzun bir süreden beri yazarın profesyonel ve kişisel ilgilerini teşvik eden bu önemli görevin başarılı olmasını engellememiştir. Yazar, eğitim alanında ya da eğitimle bağlantılı diğer disiplinlerde çalışanların bu çalışmayı takip eden yeni çalışmalar yapacaklarını ve bu sayede gelecek nesil İranlı öğretmen ve eğitimcilerin İran'ın ücra köylerindeki öğrencilere özgü bir eğitim öneren Behrengi'nin anlamlı ve yakıcı deneyimlerinden faydalanabileceğini ummaktadır.

*Prof. Dr., Bloomsburg Üniversitesi, Pensilvanya

Samed Behrengi kimdir?

Doğduğu yer, İran'ın en geniş, en eski ve hala en modern şehirlerinden biri olan Tebriz kentinin yoksullaştırılmış mahallesi Harandab'tı. Burası, Azerbaycan¹ eyaletinin başkentiydi. Behrengi, 1939 yılında yoksullaşmış bir ailede doğdu. İlk ve ortaöğretimini başarılı bir öğrenci olarak Tebriz'de gördü ve 9. sınıfı bitirdikten sonra İran köy okullarında eğitim vermekle ilgilenen, başarılı öğrencileri eğitmek için 1950'lerde kurulmuş iki yıllık öğretmen eğitimi kurumu olan Daneshsaraye-Keshavarzi'ye girdi. Daneshsar'daki iki yılını bitirmesiyle birlikte Behrengi, 18 yaşında öğretmen oldu ve Dehkhareghan'daki, Azerbaycan'ın kuzeybatısındaki bir kasaba olan Azarshahr'ın yakınındaki bir köydeki Onsari İlkokulu'na (Debastan Onsari) gönderildi. Behrengi, Daneshsara'da öğrenciyken tüm okul ahalisinin okuması için okul binasının duvarlarına asılan Khandeh (Komik) isimli haftalık gazeteyi çıkardı. O zamanlar İran'da bu, bir lise öğrencisi tarafından gerçekleştirilmiş oldukça etkileyici bir başarıydı. 1961'de başka bir Azerbaycan köyü Mamaghan'da öğretmenken Tebriz Üniversitesi'nin İngiliz Edebiyatı bölümünden lisans diploması aldı. Mezuniyetinden sonra, Behrengi Azerbaycan'ın ucra köylerinde öğretmek, köy eğitimi konusundaki problemleri çözerek, yazarak, köy çocukları için kütüphaneler açarak, köy öğrencileri için çocuk kitaplarını omzunda taşıyarak ve köy öğrencileri için hikayeler yazarak on yılını geçirdi.¹

Azerbaycan çocuklarına olan içten ilgisi ve onlara kendini adamışlığı, Tahran'a ve Eğitim Bakanlığı merkezine ulaştınca Bakan, daha yüksek maaşı olan bir mevki ve belki de onun çocuklarla ilgili bazı fikirlerinden, bilgisinden ve deneyimlerinden yararlanarak köy eğitimini iyileştirme şansını vermek için Behrengi'yi Bakanlığın merkez ofisine davet etti. Behrengi Tahran'a geldi, fakat

birkaç gün sonra kentin ikliminden, politik ve siyasal atmosferinden dolayı kendini rahatsız hissetti: “Bu kirli şehirden hoşlanmıyorum ve bu kirli hava kanımı zehirliyor. Çocuklarıma ve köyüme geri dönmek istiyorum”² dedi ve öğrencileriyle birlikte olmak, sevdiği biçimde yaşamak için Akhjeirjan'a istekli bir şekilde geri döndü.

Behrengi'nin popüler yayınları

Behrengi, Azerbaycan köylerinde öğretim yaptığı ve bu köyler arasında seyahat ettiği süre boyunca yoğun bir şekilde yazdı. Birçok kompozisyon, kitap, makale ve dergi taslağı hazırladı, fakat yazdıklarının tam sayısını belirlemek güç, çünkü yazdıklarının bazılarının yayıncı adı ve basım tarihi yok.

Aşağıda ölümünden sonraki yıllarda bilim insanları ve Behrengi'nin arkadaşları tarafından toplanmış, düzenlenmiş ve basılmış yayınlar yer almaktadır

1. Çocuk öyküleri:

- Oldus va Kallagha (Ulduz ve Kargalar¹), 1966
- Koroghlu va Cachal Hamzeh (Koroğlu ve Kel Hamza²), 1969
- Oldus va Arusak-e Sokhango (Ulduz ve Konuşan Oyuncak Bebek²), 1967
- Pesarak-e Labu Foroush (Küçük Şeker Pancarı Satıcısı), 1967
- Kachal-e Kaftar Baz (Kel Güvercin Bakıcısı), 1967
- Afsane-e Mohabbat (Sevgi Masalı), 1967
- Mahi-e Seyah-e Kocholu (Küçük Kara

1 Orijinal çevirisi “Ulduz ve Kargalar”dır. Settar Destmalcı ve Şule Akyüz'ün Can Yayınları'na yaptığı çeviride ise kitabın ismi “Ulduz Kız'ın Kargaları” diye geçer (ç.n.).

2 Tam karşılığı “Ulduz ve Konuşan Oyuncak Bebek”tir. Yine Şule Akyüz'ün Can Yayınlarına yaptığı çeviride kitabın adı “Ulduz Kız'ın Konuşan Bebeği” diye geçmektedir (ç.n.).

Balık), 1968

h. Yek Holo Hezar Holo (Bir Şeftali Bin Şeftali), 1968

i. Bistochahar Saat Dr. Khabo va Bidari (Uykusuz 24 Saat), 1969

j. Talkhun³, 1969

2. Eğitsel ve sosyal makaleler:

a. Kand-u Kav Dar Masayeal-e Tarbiati-e Iran (İran'daki Eğitim Sorunları Üzerine Araştırmalar), 1965

b. Alefbaye-e Farsi Baraye Kudakan-e Azarbaijan (Azerbaycanlı Çocuklar için Fars Alfabetesi)

3. Makale derlemeleri:

a. Afsane-e Azarbyjan: Jelde Avval (Azerbaycan Öyküleri, Cilt 1), 1965

b. Afsane-e Azarbyjan: Jelde Dowom (Azerbaycan Öyküleri, Cilt 2), 1968

c. Tayama Jalem, Ghoshma Jalad (Atasözü Örnekleri),

d. Pareh Pareh (Parça Parça), 1963

4. Folklor, Şiirler ve Çeviriler:

a. Ma Olagha (Biz Eşekler), 1965

b. Daftar-e Ashar-e Muaaser (Çağdaş Şiir Kitapları)

c. Kharabkar (Sabotaj), 1968

d. Kalagh Seyaheh (Siyah Karganın Hikayesi), 1968

e. Tapmajdlar, Ghoshmajalar (Atasözleri ve Bilmece), 1966³

Çeşitli konularda hatırı sayılır miktarda yayın kaleme aldı, fakat temel ilgisi, çocukların ev hayatındaki koşullarına, onların eğitsel kurtuluşlarına, öğrenmelerine ve toplumun İranlı köy çocuklarına olan sorumluluklarına odaklanmıştı. Behrengi'nin yukarıdaki yazılarını okuyan birinin aklına okullarda çocukların fiziksel, duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarına

3 Makalenin yazarı, İngilizce karşılığı olmadığı için muhtemelen eserin Farsça orjinal adını yazmış (ç.n.).

büyük önem verilmesi gerektiğini iddia eden iki büyük Amerikalı hümanist filozof ve eğitimcisi olan Abraham Maslow ve Carl Rogers gelecektir. Köy öğrencilerinin yoksul ev ortamları daima Behrengi'yi öfkelenmişti ve hükümet yetkililerinin, kamuoyunun, entelektüellerin ve eğitim önderlerinin kendisini duyabilmesi için bu öfkesini birçok yayınında açıkça ve yüksek sesle ifade etmişti.

Behrengi ne için yaşadı, savaştı ve öldü?

Çalışmaları içerisinde yer alan, Kando-Kaw Dar Masalyeal Tarbieaty Eerahn (İran'ın Eğitim Problemleri Üzerine Araştırma ve Bulgular) İran'ın köy okullarındaki bazı öğretme ve öğrenme sorunlarını çözmek için en pratik ve en eleştirel deneme olarak dikkat çekmişti. Behrengi'nin birçok soylu düşüncesi, bakış açısı, makul eğitimsel çözümleri kitapta tartışılmaktadır. Örnek olay incelemesidir ve fenomenolojik araştırması Behrengi tarafından yapılmıştır.

Çalışmanın bilgilendirici bölümünün odak noktası, hükümetin başarısız eğitim politikaları, müfredat, yönetsel kararlar, uygun olmayan ders kitapları ve yetersiz okul şartları nedeniyle ülkenin hem kırsal hem de kentsel alanda yüzleşmekte olduğu eğitimsel problemlerdir. Şunları iddia etmektedir:

...Eğitim Bakanlığı'nda alınan kararların birçoğunun köylerdeki İranlı öğrencilerin gerçek yaşamıyla bağlantısı yoktur ve bu kararların birçoğu onların yaşantısına uygun düşmemektedir. Bu otoritelerin birçoğu ayrıntılı okul pratikleri ve bunların sonuçları konusunda yerinde ve etkili kararlar almak için ne iyi şekilde hazırlanmışlardır ne de bu konuda uzmandırlar.⁴

Behrengi, köylerin ve yerel toplulukların eğitsel uygulamalarının ve çözümlerinin köy

çocuklarının eğitimi sürecinde doğrudan yer almış kişilerden gelmesinin ve sınıfta kullanılan metinlerin yerel uzmanlar tarafından üretilmesinin zorunlu olduğunu güçlü bir biçimde tartışmıştır. Bu hususun devamı olarak şunları söylemiştir:

Okulun içinde bulunduğu koşulları ve onu saran topluluğu görmemişsek, insanlar arasında yaşamamışsak, onlarla arkadaş olmamışsak, seslerini duymamışsak ve isteklerini bilmiyorsak, çevre için endişelenmek ya da alakasız eğitim politikalarını kabul ettirmeye çalışmak ya da onlar için hikaye veya ders kitabı yazmak bile uygun olmayacaktır.⁵

Diğer bir deyişle, Behrengi Eğitim Bakanlığı'nda oturan bu yazar ve eğitimcilerin kırsal ve kentsel alanlardaki birçok okula uymayan alakasız ve kullanışsız ders kitapları ve öğretim materyalleri hazırladıklarını iddia etmektedir.

Eğer Tahran'daki eğitimciler, Mamaghan Köyü'nün veya benzeri kültüre ve dile sahip İran'ın kırsal kesimlerinin insanlarıyla bireysel bağlantı kurmazlarsa, modern olanakların her çeşidiyle beraber oldukça rahat ve lüks bir yaşam süren onlar, günde sadece bir öğün yemek yiyen, içeriği peynir-ekmek, şekerli çaya batırılmış ekmek, soğan-ekmek olan Mamaghanlı çocukların yoksulluğun pençesi altındaki yaşamlarını nasıl anlayabilirler.⁶

Behrengi'nin meslek yaşamı boyunca İran'ın eğitim politikası, halk Farsça, Türkçe ya da herhangi başka bir dil konuşuyor olsa bile, tüm ülkede aynı ders kitaplarının kullanılması yönündeydi. Yıllar sonra hem ulusal hem de yerel düzeydeki bu politika, özellikle öğrenciler, öğretmenler, okul müdürleri ve topluluk üyeleri arasındaki iletişim konusunda, mevcut sorunlara yenilerini ekledi. Anadili Farsça olmayan yerli çocukların öğrenme sürecini engelledi.

Behrengi, bu eğitim sorununu tartışmaya açan ilk eğitimcidir. Yersiz politikaların bazılarını protesto etti, savaştı, eylem ve değişim talep etti ve belki de yaşamını daha iyi kararların alınması konusunda ısrarı yüzünden kaybetti. Hükümetin eğitim politikalarının ve kararlarının bazılarının yetersizliği noktasındaki karşı duruşunu bir örnekle alıntılayalım. Genç bir öğretmen olarak öğretime ilk başladığı zaman bu konu hakkında söyledikleri şunlardır:

Daneshsara'dan (Öğretmen Lisesi) mezun olur olmaz ekonomik olarak yoksul olan böyle bir yer için lisede öğrendiklerimin hepsinin tamamen faydasız olduğunu öğrendiğim üçra bir köye gönderildim. Yöntemleri ve materyalleri unutmamalı ve hepsini bir kenara bırakmalıydım. Ve keşfettim ki; köyde faydalı bir öğretmen olmak için kendi tekniklerimi ve püf noktalarımı bulmalı ve geliştirmeliydim.⁷

Behrengi'nin eğitsel değişim ve radikal pedagojik reformlar hakkındaki görüşleri mevcut ilkokul eğitim sisteminin bazı cephelerinde giderek etkili olmaya başladı ve sadece Azerbaycan Eyaleti'nin üçra köylerine değil tüm ülkeye ulaştı.

Behrengi için yerel okulların müfredatının oluşumu ve ders kitaplarının hazırlanması sürecinde ailelerin ve öğretmenlerin güçlendirilmesi ve bu sürece katılması konusu ciddi bir işti. Kitabında belirttiği gibi:

Bir yıl öncekinden biraz daha iyi olan son yılın ilkokul birinci sınıf metninde masa örtüsü, sandalyeler ve masa etrafında akşam yemeği yiyen baba, anne, erkek kardeş ve kız kardeşin⁴

4 Yazarın Behrengi'den yaptığı alıntıda sırasıyla baba, anne, erkek kardeş ve kız kardeş yerine dear father, mother, dara ve azar kelimeleri kullanılmaktadır. Yazar bu kelimelerden sonra parantez açarak modern şehirli isim karşılıklarının baba, anne, erkek kardeş ve kız kardeş olduğunu belirtmiştir. Çevirirken de Türkçe karşılıkları yazılmış, metin içinde orijinal karşılıkları yazılmamıştır (ç.n.).

resimleri vardı. Oda pahalı ve aşırı gösterişe sahip bir şekilde dekore edilmişti. Bıçaklar, çatal, Çin tabakları, kristal sürahi ve başkaca birkaç nesne vardı. Öğrencilerime sorarım: Bu çocuklar ve aileleri resimde ne yapmaktadır? Konudan bahsetmeden onlara aile akşam yemeği yiyor dersem sersemleyeceklerdir. Öğrenciler büyük bir yalancı olduğumu düşüneceklerdir. Köyde akşam yemeği saatinde yere sofru kurduğumuz, babanın başköşede oturduğu ve annenin yulaf lapası (abghost) ve çorba doldurduğu, tirit (ekmek parçaları banılmış et suyu) yaptığı doğru değil midir? Baba kâseden yemek için elini kullanmaya başlar ve daha sonra herkes aynısını yapar. Bu nedenle, kristal sürahi ve meşhur Çin tabaklarıyla deneyimi olmamış çocuklara ders kitabının resmettiği ne çeşit bir yemek yeme deneyimidir?⁸

Behrengi, orta-üst ve orta sınıf yazarlar ve hükümet yayıncıları tarafından yazılmış ders metinlerinin içeriklerinin tümünün sadece zengin şehir merkezlerindeki veya banliyölerdeki öğrenciler ve Farsça konuşan bireyler için uygun olduğuna fakat İran nüfusunun büyük çoğunluğunu temsil eden yoksul, okuma yazma bilmeyen, okumamış köy çalışanları ve çiftçileri için kullanışsız olduğuna inanmaktadır. Behrengi inanmaktadır ki;

...köy hayatı ve köy eğitimi hakkında ders metinlerinde herhangi bir şey olmasa bile; bu metinler köy hayatını yaşamış birileri tarafından değil kentli yüksek orta sınıfın aklıyla yazılmaktadır.⁹

Behrengi'ye göre, yazarlar ve yayıncılar bu kitapları ve broşürleri okuyacak çocukların kültürüyle, karakteriyle, doğasıyla temas halinde olmazlar ve onların kültürüne, karakterine, doğasına da aşina değildirler. Aşağıdaki alıntıda İlkokul ikinci sınıflar için yazılmış ders kitabından “Saçları Taramak” pasajını okurken

Behrengi'nin nasıl sinirlendiği görülebilir:

Ders metinlerimin bir tanesinin başlangıcında, “Dara saçlarını tarar.” der; haydi bir saniye için bu ifadeyi okuyan köydeki erkek çocuklarını ve onu okuyanların onun hakkında ne düşündüğünü ciddi olarak düşünün. Gerçekte, bu erkek çocuklarından bazıları asla saçını taramamıştır; saç taramak erkek çocuklar için ahlaken doğru değildir. Köyün Mollası'ndan (köyün dini lideri) saç taramanın erkekler için doğru bir davranış olmadığını duymuşlardır ve ayrıca dini olarak yasaklanmıştır.¹⁰

Her eyalette, yerel okul çevresi kendi eğitim politikasını ve müfredatını köyün, kasabanın ve şehrin ekonomik, kültürel ve eğitimsel ihtiyaçlarına göre kurmalıdır.

Neden çöldeki bir çocuk, köyünde ya da eyaletinde sinema yokken sinema hakkında öğrenmek zorundadır. Neden öğretmen film ya da sinema görmediği halde “sinema” kelimesini öğretmek zorundadır. Köy çocuğu etrafında her ne varsa onun hakkında öğrenmelidir; çünkü etrafındaki şeyler hakkında deneyim elde etmek onun için mümkündür. Çünkü çocuk görmediği şeyi kavrayamaz. Çocuk kendisi için kullanışlı olan şeyleri öğrendiğinde, onları kullanabilecek, geliştirebilecek ve onlardan fayda sağlayabilecektir.¹¹

Behrengi, sadece bir eğitim eleştirmeni, enerjik ve azimli bir öğretmen, yaratıcı bir yönetici, pragmatist bir entellektüel olarak düşünülemez; aynı zamanda düşünceleri ve inançları, İranlı entellektüel, öğretmen, halk, üniversite ve fakülte üyeleri tarafından okunan çocuk öyküleri içerisinde yer alan olağanüstü bir İranlı politika ve toplum eleştirmenidir.

Behrengi'nin eğitim reformu için önerileri

Behrengi aynı zamanda yerel etnik kültürlerin

giderek tahrip olmasıyla ve hem eyalet düzeyindeki hem de ulusal düzeydeki hükümetin ilişkisiz eğitim politikaları nedeniyle köylerin yüz yüze kaldıkları eğitim sorunlarıyla ilgilendi. Eğitim programları, politikaları ve ders metinleri her topluluğun kendi kültürünün ve içinde bulunduğu koşullarını dışlamamalı ve her topluluğun kendi kültüründen ve içinde bulunduğu koşullardan kaynaklanmalıdır. Bu amaçla Behrengi, çalışmış olduğu Azerbaycan köy okulunda kendi öğretim materyalleri ve ders metinlerini yarattı. Hatta tüm Azerbaycanlı çocuklarda işe yarayan bir eğitim sistemi geliştirme başarısını gösterdi.

Pehlevi rejimi boyunca Farsça, resmi olarak İran'ın tamamında ulusal bir dil haline geldi. Bu, birçok etnik azınlığın iradesine karşı gerçekleştirildi. Azerbaycanlılar bu kuraldan diğer etnik gruplara göre daha hoşnutsuz oldular. Sadece yeni ve yabancı bir dilde iletişim kurmaya zorlandıkları için değil; aynı zamanda Azerbaycanlıların Farsça aksanları Farsça konuşan insanlar tarafından hoş karşılanmadığı ve bu aksan Azerbaycanlılarla ilgili etnik fıkraların kaynağı olduğu için hoşnutsuzdular. Bu durumun en kötü tarafı ise Farsça konuşan öğretmenlerin pek çoğunun Azerbaycan okullarına, köyüne ve gecekodu mahallelerine atanmasıydı. Bu eğitim politikası, tüm meslek hayatı boyunca söz konusu kararın Azerbaycan'da yaratmış olduğu eğitsel kaosu gören ve hisseden Behrengi'nin çok büyük acılar çekmesine neden olmuştur. Bununla beraber Behrengi, Azerbaycanlı çocukların Farsça öğrenmek zorunda olduklarına da inanmıştır.

Kır ve köy çocukları ve eğitim hakkındaki kendi deneyimlerine ve gerçekleştirmiş olduğu örnek olay incelemesine dayanarak Behrengi aşağıdaki reformları önermiştir:

(a) Her eyalet kendi ders metinlerine sahip olmalı

ve kendi metinlerini sağlamalıdır. Azerbaycan ve diğer kırsal kesimlerin Tahran gibi kentsel kesimler tarafından yazılmış kitapları kullanmaya zorlanmaması gerektiği akılda tutulmalıdır; (b) ilkokul birinci sınıflar için hazırlanmış öğretim yöntemi kılavuzları ve kitapları Azerbaycan'daki öğretmenler için uygun değildir. İçeriklerin ve resimlerin köylerdeki öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkisi yoktur. Bunlar sadece Farsça konuşan öğrencilerin ve çocukların olduğu bölgelerde kullanışlıdır; (c) Azerbaycan için yazılan ders kitapları Tebriz ve Tahran'daki üniversite profesörleri ve öğretmenler tarafından değil yerel köy öğretmenleri ve eğitimciler tarafından yazılmalıdır. Öğretmenler ders kitaplarının hazırlanmasında yer almaları için cesaretlendirilmelidir. Konu hakkındaki uzmanlıkları ve yayınları nedeniyle deneyimli öğretmenlerden ders kitaplarının üretiminde yer almaları istenmelidir; (d) bu ders kitaplarının yazarlarının etkili, daha kolay ve daha az geleneksel öğretim yolları bulabilmeleri için Farsça ve Türkçenin her ikisine birden mükemmel biçimde hakim olmaları gerekmektedir; (e) seçilmiş öğretmenler edebiyat klasiklerinde akıcı oldukları gibi Fars Edebiyatı'nda da uzman olmalıdırlar, çünkü Fars ve Türk nesrinde, şiirinde, öyküsünde, oyununda ve folklorunda bilgi sahibi olmak, bu ders kitaplarının yazarları açısından önemlidir; (f) ve eğer metnin yazarı Farsça kökenli ve topluluktaki bireyler tarafından konuşulan Türkçe kelimeler bulur ve bunları kullanırsa, öğretmenler öğrenmeyi yerli çocuklar için daha kolay ve ilgi çekici bir hale getirebilirler.¹²

Burada Behrengi'nin bahsettiği son nokta oldukça önemli; özellikle ilkokul birinci sınıf kitapları konusunda. İlkokul birinci sınıf çocukları çoğunlukla ailelerinin konuştuğu bu sözcükleri öğrendikleri ve kullandıkları için, Türkiye'de yaygın şekilde kullanılan Arapça

kelimeleri kullanmak bile oldukça faydalıdır. Basit sözcükler ilkökul birinci sınıf metinlerinde kullanılabilir ve daha zor olanları ikinci ve üçüncü sınıflara bırakılabilir. Behrengi'nin gramerin öğretiliş biçimi ve ders metinlerindeki alakasız içerikler hakkındaki ilgisi aşağıda ifade edilmektedir:

...ilkokul birinci sınıf kitaplarındaki edatların sayısı azaltılmalı ve zor olanlarından Azerbaycanlı çocuklara bazı güçlükler yarattıkları için kaçınılmalıdır. Türkiye'de, edatlar kelimenin başında ve kelimedden ayrı olarak yer alır. Eğer edatlar kullanılacaksa; "Az Khaneh" (evden) gibi isim ve edattan oluşan bir kelime olarak öğretilmelidir. Öğretmen bu edatı ve kelimeyi "As-khanneh" gibi bir sözcükle öğretmemelidir.¹³

Behrengi, öğretimin söz söyleme ve konuşma boyutuyla ilgili olarak Farsça'yı oldukça etkili bir şekilde öğretme yolları konusunda bazı önerilerde bulunmuştur:

...Köy çocukları için ders metinlerindeki öğretim yöntemi Türkçe ve Farsça olmalıdır ve eğer Farsça günlük konuşma dilindeki diyaloglar biçiminde konuşulursa, konuşma daha doğru hale gelecektir. Ve bu arada, öğretmenin anadili Türkçeyse bazı basit Farsça cümlelerin ardından Farsça sorular sormalıdır ve daha sonra bunları sözel olarak çevirmeli ve tahtaya Türkçe'deki yazılış biçimleriyle yazmalıdır; böylece öğrenciler basit ve mantıksal bir yoldan onları anlayabilecekler.¹⁴

Folklor ve öyküler nasıl öğretilmeli?

Azerbaycan'ın gelecek nesilleri adına yerel etnik kültürleri ve edebiyatı canlı tutmak amacıyla Behrengi, hikâyelerin ve folklorun nasıl öğretilmesi gerektiği konusuna önemli derecede vurgu yapmıştır. Şöyle der:

...eğer öğretmen öğrencilere öyküler anlatmaya ve bunları onlarla tartışmaya karar verirse, ders metinlerindeki bir öyküyü değil de yerel bir öyküyü ve folkloru kullanabilirse, daha etkili olacaktır. Çünkü sınıfta öykü anlatıldığı zaman bunun öğrencilerin dikkatini toparlamalarına büyük bir yardımı olur ve aynı zamanda öğrencilerin kendi etnik kültürlerinden gelen öyküleri duymaları onları eğlendirir. Öyküler oldukça basit olmalıdır ve ilkökul birinci ve ikinci sınıf kademelerinde başlamalıdır. Öğretmenler öyküleri seçmelidir ve ardından onu basit bir biçimde tahtaya yazmalı ve daha sonra basit tartışmalar izlesin diye öğrencilere okumalıdır. İlkokul birinci sınıf öykülerinde kullanılan sözcükler ikinci, üçüncü sınıflarda vs. tekrar edilmelidir; aksi takdirde, öğrenciler alt sınıflarda öğrendikleri kelimeleri unutur.¹⁵

Belki de, Behrengi'nin köy öğrencilerinin eğitim sürecinde en çok dert ettiği şey, ders kitaplarının kalitesi, uygunluğu ve öğrencilere nasıl öğretileceği konularıdır:

...uygun ders metinleri hazırlanmadığı sürece, Azerbaycanlıların eğitim sorunları sürecektir ve biz hala okumada güçlükler çeken sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerini karşımızda bulacağız. Sonuç, anadili Farsça olan öğretmenlere karşı nefret olacak ve öğrenciler Fars Edebiyatı'na giderek azalan bir ilgi duyacaklar ve onu öğrenmekten nefret edecekler. Giderek, Farsçayı kullanışsız, öğretmeyi ve öğrenmeyi engelleyen bir dil olarak bulacaklar.¹⁶

Köy eğitimi konusundaki ilgisi, özelde ise ülkenin eğitim problemleri, onu ilk elden bilgileri sağlamak ve sunmak için motive etti. Problemlerden bazılarını görmek, onlara dokunmak ve onları çözmek için köyden köye, kasabadan kasabaya gitti. Aşağıdakiler bir köy okuluna dair gözlemleridir:

Köyün sonunda yer alan sıkı kumlu tepeye inşa edilmiş okul sadece bir odayı içermekte. Odanın üçte biri 2-3 sırayı, bir karatahtayı ve birkaç parça tebeşiri içeren bir sınıf (birinci sınıflar için) olarak seçilmiş. Odanın diğer üçte biri, 2-3 sırayı, bir karatahtayı ve birkaç parça tebeşiri içeren başka bir sınıf olarak ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri için seçilmiş. Son üçte birlik bölüm ise eski bir kilim (geleim) ve seyyar yatakla beraber öğretmen tarafından işgal edilmiş. Okul odasının üçte birinde 12 öğrenci var ve köye yaz tatili için gelen dört tanesi de köyün toprak sahibine mensup. Diğer öğrenciler ise köyün çiftçilerinin çocukları, birçoğunun ayağında ayakkabısı yok. Sadece bir veya ikisinin eski araba lastiğinden yapılmış bir çeşit ayakkabısı var. O (öğretmen), 20 yaşlarında genç bir öğretmen; yorgun ve üzgün görünüyor. Onu dış dünyaya bağlayan kısa dalga transistörlü radyosu var. Öğretmen çoğu zaman köyün ekonomik, sosyal ve tarımsal problemlerini köylülerle tartışmak ve çözüm bulmakla meşgul.¹⁷



Aşağıda Behrengi'nin oğlunu okula göndermeyen bir köylüyle yaptığı özet halinde, fakat ilginç bir konuşma yer almaktadır. Behrengi, babasının kendisinin yardımına ihtiyacı olması nedeniyle o gün okula gelmeyen öğrencisiyle konuşuyor. Behrengi soruyor, "Bugün okula neden gelmemiştin, evlat?" Oğlanın yerine baba cevap veriyor, "Agha wallah lazemah dashtam ta dar khaneh beman komak koneh," ya da "Efendim, Allah'a yeminler olsun ki evde ve tarlada onun yardımına ihtiyacım var. Onu okula gönderemem..."

Yalnızım ve yapacak çok fazla iş var. Eğer okula gitmesine izin verirsem bana kim yardım edecek?"¹⁸

Öğretmenler nasıl yetiştirilmelidir?

Öğretmenlerin liyakatleri ve eğitimleri ile ilgili sorunlar hakkında Behrengi olumlu ve iyimser konuşmaz. Öğretmenlerin eğitiminin ve yetiştirilmelerinin, hükümetin listesinde acil önceliği varmış gibi görünmemekteydi. Aşağıdaki kelimelerden Behrengi'nin kaygıları anlaşılabilir:

...genelde öğretmenler; öğrencilere, topluma ve ülkeye karşı olan manevi yükümlülükleri ve mesleki sorumlulukları doğrultusunda

performans göstermeleri beklenen bu tarz bir iş için yetiştirilmiyorlar. Öğretmenler bir öğretmenin kazanması gereken ücret kadar kazanmıyorlar ve çalışmayı tercih ettikleri köyler veya yerlerde çalışmıyorlar. Eğitim politikalarıyla, öğretmen yetiştirme yaklaşımlarıyla, siyasal problemlerle, ailevi problemleriyle ve toplumun onları kendi öğretmenleri

olarak görmesi konularıyla ilintili birçok engelle ve ihtiyaçla yüzleşiyorlar.¹⁹

Uygun olmayan müfredat içeriği Behrengi'nin bir başka derin ilgisiydi. Kızgındı, çünkü uygun bir temel müfredat olmadan üniversitelerin kaliteli öğretmen yetiştirmelerinin mümkün olmadığını biliyordu. Behrengi, öğretmen eğitim müfredatının ve kurslarının içeriğini, ilintisini ve kaynağını eleştirirken bu öğretmenleri eğitmek için kullanılan müfredat materyallerinin

çoğunlukla Batılı eğitimciler, bilim insanları ve felsefeciler tarafından yazılmış çalışmaların çevirileri olması durumunu da tartışmaya açmaktadır. Bu çeviriler İran köy toplumuna uygun değildir. Bu toplumda, çocuk yeteri kadar yiyecek ekmeği ve içilecek bir bardak suyu bulmakta zorluk çekmektedir. Bu çevrilmiş materyallerin içeriği bu tarz bir yaşamla ilintisizdir. Örneğin, bir öğretmen evlenmeden önce bir kızın eline ve vücuduna dokunamazdı. Dewey'in, Darwin'in teorileri ya da bir başka Batılı eğitim görüşü, onun öğretim hayatıyla ne kadar ilişkilidir? En basitinden, İranlı öğretmenler dünyanın en iyi okullarında eğitim vermeyeceklerdir. Köy öğrencilerinin aileleri, çocuklarının Batılı toplumlardaki çocuklara benzer şekilde hükümetin onlara sağladığı normal okul eğitimi sürecine hazır olabilsinler diye sağlıklı büyümeleri, psikolojik, duygusal ve entelektüel olarak sağlıklı kalabilmeleri için gerekli olan temel ihtiyaçlarını sağlamak adına yeterli parayı kazanamazlar. Bu köy çocuklarının elbiselerinin köyün tepelerinde ve dağlarında yetişen "chobak" (bir çeşit sabunlu saparna) ile yıkandığını birileri hatırlamalıdır. Köyde hamam (hijyenik banyo) yoktur. Köyün hamamı sadece üç metrelik derin çukurdan, çamurlu bir duvardan ve yıkanmak için kullanılan ibrikten oluşmaktadır. Köyde kamuya ait duş ya da hamam yoktur. İnsanlar arada bir duş almak ya da saçlarını yıkamak için en yakın kasabaya gitmek zorundadırlar.²⁰

İran okul sistemindeki yanlış nedir?

Behrengi, merkezileşmiş gücü ve kötü politikalarıyla beraber tüm eğitim sisteminin kabul edilemez olduğunu; öğrencileri ve öğretmenleri sonucu tüm topluma ihanet olan yanlış bir yola saptırdığını düşünmektedir. Kötü okulların ve hatalı eğitimin sonuçları işgücünün kalitesinde, ekonomik, tarımsal ve teknolojik gelişimde er ya da geç görülecektir.

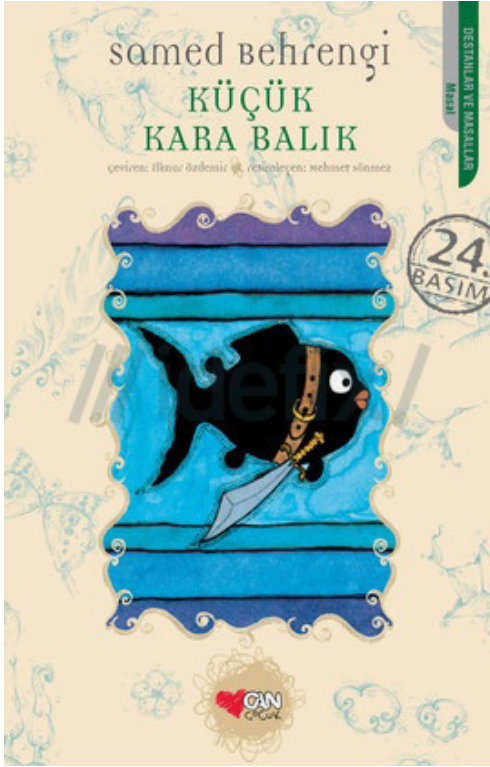
Ülkenin eğitim liderlerinin hatalı politikalarının öğretmenler üzerindeki etkisi hakkındaki yorumlarını içeren cümleleri şöyledir:

...deneyimsiz genç öğretmenleri yoksul ve ücra köylere gönderen politika yapımcılar, bu genç öğretmenlerin köydeyken boş zamanlarını nasıl geçireceklerini hiç düşünmüşler midir? Veyahut etrafta meşgul olacakları bir şey olmadığı ve okumaya vb. şeylere ilgi duymadıkları için profesyonel bir kumarbaz veya alkolik haline gelip gelmeyeceklerini... Bu gibi durumları önlemek için politika yapımcılar bu öğretmenlere ne tür olanaklar sağlayacaklardır?... Bu öğretmenlerin okuma ve yazma konularına ilgi göstermemeleri oldukça büyük problemlere yol açmayacak mıdır? Öğrencilerinin okumalarını ve yazmalarını sağlamak nasıl mümkün olacaktır? Onlara sadece mesleklerini daha iyi yapmalarına yardımcı olmayan, aynı zamanda okul sonrasında da onları meşgul edecek ilgi çekici, eğitsel kitaplar sağlamanın herhangi bir yolu var mıdır?...²¹

Behrengi, eğitsel politikaları nedeniyle hükümeti sorguladığı ve eleştirdiği gibi bazı sorunlara alternatif çözüm yolları da önerir. Aşağıda bunun soru cevap biçiminde ifade edilmiş iki örneği bulunmaktadır:

Öğretmenlerin köylerde daha etkin, daha sorumlu ve daha yaratıcı olmalarını sağlamak için neler yapabiliriz? 1) Öğretmenlere ve yöneticilere yönelik ayrımcılık ve kayırmacılık sadece politik söylemlerde ve teoride değil, çok ciddi bir biçimde pratikte de ortadan kaldırılmalıdır. 2) Mesleklerine inancı olmayan ve mesleklerini sorumluluk sahibi bir biçimde icra etmeyen berbat öğretmenlerden kurtulmalı. 3) Bir köyden veya şehirden başka bir köy veya şehre gerçekleştirilen öğretmen atamaları ve transferleri adil bir temele oturtulmalı ve transfer olmak isteyen bütün öğretmenlere aynı kurallar

uygulanmalıdır. Ve son olarak devletin ve merkezi hükümetin politika yapıcılarını öğretmenlere iyi bir rol model olabilmek için mesleklerini makul ölçülerde iş yaparak, nitelikli bir biçimde icra etmelidir.²²



Behrengi'nin şaheseri: Mahi-e seyah-e kocholo (küçük kara balık) nedir?

Küçük Kara Balık'ı tartışmadan Behrengi'nin eğitsel ve entelektüel çalışmalarını ele almak mümkün değildir. Behrengi'nin çocuk edebiyatı üzerine derin bir bilgisi vardı. Eğitsel çalışmaları, Tebriz Üniversitesi'nden almış olduğu İngiliz Edebiyatı lisans derecesi, çocuklar için yazdıkları, çocuklarla yaptığı çalışmalar; çocukların nasıl öğrendikleri, nelerle ilgilendikleri ve çocukların sadece çocuk olarak var olmalarının ötesinde çalışmaları ve yardım etmeleri amacıyla dünyaya getirildikleri geleneksel bir dünyada büyüme sürecinde yüzleştikleri sorunları ve acıları anlama konusunda geniş bir arka plan sağladı. Bu konuda edinmiş olduğu bilgilerin 1969 yılında

yayınlanan Farsça orijinali Mahi-yi Shiyah-i Kuchulu olan Küçük Kara Balık adlı şaheserine yansıdığı açıktır. Bu kitap yüzeysel olarak ele alındığında salt çocuk öyküsü olarak görülebilir; daha başka ve daha derin bir düzeyde ele alındığında ise İran halkının ve gelecek nesil İranlı çocukların aile, toplumsal yaşam ve siyasal yapının tamamını içeren acı dolu hikâyelerinin muhasebesidir. Hem İslami Devrim öncesinde hem de sonrasında bu öykü ülke dışında olduğu kadar İran'da da oldukça popüler olmuştur.

Küçük Kara Balık, balık toplumunun kaderini biçimlendirme arayışındaki bir balığın hikâyesidir. Hikâye balık ırkını çevreleyen doruk noktasındaki can sıkıntısını ve küçük kara bir balığın yaşamının her gününün aynı derede yaşayarak geçişini reddetmesini merkeze alarak cereyan etmektedir. Küçük Kara Balık yaşamı boyunca aynı derede kalmayı, ailesinin ve toplumun kendisinden yapmasını beklediği her türlü davranışı gerçekleştirmeyi reddeder.

Annesinin bütün ricalarına rağmen, kahraman Küçük Kara Balık, küçük dereyi denizi aramak için terk eder. Bilgi olarak deneyimin, eylem olarak bilginin ve hareket olarak eylemin diyalektiğinin ustaca tükenişi içerisinde, küçük balık sürekli öğrenerek, kendi bilgisinden hareket ederek ve arayışının nesnesine yakınlaşarak yaşamın hem sevecen hem de kötü niyetli kesimlerine doğru yol alır. Küçük kara balık hikâyesinin sonunda balık ırkının baş düşmanı olan balıkçılı öldürür. Kaderi belirsizdir, fakat mücadelenin sürekliliği de şüpheye yer bırakmayacak biçimde vurgulanmıştır. Hikâyesinin tamamı etrafında toplanan on iki bin çocuğuna ve torununa küçük karabalığın kahramanca hikâyesini anlatan denizin dibindeki büyükanne balığın etrafında gelişmektedir., hikayeci şöyle sonlandırır: on bir bin dokuz yüz doksan dokuz küçük balık iyi geceler dedi ve uyumaya gitti. Büyükanne balık da uykuya daldı. Ne kadar

*çabalarsa çabalasın dişi küçük bir kırmızı balığı uyku tutmadı. Gece boyunca denizi düşledi...*²³

Thomas M. Ricks Küçük Kara Balık hikâyesine daha farklı bir şekilde bakar ve şunları ileri sürer:

*Behrengi Küçük Kara Balık'ta, bilgiye ulaşmak ve toplumsal dinamiklerin farkına varmak için alegorik bir hikâye aracılığıyla yaşamdaki süreklilik ve değişimle ilgili temel soruları sorar ve başkalarının deneyimlerinden hareketle berrak bir toplum algısı inşa eder. Küçük kara balığın ilk hareket noktası (annesinin evi) ve balığın derenin sonunu görme arzusu üzerine kopan şamata, eğitim ve siyaset açısından oldukça önemli bir derstir. Annesi ve komşuları aracılığıyla daha fazla balık, kalması için kendisine baskı yaptığında sorun daha açık bir hale gelmiştir. Başka bir dünyanın ve derenin bir sonunun olup olmadığını balığın nasıl öğrendiği sorulduğunda, her şeye rağmen, balık bu konular hakkında kendi başına bilgi sahibi olduğunu ve aynı zamanda diğerlerinden duyduklarının da bu konular hakkında bilgi sahibi olmasını sağladığını söyler. Yaşlı balıkların sürekli yakınmalarına katlandıktan sonra, “dünyada başka türlü yaşama biçimlerinin olup olmadığı” sorusunun cevabını bilmek istedi; diğer “dünyalara” seyahat etmedikçe ve bu dünyalarda yaşamadıkça bu sorunun cevabını veremeyecekti.*²⁴

Behrengi yazdığı bu Pers edebiyatı şaheserinde olduğu gibi, yeni bir çocuk hikâyeleri kültürü yaratmış ve İran çocuk edebiyatına yeni bir bakış açısı getirmişti. Behrengi'nin bilinçli ya da bilinçsiz olarak John Dewey'in çocukları yaşama, sürekli olarak değişen dünyayla yüzleşmek zorunda oldukları toplumsal gerçekliklere hazırlayan eğitim felsefesinden etkilendiği görülür. Aşağıdaki alıntıda onun çocukların yaşamlarına, okula ve edebiyata dair pragmatik ya da ilerlemeci, gerçekçi düşüncesinden örnekler bulunmaktadır:

*...sağ gözün sol göze bile yalan söylediği (herkesin herkese yalan söylediği) bir zamanda ve toplumda yaşadığımız halde çocuklarımıza doğru olmaları ve yalan söylememeleri gerektiğini öğretiyoruz. Çocuklarımıza yalan söylemenin doğru olmadığını niçin öğretiyoruz? Niçin onlara çalmanın yanlış olduğunu anlatıyoruz? Onlara itaatin takdire şayan bir şey olduğunu ve itaatin yaşamdaki doğru yol olduğunu niçin söylüyoruz? Çalmanın ve yalan söylemenin temel sebeplerini ve mantığını çocuklarımıza neden açıklamıyoruz? ...babasının birkaç dolar ve birkaç dilim ekmek için ne kadar çok acı çektiğini, emek verdiğini ve çalıştığını, ellerini ve ayaklarını hareket ettiremeyen abisinin ne kadar hasta, kederli olduğu ve her an ölebileceğini çocuğun bilmesinin zamanı değil midir? Çocuğa niçin ailenin bu durumu anlatılmaz? Çocuklarımıza toplumun tarihsel olarak gerçeklemesinin önünde engel teşkil eden her türlü acımasızlığı ve insanlık dışı her şeye karşı çıkmayı öğretmeliyiz. Bu hesap sorma düşüncesi çocuk edebiyatına girmeli ve edebiyata yeni bir bakış açısı getirmelidir...*²⁵

Behrengi, Amerikalı Pragmatist filozof John Dewey'i Tebriz Öğretmen Eğitimi Yüksekokulu'nda öğrendi. Her ne kadar hikâye ve çocuk edebiyatı öğretmeye dayalı genel öğretim ve öğrenme yaklaşımı Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesine yakın görünse de; Behrengi yazılarında İran köylerinin bu yeni öğrenme yaklaşımına hazır olmadığını düşünmediğini ifade etmektedir ve belki de bu yaklaşım öğrenmenin liberal bir yöntemidir.²⁶

İran çocuk edebiyatı tarihi boyunca, iyi bireylere dostça davranışlarda ve tepkilerde bulunmanın, ezenlere, suiistimalcilere ve zalim bireylere ise hak ettikleri biçimde karşılık vermenin çocuğa hikâyeler yoluyla öğretilmesi ve anlatılması belki de bir ilktir. Behrengi bu yeni

demokratik anlayış ve yaşam felsefesini ortaya koyduğunda İranlı çocukların ailelerini daha iyi anlayacaklarına, toplumlarının siyasal sistemleri, eğitim kurumları, ekonomik sorunları, refahı ve etraflarındaki var olan gerçek şeyler hakkında bilgi sahibi olacaklarına güçlü bir biçimde inanmaktaydı. Aileler öğütledikleri biçimde davranmıyorlarsa çocukların da ailelerinin tavsiyelerine uyması gerekmez. Bu uzun, ilginç, düşsel çocuk hikâyesi Küçük Kara Balık'ta Behrengi, toplumsal sorunları ve beklentileri çocukların büyüme süreçleri ile ilişkilendirerek düşünür ve betimler.

Küçük Kara Balık, özellikle hem ulusal hem de uluslararası arenadaki eğitimciler, entelektüeller ve edebiyatseverler arasında büyük ilgi görmüştür. Küçük Kara Balık'ın kışkırtıcı ve devrimci düşüncelerinin sonucu olarak Behrengi, 1960'ların sonu ve 1970'lerin başları boyunca giderek daha fazla dikkat çekmeye başladı, Türkçe ve Farsçadaki diğer bazı hikâyeleri Tahran Öğretmen Eğitimi Üniversitesi'ndeki ve daha sonrasında diğer yüksek eğitim kurumlarındaki Fars Edebiyatı profesörleri tarafından okundu, öğretildi ve tartışıldı. Öte yandan Küçük Kara Balık son şaheseri değildi. Saedi'nin ortaya koyduğu gibi bir diğer ve daha önemli şaheseri kendi yaşamıydı; sürekli olarak öğreniyor ve öğretiyordu.²⁷

Behrengi'nin yaşamı nasıl sona erdi?

Behrengi'nin ölümü bir yandan arkadaşları, öğrencileri ve eğitim reformcuları açısından üzücü ve trajik bir durumdu; diğer yandan ölümü demokratik düşünceleri ateşledi, yükseltti, kışkırttı ve belki de radikal toplumsal, siyasal, eğitimsel değişimler için daha güçlü bir isteği ortaya çıkardı. Ölümü beklenmedikti ve oldukça erkendi. Sadece 38 yaşındaydı⁵ ve 5 Yazar Behrengi'nin 38 yaşında öldüğünü belirtmektedir. Hakkuki Behrengi 1939-1967 yılları arasında yaşamıştır ve öldüğünde 28 yaşındadır (ç.n.).

arkasında muazzam miktarda yazı, fikir, çözüm ve deneyim bıraktı. Nehir kıyısında yürürken Aras Nehri'ne (Eski Sovyetler Birliği ile İran Azerbaycan'ı eyaletini birbirinden ayıran nehir) düşerek öldüğü haberi gizlice etrafa yayıldı. Behrengi'nin yüzmeye bildiği halde nasıl boğulduğu ve daha da ötesi neden nehir kenarına gittiği sorulabilir. Bu sorunun cevabını bulmak için şüphesiz Behrengi'nin memleketinde bir inceleme yapılması gerekecektir. Yerel gazeteler, arkadaşları ve hükümet karşıtı gruplar arasında geçerli olan bir görüşe göre Behrengi, SAVAK polisi (Şahın gizli polisi) tarafından öldürülüp Aras Nehri'ne atılmıştır.

Belki de halkın, eğitimcilerin, üniversite ve fakülte öğrencilerinin, entelektüellerin özgürlük, demokrasi ve tüm hükümet kurumlarının özgürleştirilmesi taleplerine yol açan rejime yönelik ağır eleştirileri nedeniyle gerçekten böyle olmuş olabilir. Öte yandan, ister kazara ölmüş olsun isterse de öldürülmüş olsun, Behrengi'nin ölümü köy çocukları adına büyük bir kayıptır. Yürekli ve kahramanca karakteri varlığını sürdürerek, birçok Azerbaycanlı üniversite öğrencisi, öğretmen ve entelektüel için sadece zararlı eğitim politikalarına karşı koyma konusunda değil aynı zamanda hükümetin politik baskısına karşı koyma konusunda da esin kaynağı haline geldi. Ölümü onu tanıyan herkes için, özellikle onun için bolca gözyaşı döken çocuklar, gençler ve Managhan, Akhgirjan, Azar-Shahr, Kkhosrow-Shah ve Dehkhreghan köylerinin çiftçileri için kabul edilebilir değildi. Behrengi gerçekten de İranlı öğretmen ve düşünürlerin en büyüklerinden biri olma şerefini kazanmıştı. Tüm ülkenin onun için gözyaşı döktüğü görüldü.

Behrengi köy çocuklarına ve yoksullara yardım etmek amacıyla her yere gitti. Gholamhosayn Saedi'nin Behrengi'nin köy çocuklarına olan adanmışlığını betimleyen sözleri şöyledir:

...yıllarca giydiği siyah paltosuyla, bir köyden diğer bir köye giderek yollara düştü. Herkes “Samed burada.”, “Samed orada.”, “Samed Yam’a gitmişti.”, “Samed Akhirjan’a gitmişti.” diyor ve onu tanıyordu. Bulunduğu kırsal bölgelerde şehirli biri gibi davranmıyordu. Ahırdaki bir sınıftan, okuldan, köy meydanından, mezarlıktan işe başladı ve köy hayatına katıldı.²⁸

Behrengi İran’da doğdu, büyüdü ve eğitim gördü; okuduğu ve çevirdiği İngilizce materyaller vasıtasıyla Batı’nın demokratik ve eğitsel düşüncelerinden etkilendi. Aynı zamanda çocuklar için mücadele etti ve İran’ın kırsal nüfusuna uygun bir eğitimin nasıl olabileceğine yönelik düşüncelerini pratiğe dökerken ölümü seve seve göze aldı. Aynı zamanda Behrengi, Pehlevi rejiminin eğitsel günahlarının, elverişsiz eğitim politikalarının güçlü bir eleştirmeniydi.

Behrengi İran eğitiminin yapısına ve yönelimlerine oldukça büyük bir etkide bulundu ve bu etkisi halen hissedilmektedir. Yaşamının ve ölümünün İran’daki köy eğitimine köylü ve etnik bir kökene sahip öğrencilerin kentli öğrencilerin ders kitaplarına nazaran kendilerine daha uygun bir içeriğe sahip farklı bir ders kitabına sahip olmaları gibi, bazı etkileri Pehlevi rejiminin son yıllarında görülmüştür. Behrengi’nin düşüncelerinin birçok öğrenciyi, eğitimciyi ve entelektüeli İran’ın yönetici sınıfının sorgulanması ve eleştirilmesi konularında etkilemesi, Pehlevi rejiminde gerçekleşen bir diğer değişimdir ve belki de 1979 İran İslam Devrimi kısmen de olsa Behrengi’nin fikirlerinin ve düşüncelerinin etkisinin bir sonucu olarak görülebilir.

Behrengi’nin devrimci bir politikacı, ilerlemeci bir eğitimci ya da sanatçı bir eğitmen olup olmadığı sorusu yıllarca tartışılmıştır. Behrengi

çocukların yaşamlarına ve öğrenmelerine uygun bir bilimsel yaklaşım önererek ve bu yaklaşımı uygulayarak öğrencilerinin yaşamlarını iyileştirmek isteyen sanatçı ve bilim insanı bir öğretmendir. Küçük Kara Balık’tan öğrenildiği gibi çocuklar başkalarının tavsiyelerine uymaktan çok kendi deneyimlerinden elde ettikleri düşünceleri dikkate almalıdırlar. İran’ın modern eğitim tarihi boyunca, Darülfünun’un kuruluşundan beri, 1858’deki ilk Batı tipi üniversite’den 1979’daki İran İslam Devrimi’nin gerçekleşmesine kadar Samed Behrengi, İranlıların, özellikle de Azerbaycanlıların en açık sözlü, en devrimci, en zeki öğretmenlerinden biriydi. Köylüler İran’ın toplam nüfusunun yüzde yetmiş beşini ve Azerbaycanlılar ise toplam nüfusun üçte birini oluşturmaktadır. İran eğitim



tarihinin karanlık dönemlerinde yaşamış ve çalışmış bu ilham verici entelektüel figüre aşina olmayan bizler için Samed Behrengi, muhtemelen diktatörlük rejiminin kurbanı olmuş adanmış devrimci bir öğretmendi. Konuştuğunda ve yazdığında, konuştukları ve yazdıkları İran’ın kırsal topluluklarındaki köy çocuklarının ve öğrencilerinin sesini temsil

etti. Öğrettikleri, okul yöneticileri ve hükümet yetkilileri tarafından olumlu tepkiler almasa veya hoş karşılanmasa da, Behrengi hayatta olduğu süre boyunca fikirlerinin, düşüncelerinin ve çalışmalarının sadece İran’ın kırsal okul eğitim sistemi açısından değil, aynı zamanda ülkenin tümünde karşı karşıya kalınan eğitim sistemi sorunları açısından da dikkate alınacağını umdu.

Behrengi’nin ölümünün kendisini tanıyanlar üzerindeki etkisini tanımlamak için Saedi şunları söylemektedir:

...Öldüğüne kimse inanmadı. Samed gerçekten öldü mü? Bu mümkün değil. Samed ölmedi,

Samed yaşıyor. Şu anda Mameqan yolunda, çocuklarla konuşuyor.²⁹

Arkadaşlarının, meslektaşlarının ve öğrencilerinin de kabul ettiği gibi, Behrengi onurlu bir şekilde yaşadı ve öldü, asla Pehlevi rejiminin kuklası haline gelmedi. Emeğini ve bilgisini hiçbir kuruma ve bireye politik ya da ekonomik bir amaç için satmadı, yaşamını yanlış anlaşılmış, sıklıkla yok sayılmış, terk edilmiş İranlı köylülerin ve yoksulların refahı için adadı ve yaşamını onlara feda etti. Gholamhosayn Saedi, Behrengi'nin yaşamı ve ölümüyle ilgili şu itiraflarda bulunmaktadır:

*...Samed Behrengi'nin ne doğum tarihi vardır ne de ölüm tarihi..., ...Ölümü her daim coşku ile dolu ve bir kurgu gibi olan yaşamı kadar inanılmazdır. Öğretmendi. Köylere sürgüne gönderilmiş olsa da köyleri hep sevdi.*³⁰

Behrengi'nin yazılarını ve yaşamını inceleyen birinin alması gereken en son ve en önemli ders de, onun eğitim teorilerinin ve deneyimlerinin sadece İran'da değil dünyanın farklı bölgelerinde yer alan kültürel olarak birbirine benzeyen gelişmekte olan uluslar açısından da eğitim sistemiyle mücadele etmeyi ve yeni bir eğitim sistemini ortaya çıkarmayı hedefleyen yeni bir eğitsel paradigmanın temeli olarak dikkate alınabileceğidir. Özellikle, Batı'nın eğitim düşüncelerinin ilkel kültürel, inançsal ve geleneksel değerlerin önemli bir köke ve yere sahip olan ülkelere uyarlanması ve uygulanması mücadelesinin başında veya ortalarında olan tüm bu gelişmekte olan ve geri kalmış ülkelerin Behrengi'nin soylu ve pratik düşüncelerine önem vermesi gerekir.

Samed Behrengi diğer eğitimcilerin ve insanların yazmaktan, söylemekten çekindikleri ya da yazamadıkları, söyleyemedikleri için kısık sesle ifade ettikleri şeyleri cesurca yazdı ve yüksek

sesle ifade etti. Tıpkı M.Ö. 900-600 yılları arasında Pers Aryanlarının yaşamlarını etkileyen ilk Pers öğretmeni Zardusht (Zerdüş) gibi, Behrengi İran köylülerinin cahil yaşamlarının üzerinde ışıldayan ilham dolu bir el feneri ve projektör (beacon) olarak onlara hizmet etti. İyi bir çağdaş İran yazarı olan Gholam-Hussein Saedi, Samed Behrengi'yi İran'ın "Hans Christian Anderson"u ve "şefkatli (caring) seyyah öğretmeni" olarak ilan etmiştir. İran Ekspresi Gazetesi'nin yazarı, editörü ve yayıncısı olan Ghowgha Khalatbary, Behrengi'ye "Çalışkan, cefakâr insanların candan arkadaşı, Samed" diye hitap etmiştir.³¹

Anlaşılan o ki, Behrengi'nin ölümünün bir kaza olduğuna inanılmasını zorlaştıran şey; acımasızlıklara, derenin, nehrin ve okyanus hayatının sert iniş ve çıkışlarına karşı duran, onların arasından geçerek yol alan Küçük Kara Balığı hayal eden, yazan ve yaratan bu adamla Aras Nehri'ne düşen, yüzme bilmeyen kişinin aynı insan olmasının ironisidir. Bu olay 1968 yılında gerçekleşti. Oldukça başarılı bir hayat sürdürmesine rağmen, yaşamı kısa sürdü; fakat İran'ı yöneten hükümete benzeyen bir hükümetin yönetimi altında alışılmadık bir olay değildi. İşte size Behrengi'nin son sözlerinden bir parça:

*...Ölüm her halükarda gelecek, fakat yaşadığım süre boyunca ölümümü beklememeliyim. Kuşkusuz, ölümümle yüzleşmek zorunda kaldığımda ne yapacağımın önemi yok: Benim için önemli olan ölümümün ve yaşamımın diğerlerinin yaşamının üzerinde ne gibi bir etkisinin olacağı.*³²

Kaynak (Endnotes)

1 Pers gazeteci Ghogha Khalatbarry'nin İran Express'teki (Washington D.C.'de basılan haftalık Fars Gazetesi) makalesinden alıntı yapılmıştır. Vol. II, No:8, Saturday, February 24, 1979, p.8.

2 Age, s.7.

3 Age, s.9.

4 Behrangi, Samad, "Kando-Kaw Dr Massayeal-e Trrbieti Iran" (Search in Educational Problems of Iran), "Antesharat Bamdad" (Bamdad Publisher company), Tehran, Iran (1343), 1965 p.9.

5 Age, s.63.

6 Age, s.68.

7 Age, s.9.

8 Age, s.67.

9 Age, s.72.

10 Age, s.62.

11 Age, s.69.

12 Age, s.88-84.

13 Age, s.83.

14 Age, s.84.

15 Age, s.83.

16 Age, s.91.

17 "Majmoeh-e Maghaleha: Samad Behrangi" (Collections of Articles Written by Samad Behrangi, collected and Published in 1342, p.254. Bu yayının yazarının adı yok fakat Tahrân'daki Donya and Roozbehan Publishing Company tarafından basılmış.

18 Age, s.255

19 Bkz. Kando Kav Dar Masayeal Tarbityeh Iran, p. 16-17.

20 Age, Majmoeh-e Maghaleha, p.253

21 Age, Kando Kav Dar Masayeal Tarbityeh Iran, p. 16.

22 Bkz. Kando Kav Dar Masayeal Tarbitya-e Iran, p. 36-40.

23 Age, s.255.

24 Thomas M. Ricks, Critical Perspectives on Modern Persian Literature. Washington D.c.: Three Continents Press, 1984, p.367.

25 Age, Majmoeh-e Maghaleha, p.253

26 Bu nokta için lütfen Kando Kav, p.7-8'e bakınız.

27 ge, Modern Persian Literature, p.360

28 Gholamhosan Saedi'nin "It's Night, Yes Night" adlı eserinden alıntı yapılmıştır. Bu makale edebiyat dergisi Aresh'in özel basımının (Darhareh-yi Samad-i Berahngi – About Samad Behrangi) ikinci baskısıdır. Vol.5, No:18 (Azar 1347/ Nov.

Dec.1968) pp. 15, 16, 106. Yazar Saedi Behrengi'nin yakın arkadaşıydı ve ünlü bir toplum eleştirmeni ve yazardır. Alıntı Modern Persian Literature adlı kitap için yapılmıştır.

29 İranlı gazeteci Ghogha Khalatbarry'nin İran Express'teki (Washington D.C.'de basılan haftalık Fars Gazetesi) makalesinden alıntı yapılmıştır. Vol. II, No:8, Saturday, February 24, 1979, p.7-8.

30 Age, Modern Persian Literature, p.360.

31 M. Ricks, Edited and Compiled, Critical Perspectives on Modern Persian Literature, N.W: Washington D.C., Three Times Continents Pres, 1984.

32 Behrengi'nin söylediklerinin çevirisi şu eserin ön sayfasında yer almaktadır: "Kando-Kaw Dr Massayeal-e Trrbieti Iran" (Search in Educational Problems of Iran), "Antesharat Bamdad" (Bamdad Publisher company), Tehran, Iran (1343), 1965 p.9.



Sorun öğretmen yetiştirme mi, fen-edebiyat fakülteleri mi?

Rıfat Okçabol¹

Bir vakıf üniversitesi olan İstanbul Aydın Üniversitesi, 26 Haziran 2012 günü, “Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı çalışmalarına akademik katkı sağlamak üzere” İstanbul’da bir toplantı düzenlemiş. Konu başlığı, “Öğretmen Yetiştirme: Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri” olan bu toplantı, o üniversitenin “fen-edebiyat fakültesinin ev sahipliğinde” yapılmış. Bu toplantı sonrasında, “...toplantıda öne çıkan tespit ve teklifler aşağıda arz edilmiştir” denilerek 13 maddeyi içeren sonuç bildirisi açıklanmış.

Toplantının Sonuç Bildirisi

Bu sonuç bildirisinde, “sonuç” ve “bildiri” gibi güncel sözcüklerdense, acil, arz, civar, evvela, feda, hayat, ihtiyaç, imkân, inkâr, israf, kanuni, makul, mesele, muhakkak, mutlaka, müzakere, zihniyet, sebep, seyir, suret, tecrübe, teklif, tespit, teşkilat, vade ve zira gibi pek çok eski sözcüklerin kullanıldığı görülmektedir. “Bu dekanlar 80’inde 90’ında olan insanlar mı” diyecekken standart, misyon ve strateji gibi yabancı, güncel ve gözde (!) sözcüklerin kullanıldığı da görülmektedir.

a)Eğitim Fakültelerine Yergi

Sonuç bildirisinde, sözcükler dışında da dikkat çeken pek çok nokta bulunmaktadır. Bu toplantıya katılan dekanlar, 13 maddelik önerilerini sundukları paragrafa, “Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar olarak Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri²” sözleriyle başlamışlar! Bilindiği gibi, mühendislik fakültesi öğrencilerinin fen fakültelerinden aldığı derslerin sayısı öğretmen adaylarının aldığı ders sayısından aşağı olmadığı halde, fen fakülteleri, kendilerini aynı zamanda mühendis yetiştiren kurumlar olarak görmemektedirler. Asker öğrenci olarak edebiyat alanlarında Silahlı Kuvvetler adına pek çok öğrencinin okumasına karşın, edebiyat

² Bu yazıdaki koyu ifadeler, sonuç bildirisinden aynen alınan ifadelerdir.

¹ Prof. Dr. Boğaziçi Ün.Emekli Öğretim Üyesi

fakülteleri de, kendilerini aynı zamanda asker yetiştiren kurumlar olarak görmemektedirler. Buna karşın fen-edebiyat fakültelerinin, kendilerini öğretmen yetiştiren kurumlar olarak görmeleri şaşırtıcı olmaktadır.

Öğretmen yetiştirme tarihimizde, hiçbir zaman fen-edebiyat fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlar olarak algılanmamıştır. Bakanlığın ve YÖK'ün hem aymazlığı hem de işbilmezliği nedeniyle ve birden öğretmen açığının ortaya çıkmasıyla 1996 yılında on binlerce fen-edebiyat mezunu, öğretmenlik formasyonu olup olmamasına bakılmaksızın, öğretmen olarak atanmıştır. Bu durum bile böylesi bir algılama yaratmamıştır.

Osmanlı, fen-edebiyat fakültesini açmadan yıllar önce öğretmen yetiştiren okulları açmaya başlamıştır. Yüksek öğretmen okulu dışında kalan öğretmen yetiştiren kurumlar, 1980'lere kadar üniversitelerden bağımsız olan kurumlardır. 1970'lerde kapatılan yüksek öğretmen okullarında bile öğrenciler, bir yandan ilgili fen-edebiyat alanının öğrencisi, öte yandan da yüksek öğretmen okulu öğrencisi olmuşlardır ve onlara öğretmenlik sıfatını fen-edebiyatlar değil de, yüksek öğretmen okulları vermiştir. Öğretmen yetiştiren okullar, 1982 yılında fen-edebiyat fakültelerine değil de, eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Eğitim fakültelerinin çoğunda, 1997 yılına kadar, alan dersleri fen-edebiyat fakültelerinde değil de, eğitim fakültelerinde okutulmuştur.

Dekanların bu söylemine şaşırp “Bu dekanlar arasında hiç eğitim fakültesi dekanı yok mu, bu söylemdeki çarpıklığı görmüyorlar mı” sorusunu soranlar, bunun yanıtını, konuyla ilgili olarak yapılan ikinci bir açıklamada bulmaktadırlar. Öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili bu bildiriye sunan dekanlar içinde, meğer gerçekten de hiçbir eğitim fakültesi dekanı yokmuş. Bu toplantıya, ev sahibi üniversitedeki eğitim fakültesi dekanı dışında, bir tek, Eğitim Fakültesi Dekanlar Konseyi (EFDEK) Yürütme

Kurulu Başkanı ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı Cemil Öztürk davet edilmiş. Öztürk, bu toplantıyla ilgili olarak 4 Temmuz günü kamuoyuna yaptığı açıklamanın son paragrafında, “*Sonuç Bildirisi katılımcıların görüşü alınmadan hazırlanmıştır. O kadar ki, bildiri metni aynı Üniversitenin Eğitim Fakültesi Dekanının dahi bilgisi dışında oluşturulmuştur. ... Böyle bir oldubittiye ne bizlerin, ne de etik ve vicdan sahibi herhangi bir kimsenin kabul etmesi mümkün değildir. ... böyle bir metnin Sonuç Bildirisi olarak yayınlanmasını yöntem ve içerik yönünden doğru bulmuyor ve şiddetle kınıyorum*” demektedir!

Ortaya çıkan bu çok önemli etik sorunu bir yana bırakıldığında, sonuç bildirisinin, yalnız fen-edebiyat fakültesi (fef) dekanlarının düşüncelerini yansıttığı ortaya çıkmaktadır. Fef dekanları bildiride, öğretmen yetiştirme konusunda, her şeyin dönüştürüp değiştiği bir dünyada, “kendini sürekli yenileyip geliştiren” bir model değil de, “yeni ve kalıcı bir model” istemektedirler! Yeni bir model istemelerine karşın, bildirinin hiçbir yerinde, eski modelin neden eskidiğine, yanlışlıklarına, olumsuzluklarına, yetersizliklerine ya da zararına değinmemektedirler! Ancak ilk maddede, “Türkiye için hem yerli hem de yabancı tecrübelerden yararlanarak MEB’in öğretmen yeterlikleri, Bologna Süreci ve uluslararası öğretmen yetiştirme standartları çerçevesinde hazırlanacak olan yeni model; müfredat, yöntem, ortam, öğretim elemanı ve yönetim konuları da göz önünde bulundurularak tespit edilmelidir” demektedirler!

Fef dekanlarının buradaki Bologna Süreci vurgusu da dikkat çekmektedir. Bilindiği gibi Bologna Süreci, AB üyesi ve üyeliğe aday 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimle ilgili bakanlarının, 19 Haziran 1999 günü Bologna’da yaptıkları toplantıda kabul ettikleri Bologna Bildirgesi’ndeki hedeflere ulaşma süreci anlamında kullanılmaktadır. Bu sürecin temel

amacı, “Bir medeniyetin önemi ve etkinliğinin ancak diğer ülkeler üzerindeki etkisiyle ölçülebileceği göz önüne alınarak Avrupa’nın fevkalade bilimsel ve kültürel geleneklerine uygun yükseköğretim sisteminin dünya çapında dikkat çekmesini sağlayacak Avrupa yükseköğretim alanı yaratıp sistemin uluslararası rekabetinin artırılmasıdır”. Bu sürecin ikincil amacı ise, “lisans derecelerini Avrupa iş dünyasının beklentilerini karşılayacak düzeye getirmektir.” Bologna Süreci standartlarının Türkiye için değil Avrupa’nın yararına olduğunu bilmesi gereken fef dekanlarının bu standartlara vurgu yapmalarını anlamak da kolay olmamaktadır.

Fef dekanları, öğretmen adaylarına uygulanan müfredat konusunda da ilginç şeyler söylemektedirler! Müfredattaki “mesleki uygulamanın yüzde 14’lerden yüzde 50’lere çıkarılmasını” istemektedirler! Yeni modelin “MEB’in öğretmen yeterlikleri”ni göz önünde bulundurarak hazırlanması daha fazla meslek dersi açılmasını gerektirirken fef dekanlarının bu önerisini anlamak da kolay olmamaktadır. Fef dekanları, “Müfredattaki ders çeşitliliği azaltılarak, öğretmen adaylarının meslek hayatları boyunca hiç kullanmayacakları bilgileri öğrenmek zorunda kalmalarının önüne geçilmelidir. Mevcut durum, zaman ve dikkat israfına yol açmakta ve öğretmen adaylarının alan bilgisi yönünden daha iyi yetişmelerine engel teşkil etmektedir” demektedirler! Müfredata bakınca, fef dekanlarının gereksiz olarak niteledikleri derslerin eğitim fakültelerince açılan ve adayı “öğretmenlik mesleğine” ve “eğitimciliğe” hazırlayan yani öğretmenlik yeterliklerini kazandıran dersler olduğu görülmektedir. İlk/ortaöğretim çağındaki çocukların, “Bu ders bizim ne işimize yarayacak” demeleri gibi fef dekanlarının da, “... öğretmen adaylarının meslek hayatları boyunca hiç kullanmayacakları bilgileri öğrenmek zorunda kalmalarının önüne geçilmelidir” demeleri, düşündükçe insanı daha çok şaşırtan bir durum yaratmaktadır.

Öğretmenlerin “öğretmen” ve “eğitimci kimliği” önemli olmadığı ve “öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” şeklinde olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43’üncü maddesi bir şey ifade etmediği için mi fef dekanları bu önerileri yapmaktadırlar? Araştırma sonuçlarına göre, temel sorunun alan bilgisi eksikliğinden değil de, öğretme becerisi ve öğretmen-öğrenci-veli iletişimi gibi öğretmenlik formasyonu ile ilgili (Okçabol ve diğerleri, 2003; Okçabol, 2005) olduğu gerçeği de bir şey ifade etmediği için mi bu öneriler yapılmaktadır? Anlaşılamamaktadır.

Son yıllarda, eğitim sistemini, parasız, demokratik, laik ve bilimsel niteliği ile “eğitim” anlayışından uzaklaştıran gelişmeler olmaktadır. İlköğretim programı, küresel güçlerin isteği doğrultusunda değişmiş ve seçme sınavlarının sayısı artmıştır. Eğitim sistemini bir işletmeye dönüştürecek 652 sayılı kanun hükmünde kararname çıkarılmıştır. Sistemi ve toplumu din toplumuna dönüştürecek ‘4+4+4 yasası’ kabul edilmiştir. Bütün bu değişiklikler ve uygulamalar karşısında fef dekanlarından bir ses çıkmamıştır. İki yıl kadar önce YÖK, 300 bin kadar öğretmene iş bulmak için çırpınırken fef öğrencilerine sertifika programı açılması kararı almıştır. Bu karar, iş arayan öğretmen sayısının kısa sürede ikiye katlayıp öğretmen ücretlerinin düşmesine yol açacak bir karardır. Fef dekanları, “Olacak iş mi bu?” diyeceklerine, bu kararı sonuna kadar desteklemişlerdir. Fef dekanlarının senatodaki çoğunluklarına dayanarak, bu uygulamayı eğitim fakültelerine dayatmaları, Danıştay’ın bu YÖK kararını iptal etmesiyle engellenebilmiştir. Bu arada, örneğin bir üniversite dualarla öğretim yılını açmış, üniversitelerde medreseleri göklere çıkaran ve bilim yerine yaratılış düşüncesini öne çıkaran sempozyumların yapılmasına başlanmıştır. Üniversiteler, bilimsel araştırma bulgularını açıklayan akademisyene de, yasal durum gereği türbana karşı çıkan akademisyene de ceza vermeye çalışmaktadır.

Hemen her üniversitede eğitim, sosyoloji ve felsefe bölümlerinde giderek ilahiyatçılar istihdam edilmekte, biyoloji bölümleri yaratılış düşüncesinin odağı haline gelmektedir. Fef dekanlarından hiçbir ses çıkmamaktadır. Bu tür gelişmeler ya fef dekanlarının kendi fakültelerinde olmaktadır ya da fef dekanları, bu gelişmeleri seyretmekle yetinmektedirler. Düne kadar eğitim sistemi ile öğretmen yetiştirme konularıyla hiç ilgilenmeyen ve kendi fakültelerindeki değişimleri görmezden gelen fef dekanları, bugün sonuç bildirisinin 4'üncü maddesinde, "Öğretmen yetiştirme meselesi, bütün eğitim kurumlarının ortak meselesidir. Bunun sadece Eğitim Fakültelerinin meselesi olduğu anlayışından vazgeçilmelidir. Bu sebeple, eğitimle ilgili kararlar alınırken, şûra ve benzeri kurul ve komisyonlar kurulurken, Türkiye'de Eğitim Fakülteleri dışında, Fen-Edebiyat Fakülteleri başta olmak üzere başka paydaşların da bulunduğu dikkate alınmalı ve eşit temsili sağlanmalıdır" diyebilmektedirler!

Fef dekanları, öğretmen yetiştirme konusunda somut olarak, "mesleki uygulamanın yüzde 14'lerden yüzde 50'lere çıkmasını, eğitim derslerinin azaltılmasını, öğretmen yetiştirme konusundaki toplantılara eğitim fakültesi mensuplarıyla eşit sayıda çağrılmalarını" önermektedirler! 13 maddelik sonuç bildirisindeki öğretmen yetiştirmeye yönelik öneriler bu kadardır!

b) Fen-edebiyatlara Övgü

Sonuç bildirisinde geri kalan 9 öneri, ne öneridir ne de öğretmen yetiştirmeyle ilgilidir. Fef dekanları, nedense, önce 5'inci maddede öğretmen maaşlarına ve 6'ıncı maddede de öğretmenlerin istihdamına değinmektedirler! Diğer maddelerde ise öğretmen yetiştirme ya da öğretmen konusu neredeyse hiç yoktur; fef göklere çıkarılmakta ve bunların önemi vurgulanmaktadır.

Örneğin yedinci maddenin tamamı şöyledir: "Temel bilimler eğitimi veren kurumların

değeri ve varlığının büyük önem arz ettiği inkâr edilemez. Bunlar, bilgi ve teknoloji üreten kurumlar olarak bütün dünyada merkez kurumlar olarak görülmektedir. Bu öneminden dolayı gelişmiş ülkelerde bu kurumlara büyük bütçeler ayrılmakta, temel bilimler eğitimi verilen kurumlara kabul edilen seçkin öğrenciler destek ve teşvik görmektedir. Türkiye'de bu misyonu yerine getirmeye çalışan kurumlar fen-edebiyat fakülteleridir. Bunların olmaması veya göz ardı edilerek hafife alınması, Türkiye'yi uzun vadede bilgi ve teknolojiyi üreten değil, sadece ithal eden bir ülke durumuna düşürecektir. Bu durum, Türkiye'nin araştırma ve dolayısıyla gelişme stratejisinden vazgeçmesi anlamına gelecektir."

Fef dekanları sekizinci maddede, "Fen-Edebiyat Fakültelerinin zayıf düşürülmesi, başka fakültelerdeki eğitimi de olumsuz yönde etkileyecektir" ve 11'inci maddede de, "Fen-Edebiyat Fakültelerinin feda edilmesi, hiç şüphesiz eğitimin feda edilmesi demektir" derken temel kaygılarının öğretmen yetiştirmek değil de, fen-edebiyatların gelecek- varlıklarını koruma kaygısı olduğunu açıklamış olmaktadır.

Bu arada, eğitim fakültelerinin gereğine ve önemine hiç değinmeyen fef dekanları, kendi fakültelerinin geleceği için eğitim fakültelerini de küçümsemekten de geri kalmamaktadırlar. Örneğin, 11'inci maddede, "Fen-edebiyat fakülteleri akademik kadro, derslik, kütüphane ve laboratuvar yönünden kuruluşunu tamamlamış kurumlardır. Birkaçı müstesna eğitim fakülteleri için aynı şeyi söylemek mümkün değildir" demektedirler. YÖK kuruldu kurulalı, belki 1-2 üniversite dışında tüm üniversitelerin, "akademik kadro, derslik, kütüphane ve laboratuvar yönünden kuruluşunu tamamlamış" olmamalarından yakındıkları bilinmektedir. Üstelik son 3-5 yılda üniversite sayısı ikiye katlanırken pek çok üniversitede profesörü olmayan ya da tek profesörlü fakülteler açılmıştır. Bu koşullar altında fen-edebiyatların tümünün kuruluşlarını tamamlamış fakülteler olarak düşünmek kolay olmasa da, anlaşılan bu durum dekanlar için sorun olmamaktadır.

Fef dekanlarının bu söylemi, ancak akademik kadro durumu itibarıyla geçerlidir. Çünkü, eğitim fakültelerinde bir profesöre düşen öğrenci sayısı, 2000’li yıllardaki kontenjan artışı eğitim fakültelerinde yüzde 16,5 ve fen-edebiyatlarda ise yüzde 72 oranında olmasına karşın fen-edebiyatlarda bir profesöre düşen öğrenci sayısının iki katını bulmaktadır (Özoğlu, 2010). Eğitim fakülteleri bu duruma kendiliğinden düşmemiştir. Hatta başlangıçta, otuz yıl önce, 1982 yılında bakanlığın denetimindeki öğretmen yetiştiren kurumlar eğitim fakültelerine dönüştüğünde, var olan kadroları, derslikleri, kütüphaneleri ve laboratuvarlarıyla fakülte olmuşlardır. Eğitim fakültelerinin yaklaşık üçte biri otuz yıllık, üçte biri 20 yıllık fakültelerdir. 2005 yılında yapılan bir araştırmaya göre, örnekleme giren 51 eğitim fakültesinin 47’sinde bilgisayar laboratuvarı bile vardır (Göktaş ve diğerleri, 2008). YÖK’ün 1997 yılında uygulamaya koyduğu yeni öğretmen yetiştirme modeline geçişin temel gerekçesi, eğitim fakültelerinin “bilim ve temel araştırma” yapmaya yoğunlaşmış olmasıdır (YÖK, 2007). Bu gerekçe bir bakıma, eğitim fakültelerinin o yıllarda belli oranlarda kuruluşlarını tamamlamış olduklarını da göstermektedir. 20-30 yıllık eğitim fakülteleri kuruluşlarını tamamlayamayıp 3-5 yıllık fen-edebiyat fakülteleri bile kuruluşlarını tamamlamışlarsa, fef dekanlarının söyledikleri doğruysa, eğitim fakültelerinin neden bu duruma düştüğünün de açıklanması gerekmektedir. Bu durumun, başta fen-edebiyat fakülteleri olmak üzere üniversitelerin, eğitim fakültelerini YÖK’ün dayatması ve “üvey evlat” olarak görmelerinden kaynaklandığını bilen fef dekanları ise bu açıklamaya hiç girmemektedirler.

Fef dekanları, 11’inci maddede ayrıca, “Kuruluşunu tamamlayamamış eğitim fakültelerinin tamamında alan dersleri fen-edebiyat fakültelerinin öğretim üyeleri tarafından verilmektedir” demektedirler. Ancak bu söylem de gerçeğe uyuşmamaktadır. Çünkü bu durum, temelde eğitim fakültelerinin

kuruluşlarını tamamlayamamasından kaynaklanmamakta; YÖK’ün 6 Kasım 1997 tarihli genelgesi nedeniyle, eğitim fakültesi öğrencilerinin alan derslerini fef’den almalarından kaynaklanmaktadır. İkinci neden ise üniversitelerin uyguladığı istihdam politikalarıdır. Fef’de akademik yükselme olanağı azalanların bir bölümü eğitim fakültelerine geçmeyi yeğlemektedir.

Fef dekanları, 9’uncu maddede de, “Öğretmenlik hakkı, öğrencilerin fen-edebiyat fakültelerini tercih etmelerinin önemli sebeplerinden biridir” demektedirler. Bu söylemle, fen-edebiyat alanlarına ilgi duydukları için bilinçli seçim yapan öğrenci çoğunluğu yadsınmakta hem de yeterince bilinçli olmayan öğrenciler yanlış algılamalara yönlendirilmektedir. Bildirinin giriş paragrafında fef’leri öğretmen yetiştiren kurum olarak sunmaya kalkışan fef dekanları, bu noktada da topu öğrencilere atmaktadırlar. Oysa bu söylemin pek çok açıdan yanlış olduğunu fef dekanları bile bilmektedirler. 1) Bir fen fakültesi-matematik alanı mezunu olan yazarın öğrencilik yıllarında, ne kendisinin ne arkadaşlarının ne de bu fakültelerde okumuş olan dekanların böylesine bir düşünceleri olmamıştır. Yazarın lise öğretmenliği yaptığı yıllarda da, öğrencilere böylesine düşünceler aşılanmamış, diğer öğrenciler gibi o yıllarda öğrenci olan şimdiki dekanlar, bu tür bir beklenti üretmemişlerdir. Yazarın üniversitedeki çalışma yıllarında da, üniversiteye giriş sınavlarından sonra tercih yapma aşamasındaki pek çok öğrenciye yardım ederken, böylesine düşünceler gündeme gelmemiş ve fef dekanları da dahil kimse, öğretmen olmak için fen-edebiyat alanlarını seçmemiştir. 2) Bakanlık 1989’da öğretmenlik programlarını ilk sıralarda tercih edip kazananlara burs vermeye başlamıştır. YÖK, 1999’dan itibaren öğretmenlik programlarına girecek Anadolu öğretmen liseleri mezunlarına ek katsayı uygulamaktadır. Öğretmenlik programları da bilindiği gibi genelde eğitim fakültelerince açıldığından fen-edebiyatlara girenlere böylesine uygulamalar yapılmamaktadır.

*Felsefe Öğretmeni; <http://atalaygirgin.blogspot.com>

3) YÖK'ün 6 Kasım 1997 tarihli genelgesine kadar, eğitim fakülteleri fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine de öğretmenlik formasyonu sertifikası vermiştir. Ancak geçmiş yıllarda bu sertifika programlarına başvuranların yüzdesi, toplam fen edebiyat öğrencilerinin yüzde onunu bile bulmamıştır. 4) Kasım 1997'den bu yana fen-edebiyat fakültesi lisans öğrencilerine sertifika verilmesi uygulamasına son verilmiştir. YÖK'ün açıkladığı ve gereksinim duyulan alanlarda, ancak fen-edebiyat mezunlarına sertifika programları açılmıştır. Bu programlara başvuranlar da fef mezunlarının çok küçük bir bölümüdür. 5) Üstelik bu algılama, fef dekanlarının yukarıda değinilen 7'inci maddedeki açıklamalarıyla da bağdaşmamaktadır. Sözün kısası öğrencileri böyle düşüncelere yöneltecek gerçek bir durum yoktur. Kimileri ya da bazı dershaneler öğrencileri bu yönde yanlış koşullandırmış olsalar bile, bu tüm öğrenciler için genelleştirilebilecek bir durum değildir.

Sonuç

Konu başlığı, “Öğretmen Yetiştirme: Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri” olan bu toplantıya, eğitim fakültesi dekanlarının çağrılmaması bir etik sorundur. Toplantının sonuç bildirisinin toplantıya katılanların haberi olmadan hazırlanıp açıklanması da ayrı bir etik sorundur. Bu tür etik sorunlar akademik yaşamda hoş karşılanmayan sorunlardır. Etik konusu bir yana bırakılarak fef dekanlarının 13 maddelik sonuç bildirisine karşı şunu söylemek yeterli olacaktır: Fef dekanları, öğretmen yetiştirmeye uğraşacaklarına, kendi işlerine bakıp “bilim”e sahip çıkmalıdır; kendilerini Bologna Süreci’ne kaptıranların, “bilim”e nasıl sahip çıkacaklarını ve 7'inci madde belirtilen işlevlerini nasıl yerine getireceklerini kara kara düşünmelidirler.

Kaynakça

Göktaş, Y.; Yıldırım, Z. ve Yıldırım, S. (2008). Bilişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: Dekanların görüşleri. **Eğitim ve Bilim**, 33(149), 30-50.

Okçabol, R. (2005). Öğretmen yetiştirme sistemimiz. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Okçabol, R.; Akpınar, Y.; Caner, A.; Erkin, E.; Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). Öğretmen yetiştirme araştırması. Ankara: Eğitim Sen yayını.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. Ankara: SETA Vakfı yayını.

YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri. Ankara: YÖK yayını.



İlk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik yaz spor okulları, kamp ve kursları¹

Murat Kaymak

¹ Makalenin biçimlenmesindeki katkılarından dolayı Kemal İnal'a teşekkür ederim.

Giriş

Bu yazıda, ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik son yıllarda yaygınlaşan ve değişik isimler altında faaliyet yürüten genel olarak da “yaz okulu” olarak bilinen eğitim faaliyetleri üzerinde duracak, bunların ortaya çıkış nedenleri ve eğitimin piyasalaşmasındaki rolünü ele almaya çalışacağız.

Konuyla ilgili akademik alandaki çalışmalar genel olarak sistemin içindeki yerini tartışmaktan uzaktır. Daha çok, işlevleri üzerinde durulduğu görülüyor. Dolayısıyla bizim bu yazımızdaki değerlendirmelerimiz bu eksikliğin giderilmesine yönelik bir katkı olma iddiasındadır.

Toplumsal alan boşlukta oluşmuyor. Değişen ihtiyaçlar, karşılaşılan sorunlar yeni ilişkiler ve bu ilişkilerin etrafında yapılaşan kurumlar meydana getirmektedir.

Kıray, toplumsal değişme karşısında temel kurumlar işlevlerini yerine getiremediğinde, bu kurumun üstlenmiş olduğu görevleri yerine getiren yeni kurumlar oluştuğunu belirtir. “Tampon kurum”² adını verdiği bu kurumların, geçiş halindeki toplumda dengenin korunmasını ve toplumun bütünlüğünü sağladığını ileri sürer. Kıray’ın saptadığı toplumsal durumu her haliyle eğitim kurumunda görmek mümkündür.

Toplumsal değişim karşısında önce kamu ortaöğretim kurumları, kendi işlevlerini yerine getiremez hale geldi ve bu kurumlara paralel biçimde dershaneler oluştu. Ana kuruma dönük yeni taleplerin ortaya çıkması aynı zamanda ara kurumlar üzerinden hızla piyasa merkezli bir çözüm üretilmesine yol açmaktadır. Dershaneler, tampon kurum niteliği gösterebilir de eğitim alanının piyasalaşmanın da temel araçlarından biridir. Bu çok doğaldır, çünkü piyasa ile sorunlar arasında bire bir ilişki vardır. Sorun varsa, piyasa

² Kıray’ın bu kavramıyla ilgili değerlendirme için bkz: Emre Kongar, Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği, Remzi Kitapevi Yayınları

içinde çözüm burada diyen bir şirket ya da girişimci mutlaka ortaya çıkar.

Tartışa geldiğimiz eğitimin piyasalaşması, kamu okullarının işlevlerinin toplumsal değişim karşısında güçlendirilmemesi, yenilenmemesi veya işlevlerini yapamaz hale getirilmesi sonucunda gerçekleşmektedir. Örneğin, kamu okulları, ölçme ve değerlendirmeyi kurum içi yapılandırmışken, üniversiteye giriş sistemi üzerinden yarışma temelli ölçme değerlendirme kurum dışı yapılandırılmıştır. Doğal olarak bunun sonucunda kamu okullarının kurum içi ölçme değerlendirme ölçütleri öğrenciler için belli bir zaman sonra ikincil olmaktadır. Dışsal ölçme değerlendirme birincil hale gele gelmektedir. Kamu okullarının dışsal ölçme değerlendirmenin taleplerine göre yapılan(a)maması dersane dediğimiz kurumları ortaya çıkaran önemli nedenlerden biridir.

Temel kurumların işlevlerinin piyasa üzerinden ara (tampon) kurumlara dağıtılmasında eğitim kademelerinin temel işlevlerinin kendi içinde bir bütün oluşturduğunun göz ardı edilmesi hayli etkili olmaktadır. Örneğin ilköğretim bir eğitim kademesi ise bu kademe için ortaya



konulan amaçlar, kazanımlar kendi içinde değerlendirilmesi gerekirken, sadece bir üst kademeye seçilmeye indirgenmektedir.

Bahsettiğimiz sorunların kendileri de aslında eğitim sistemimizin diğer yapısal sorunlarının bir sonucudur. Eğitime ve eğitim araçlarına erişimdeki eşitsizlik, eğitimden yararlanacak nüfusun dengesiz dağılımı, istihdam eğitim ilişkisinin tam olarak kurulamamış olması gibi sorunlar, yaşamakta olduğumuz sorunları doğuran ana nedenlerden bir kaçıdır.

Okulun devre dışı bırakılması

Okullar, temel işlevlerini yerine getiremedikçe piyasanın devreye girdiği, özel okul ve kurslar biçiminde talebi karşılamaya çalıştığı açıktır. Ural'ın³ dikkat çektiği gibi, "kamu okulunun" yerine getirmesi gereken birçok görev bilinçli biçimde bugün okuldan kovulmaktadır.

Biz bu yaklaşımı yapıla gelen, özelleştirmelerden yakından tanımakta ve bilmekteyiz.

Özelleştirilecek olan kuruluşlar önce zarar ettirilir, işlemez, çalışamaz hale getirilir. Sonra arazilerinin ve içindeki donanımların dahi altında satılır. Bu satış işlerinde kamuoyuna sunulan bilgi ise "devlet bir yükten kurtuldu, zaten zarar etmekte" idi. Sonrasında ise sokağa atılmış emekçiler ve onların daha düşük ücrete mahkûm olduğu bir yaşam yeşerir. Benzer bir durumu kamu okullarında, özellikle de ilköğretimde görmekteyiz. Eğitim kurumları arasında piyasalaştırmada önceliğin ilköğretim ve okulöncesine verildiğini söylemek yanıltıcı olmayacaktır. Çünkü ortaöğretim kurumlarında piyasalaşma zaten sınav dershaneleri aracılığıyla gerçekleşmiş durumdadır.

Yapılan eğitim yatırımlarının sınırlı olması, okullar arasında nicelik farklarının yüksekliği gibi nedenler, kendi başına velilerin nitelikli eğitim arayışını en üst noktaya çıkarmaya yetmekteyken, 3 Ayhan Ural, **Bilim ve Sanatın Göçü**. Cumhuriyet Bilim ve Teknoloji Dergisi. Sayı:1294. Sayfa:18.

eğitim kademeleri arasında geçişlerin merkezi sınavla, yani yarışmayla belirlenmesi, velilerin eğitime dair taleplerini tümüyle belirler hale gelmektedir.

İlköğretimdeki merkezi sınavlar objektif ölçme adına, beceriye dayalı müzik, resim, beden eğitimi gibi derslerin giderek okuldan kovulmasına neden olmuştur. Tekrar, Ural'ın bu konudaki saptamalarına dönersek, bu “*okulun bozulması*”,⁴ okulun olması gereken işlevlerinin azaltılarak okul olmaktan çıkarılmasıdır.

Merkezi sınavların ölçtüğü bilgi okul dışında dersanelerce karşılanırken, son yıllarda okuldan kovulan beceri dersler ise adı henüz tam olarak konulmamış olan kurslarca yerine getirilmektedir.

Dershanelere dair bir yazımızda “tamamlayıcı eğitim”⁵den bahsetmiştik. Bununla özellikle normal koşullarda eğitimin devam ettiği ancak öğrencinin çeşitli nedenlerle (hastalık, ailevi

bu işlev, okulun vermekte olduğu eğitimin tamamlanması değildir. Hatta tam tersine okulun dışına aktarılmış, çıkarılmış eğitimin yerine getirilmesi söz konusudur. Bu nedenle bu kursların tamamlayıcı eğitim kurumu olarak değerlendirilmesinden söz edemeyiz.

Adlandırma sorunu

Beden eğitimi, müzik ve resimin merkezinde yer aldığı bu yeni eğitim etkinliklerinin adlandırılmasında önemli sorunlar olduğu görülüyor. Yapılan etkinliklerin yaz tatiline denk gelmesi nedeniyle kullanılan isimler üzerinde anlaşılan tek sözcük de “yaz” sözcüğü olmaktadır. Bizim tespit edebildiğimiz isimlerden bazıları şunlardır:

- Yaz Okulu,
- Yaz Kursu
- Yaz Kampı

-Yaz Spor Okulu

Gördüğümüz kadarıyla adlandırmada okul ve kurs sözcükleri tercih edilen etkinliklerde yetiştirme, beceri kazandırma, bunu belgeleme öne çıkarken, kamp olarak adlandırılanlarda böyle bir amaç bulunmuyor. Ayrıca bu sözcük seçimleri önemli, çünkü okul ya

da kurs adını seçtiğinde doğrudan Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatına tabi haline geliniyor.

Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatı açısından bakıldığında bunların tümü (yapılanları tam olarak karşılamamakla birlikte) “özel kurs” niteliğindedir.

Ancak görülüyor ki, Milli Eğitim Bakanlığının bu kursların açılmasında ve denetiminde bir etkisi bulunmuyor. Çünkü ilanlarda yer alan tanıtım bilgilerinde Milli Eğitim Bakanlığı ibaresinin bulunmadığı çok sayıda kurs gördük. Bunu söylerken kursların Milli Eğitim Bakanlığının



durum) eğitimin dışında kalması durumunda devreye giren kurumlardan bahsetmiş, mevcut dershanelerin sınava hazırlama amacını taşıdığını, dolayısıyla tamamlayıcı eğitim kurumları sayılamayacağını söylemiştik. Eğer dershaneler geride kalanların eğitimiyle ilgili kurumlar olmuş ve böyle bir işlevi yerine getiriyor olsaydı, bunların desteklenebileceğini dile getirmiştik.

Burada sözünü ettiğimiz yaz kurslarının bir tamamlama işlevinden söz edilebilir ancak,

⁴ Ural, yage, s.18

⁵ Murat Kaymak, “Özel Dershaneler ve MEB’nin Yaklaşımı” <http://www.muratkaymak.com/?Syf=22&Mkl=131003>

denetimine girmesi gerektiği gibi bir düşünceye sahip değiliz. Bizim düşüncemiz, bu kursların zaten okulda olması gerektiği biçimindedir. Dolayısıyla uygulamaları değerlendirirken bu düşüncemizin bilinmesi yararlı olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığının bu işin içinde olmamasının yarattığı olumsuzluklar var. Örneğin kurs hocalarında mutlaka pedagojik formasyon olmalıdır. Oysa bizim tanık olduğumuz hocaların çoğunluğu üniversite öğrencisiydi. Zaten çocukların temel beceriler kazanmasını okuldan kovan Milli Eğitim Bakanlığının kendisi olunca, piyasanın düzenleyici mekanizmalarında öğrenciden yana tavır almasını beklemek de hayalden öte bir şey olmayacaktır.

Temel özellikleri

Yaz etkinlikleri genellikle iki temel özelliğe sahip. Bunlardan ilkinin amacı “yetiştirmek”. Örneğin futbol, basketbol, voleybol, tenis, piyano, atletizm gibi kurslar, bu türden kurslardır. Okul ve kurs sözcüğü, genellikle yetiştirme amaçlı açılan etkinlikler için kullanılır.

İkincisi (ki bu yazıda özel olarak konu ettiğimiz etkinlik budur), 6-14 yaş gruplarına yönelik olarak açılıyor ve bunların programında yüzme, tenis, drama, savunma sanatları gibi çok sayıda etkinlik bulunuyor. Asıl amaç yetiştirmek, beceri kazandırmaktan çok, tatil havası yaşatmak, eğlendirmek.

Örnek: ODTÜ Mezurları Derneğinin Yaz Kampı

Bu yaz kendi çocuğumu da gönderdiğim” ODTÜ Mezurları Derneğinin Yaz Kampı”nı⁶ özel olarak gözlemlene imkânı buldum. Sorumlu hocalar, veliler ile çocuklarla konuşma fırsatım oldu. Onlara bu konu için önceden not aldığım soruları sorma şansım oldu.

ODTÜ Mezurları Derneği, her yaz haziran ayından başlayarak üç haftalık aralıklarla

6 <http://www.odtumd.org.tr/>

bu etkinliği düzenliyor ve dernek üyelerine duyuruyor.

ODTÜ’de bu etkinliği düzenleyenler etkinliği kamp olarak adlandırıyorlar. Bunu tercih etmelerinin nedeni ise, çocukların bir beceri öğrenmekten çok oyun, eğlenme ve yarışma etkinlikleri etrafında tatil havasını almaları sağlamak biçiminde açıklıyorlar. 11-14 yaş gruplarında ise doğal ortamda kalabilme becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmek öne çıkıyor.

Hocalarla yaptığım sohbette, temel vurgu çocuklarda “özgüveni” geliştirmektir. Hocaların vurguladığı bu kazanım, okulda “yarışmacı eğitim”⁷ nedeniyle tümüyle göz ardı edilen bir olgu. Yaz Spor okulları üzerine yapılan araştırmalarda ortaya konulan bulgular bu yöndedir.



Korkmaz⁸ tarafından yapılan araştırmada bu okullara devam edenlerde sosyal ve akademik benlik saygılarında gelişme olduğu ortaya konmuştur. Aynı araştırmada Uludağ Üniversitesi Yaz Okulu ile Bursaspor gibi kulüp

7 Ayhan Ural, “Yarışmacı Eğitim Anlayışının Eleştirisi”. www.universite-toplum.org Cilt:4. Sayı 8 Nimet Haşıl Korkmaz, “Yaz Spor Okulları İle Çocukların Benlik Saygısı Arasındaki İlişki” Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2007, Bursa [http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/hmpdf/2007-20\(1\)/M4.pdf](http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/hmpdf/2007-20(1)/M4.pdf)

Yaz Kampı 6-11 Yaş Grubu Programı

GÜNLER	PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA
08:30-09:00	GELİŞ & KAHVALTI	GELİŞ & KAHVALTI	GELİŞ & KAHVALTI	GELİŞ & KAHVALTI	GELİŞ & KAHVALTI
09:00-09:45	VOLEYBOL	GİMMASTİK	BASKETBOL	BADMİNTON	OKÇULUK
10:00-10:45	BASKETBOL	RESİM	SATIRANÇ	HEYKEL	HOBİ
11:00-11:30	BADMİNTON	KİTAP OKUMA	SAVUNMA SANATI	HEYKEL	BAHÇESİ
12:00-12:45	YEMEK SAATİ	YEMEK SAATİ	YEMEK SAATİ	YEMEK SAATİ	SİNEMA SAATİ
12:45-13:15	DİNLENME SAATİ	DİNLENME SAATİ	DİNLENME SAATİ	DİNLENME SAATİ	YEMEK SAATİ
13:30-14:15	FİTİLLİ SAHATİ	VOLEYBOL	BİNGÖLÜK	AERO DİANS	GEZİ
14:30-15:15	YÜZME DERSİ	YÜZME DERSİ	BİNGÖLÜK	YÜZME DERSİ	GEZİ
15:30-16:00	APARATİF ZAMANI	APARATİF ZAMANI	APARATİF ZAMANI	APARATİF ZAMANI	APARATİF ZAMANI
16:00-16:45	TENNİS	SATIRANÇ	TENNİS	TENNİS	FUTBOL
16:45-17:15	GENEL YÜZME	GENEL YÜZME	GENEL YÜZME	GENEL YÜZME	GENEL YÜZME
17:15-17:45	DUŞ ZAMANI	DUŞ ZAMANI	DUŞ ZAMANI	DUŞ ZAMANI	DUŞ ZAMANI
18:00-18:30	AYRILIŞ	AYRILIŞ	AYRILIŞ	AYRILIŞ	AYRILIŞ

takımlarının yetiştirme amaçlı futbol okullarına giden öğrenciler arasında Uludağ Üniversitesi Yaz Okuluna giden öğrencilerin sosyal benlik gelişmişliklerinin daha fazla olduğunun tespit edilmesi, kişisel gözlemimi desteklemektedir. Özellikle Trabzonspor Yaz Okulunda gördüğüm öğrencilerin gelir düzeyi düşük işçi ve memur çocuklarından oluşurken, ODTÜ Vişnelik Yaz Kampındaki öğrenciler, gelir düzeyi görece daha yüksek ailelerden gelmektedir. Dolayısıyla bu tür kurslardaki görevlilerin özgüven ve benlik gelişimleriyle ilgili açıklamaları doğruyu yansıtmakla birlikte tümüyle bu etkinliklerle ilişkilendirilemez.

Aileler Neden Çocuklarını Bu Etkinliklere Gönderiyorlar Ve Beklentileri Nelerdir?

Kampın hocalarıyla yaptığım sohbette veliler, gönderme nedenlerinin de beklentilerinin de farklı olduğuna dikkat çektiler. Örneğin 6-9 yaş arasındaki çocuklarda velilerin çocuklarını bırakacakları bir yer olmaması, çok önemli bir etken olarak değerlendirildi. Hatta veliler, “biz hocaları kreş hocaları gibi değerlendiriyorlar” yorumunda bulundular.

Sohbette bulunduğum bir veli ise çocuğun evdeki televizyon ve bilgisayar bağımlılığından kurtulmasından söz etti.

Konuyla ilgili Ocak, Keskin vd tarafından yapılan araştırmada velilerin beklentilerinde yaş, eğitim,

gelir durumu ve meslek önemli etken olmaktadır⁹. Gelir ve eğitim düzeyi arttıkça veliler çocuklarını bu tür etkinliklere göndermektedirler. Aynı araştırmada da görüleceği üzere bu tür veliler, çocuklarının bu etkinlikler yoluyla ileride para kazanmaları, başarılı olmaları gibi bir beklenti içine girmemektedirler.

Sorunun temeli, değişen okul anlayışında, kamu okullarının piyasa merkezli bakışla yeniden düzenleniyor olmasındadır.

Yarışmacı eğitimin, çocuklar üzerindeki yıkıcı etkisi eğitimi ve gelir düzeyi yüksek ailelerde yeni arayışlar oluşturmaktadır. Bu arayışı, sadece spor ağırlıklı bu tür etkinliklerle sınırlanamak gerekir. Waldorf eğitimi veren yaz kamplarını da bu arayışın karşılandığı yerler olarak değerlendirmek gerekir.

Okulun, bilme ile fiziki beceri kazandırmayı birleştiren özelliğinin ayrıştırılması her iki alanın da piyasalaşmasını kolaylaştırmaktadır. Bilme üzerinden yürüyen yarışmacı eğitim, dershaneleri ve özel dersleri beslerken, fiziki beceri kazandırmada oluşan boşluk yaz kampları veya Waldorf eğitimi veren kuruluşlarca doldurulmaktadır.

Sözü Waldorf eğitimine getirmişken söyleyelim.

Yarışmacı eğitim anlayışında egemen olan anlayış eğitimin dijitalleşmesi iken (Güney Kore bunun iyi örneklerinden biridir), bu eğitimin yarattığı olumsuzluktan kaçanlar alternatif eğitim olarak Waldorf okullarına yönelmektedir. Birleşik Devletlerde yaygınlaşmakta olan bu okulların sayısı her geçen gün artmaktadır. İlginç olan ise bu eğitime ilgi duyanların zengin olmaları. Çünkü Waldorf okullarında eğitim yıllık 17 ve 24 bin dolar arasında değişiyor. (Aynı durum Montessori vd. okullar için de geçerlidir)

9 Yücel Ocak, Veli Keskin vd. “Çocuklarını Yaz Spor Okullarına Gönderen Ailelerin Sosyo-Ekonomik Durumları Ve Beklentileri” Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi Cilt: 2, Sayı: 1, 2011

Bu olgu bize gösteriyor ki, kapitalizm içinde piyasa aktörü olma hali daha çok yeni ve alternatif iddiasında olan etkinlikler, anlayışlar ve kurumlar üzerinden oluyor. Üst ve orta sınıf aileler, Bourdieu'nün belirttiği "kültürel sermaye"¹⁰ kavramıyla ilgili olarak, çocuklarının yaz okulları gibi özel mekan ve etkinliklerde kendi sınıfsal bilincini edinecek bir imkan elde etmesini de istiyorlar. Haliyle, keseye göre biçimlenen yaz okulu arzının niteliği, belli bir sınıfsal ayrışmanın bir aracı ve ortamı olarak da işlev görüyor. Kış okullarında formal eğitimle elde edilen kültürel sermayeye yaz okullarında edinilen informal kültürel sermaye eşlik ediyor.

ODTÜ Vişnelik Kampında, benim çocuğumun da bulunduğu II.Dönemde72 öğrenci kayıtlıydı. Hocalarla yaptığım sohbette velilerin beklentilerinin yanı sıra çocukların beklentilerini sordum. Çocukların daha çok oyun tarzı olan etkinlikleri seçtiklerini, onları istediklerini belirttiler. En çok istenen etkinlik yüzme. Hocaların gözlemine göre yüzme olmasa mevcut öğrencinin yarısı dahi buraya gelmeyebilirmiş. Peki, neden yüzmeye ilgi çok fazla diye sorduğumda aldığım cevap şuydu: çocuklar yüzmeyle tatil havası yaşıyorlar. Öne çıkan diğer etkinlikler ise tenis ve savunma sanatları. Burada şu noktanın da belirtilmesi gerekir: Yine Bourdieu'nun belirttiği gibi sınıfsal beğeniler (class taste), kültürel etkinliklerin içerik ve biçimine doğrudan yansır. Haliyle, alt sınıf ailelere mensup çocukların gittikleri yaz okullarında mesela tenis, yüzme, badminton gibi spor veya aktivitelere rastlamak pek mümkün değildir. O halde, eğitim gibi yaz okulu veya kampları da sınıfsal ayrışmanın bir aracı veya ortamı olmaktadır.

Sonuç

Toplumsal değişmeye bağlı olarak mesleklerdeki
10 Pierre Bourdieu, *Distinctions. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Translated by Richard Nice, 1984, Harvard University Press.

dönüşüm aileleri etkilerken, bundan en çok çocuklar ve eğitim süreçleri etkileniyor. Görülüyor ki çocukların eğitimi, geçmişte aileden okula aktarılırken, günümüzde okuldan girişimcilere, şirketlere, piyasaya aktarılmaktadır. Bu dönüşüm, çocukların bütüncül gelişimini esas alan kamu okullarının bu özelliklerini devretmesine yönelik politikalarla gerçekleşmektedir.

Çocukların gelişiminde bu politikalara mekânların dönüşümü de eşlik etmektedir. Artık okulların oyun oynanan bahçelerinden, sokak aralarında çocukların kullandığı parklardan bahsedebilmek mümkün değildir. Kent arsalarının daha bir fazla yüksek ederli rant kaynağı olarak kullanılması sonucu, çocukların sokak ve mahalle aralarında oyun ve etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri mümkün olamamaktadır. Bu da, eğlenme, oyun oynama, öğrenme ve boş vakit geçirmek için bir takım etkinliklerin sergileneceği alan ve mekanların paralı tüketilebilecek bir niteliğe dönüşmesine neden olmaktadır.

Bu ikili dönüşüm (okul ve mekânlar), giderek yaygınlaşan yaz okulları gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bugün bu eğitim etkinliklerinin piyasadaki payının tam olarak ne kadar olduğunu bilmek mümkün olmamakla birlikte, bu işte uzmanlaşmış kurumlarda ücretlerin hayli yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Bu yeni durum, çocukların sosyalleşmesinin giderek aile ve okul gibi kurumlar yerine piyasa içinde biçimlenmiş yeni kurumlarca gerçekleştirilmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla bu yeni olgu, çocuk üzerinde daha etkili bir mekanizma olarak piyasayı karşımıza çıkarmaktadır.

Bu gelişmeye karşı talebimiz, kamu okullarına dönüş olmalıdır. Kamu okullarını yarışmacı eğitimden kurtararak bilme ve beceri kazanmayı birleştiren eğitimin egemen olduğu kurumlar haline getirmeliyiz.

“Bizler , Türkiye’nin devrimci öğretmenleri olarak...”

Dergimizin 22. sayısında **Atalay Girgin** arkadaşımızın Prof.Dr. Meral Uysal’ın **“Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü ve Devrimci Öğretmen”** yazısına atfen kaleme aldığı **“Devrimci Öğretmen Heyulası ve Hakikatler”** başlıklı yazısı öğretmenlik mesleğinin yeniden tanımlanması ve “devrimci öğretmen kime denir?” tartışmalarının başlatılması ve bir başlangıç oluşturması açısından önemliydi. Yazıyı okuduktan sonra kafamda “devrimci öğretmen” kavramıyla ilgili sorular ve düşünceler uçuşmaya başladı. Gerçekten kimdi “devrimci öğretmen”? Eğitim Sen’e üye öğretmen midir? Yoksa eğitim teknolojilerini en etkin şekilde kullanabilen midir? Veya Anadolu liselerine ve üniversitelere çok sayıda öğrencisini sokabilen midir? Yoksa derslerinin işlenişine çok sayıda öğrencisini katmayı başarabilen midir? Meydanlardaki protesto mitinglerinin tümüne katılan öğretmen midir? Veya öğrencilerine Darwin’i ve Evrimi anlatamayan Biyoloji öğretmeni midir devrimci öğretmen? Yahut hazırlanan programları harfiyen uygulayan bir “misyoner” midir devrimci öğretmen?

Bu tür soruların çoğalmasa kaçınılmaz. Ancak ben geçmişteki Türkiyeli öğretmenlerin devrimcilik anlayışını ortaya koyan bir bildirinin öyküsünü anlatacağım:

1968 yılında yükselen ve “68 devrimci dalgası” diye anılan dalganın Türkiye’yi de etkilemesi kaçınılmazdı. Üniversite gençliği “devrimci taleplerle” eylemler düzenlerken demokratik öğretmen hareketinin temsilcisi olan Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) da 1968’de **“Devrimci Eğitim Şurası”** adıyla bir eğitim kurultayı düzenlemişti.

Yıl: 1969.

Çarşamba'dan 39, Havza'dan 15, Fatsa'dan 55, Ladik'ten 11, Mesudiye'den 10, Ordu'dan 29, Ünye'den 44, Vezirköprü'den 24; toplam 227 (4'ü kadın olmak üzere) “*Devrimci Öğretmen*”, 6 maddelik bir bildiri yayınlayarak taleplerini sıralarlar.¹ Bildiri aynen şöyle:

“HALKIMIZA DUYURU”

Milli Eğitim Bakanlığı, yeni yayınladığı “Tayin ve Nakil Yönetmeliği”ne göre yurt sorunlarına çözüm yolu araştıran öğretmenleri rejim düşmanı olarak nitelemekte ve bu yüzden öğretmenlerin yerini, bir yıl içinde birkaç kez değiştirebilmektedir.

HATIRLATIYORUZ

Anayasa Madde 20, “*Herkes düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir. Düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim ile ve başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklayabilir, yayabilir.*”

ÖYLEYSE

1. Bizi sömüren Amerika'nın ve yurdumuzdaki ortaklarının egemenliğine son verinceye kadar,
2. Bizi bağımlı duruma düşüren ikili anlaşmaları fesh edinceye kadar,
3. Fakir halkımızın Demokratik Haklarını engelleyen tefecilik, faizcilik müesseseleri yıkılıncaya kadar,
4. Köy çocuklarına okuma imkanı sağlayıncaya kadar,
5. Yurdumuzdaki işsizlik ve pahalılık sorunu çözülmeye kadar,
6. Grev hakkımızı vermeyen ve düşüncelerimize kilit vuran bu düzeni değiştirmeye kadar,

Devrimci mücadelemize, bütün baskılara rağmen devam edeceğimizi DEVRİMCİ ÖĞRETMENLER olarak kamuoyuna duyuruyoruz.”²

Bildiriye yayınlayan TÖS yönetiminin bildiriye düştüğü not şu şekilde: “*Dergimizin ve Türkiye'deki bütün devrimci öğretmenlerin de bu arkadaşlarla beraber olduğunu duyururuz.*”

¹ Bildirinin altında imzacı öğretmenlerin adları ve görev yaptıkları ilçeler yazılıdır.

² İMECE Dergisi sayı 104, Aralık 1969

Gelin isterseniz bu bildiriye okuduktan sonra soruyu yeniden soralım; “**devrimci öğretmen kime denir**”?³

³ Bu bildiriye imzasını koyan ve hayatta olan öğretmenlerden Kamil Yüksel'e ulaşabildim. Ona bir mektup göndererek bu “bildiri nedeniyle idari veya adli herhangi bir işleme tabi tutulup tutulmadıklarını sordum.” Sayın Yıldız, gönderdiği mektubunda herhangi bir soruşturma olmadığını bildirdi. Onun mektubundan çok kısa iki bölümü dergiye koymayı uygun buldum. (tabii ki, editörümüz izin verirse)

Kusurlu kamusal eğitim

Ayhan Ural

Bu yazının amacı, kamusal eğitim hizmetinin üretilmesi -sunulması- sürecinde meydana gelen kusurların kamusal eğitimin niteliğine nasıl yansıdığını ve yarattığı sonuçları tartışmaya açmaktır.

En genel anlamıyla **kusurluluk**, üretilen -yürütülen- bir hizmetin, taahhüt edilen niteliğinin altında üretilmesi -sunulması- olarak tanımlanabilir. Kusurluluk kavramı, daha çok hukuksal alanda kullanılmasından dolayı, hukuk yazınında bütün ayrıntılarıyla açıklanmaktadır. Ancak burada kusurluluk kavramına ilişkin bir çözümlenme amaçlanmadığından kavramın genel bir tanımıyla yetinilmiş ve kavram kamusal eğitimin üretilmesiyle -sunulmasıyla- ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Tarihsel kökeni itibarıyla kamusal bir hizmet olarak üretilen ve sunulan eğitimin uluslararası hukuk metinlerinde temel insan hakkı olarak tanımlanması, bu hizmetin insan yaşamıyla özdeşleşme durumunu ve dolayısıyla niteliğini ön plâna çıkarmıştır. Kamusal eğitim hizmetinin

niteliği, hizmetin üretilmesine ve sunulmasına ilişkin değişik algılamalardan etkilenerek farklılaşmıştır.

Çoğunlukla bilimsel bilgi olma özelliği göstermeyen bu farklı algılamalar, kamusal eğitimi üretenleri sorumluluklarından uzaklaştırmış ve kamusal eğitim hakkını kullananların hak kayıplarına yol açmıştır. Kamusal eğitimin üretilmesinde evrensel ölçünlerin belirlenmemesi ve bu ölçünlere uygunluğun güvence altına alınmamış olması, kamusal eğitimin üretilmesinde önemli kusurluluk halleri yaratmıştır. Kusurluluğun yarattığı bütün bedel, eğitim hakkından yararlananlara -yararlanacaklara- ödetilmektedir.

Devletin taahhüt ettiği ve temel bir insan hakkı olan eğitimin, **iyi eğitim ölçünlerinde** sunulmaması, **kusurlu kamusal eğitim** olgusunu ortaya çıkarmaktadır. Kusurlu kamusal eğitim, devletin iyi eğitim ölçünlerinde üretilmesi gereken eğitim hizmetlerinin, taahhüt ettiği niteliğin altında bir nitelikte üretmesinin sonucu doğmaktadır. Kusurlu kamusal eğitim, eğitim hizmetinden yararlanan yurttaş -bireye- önemli bedeller ödetmektedir. **İyi eğitim** beklentisi karşılanmayan yurttaş, beklentisini karşılayabileceği arayışlara yönelmektedir. Başka bir ifadeyle birey, kusurlu kamusal eğitimin karşılayamadığı eğitim gereksinimlerini karşılayacak seçeneklere yönelmeye zorlanmaktadır.

Sonuç olarak kusurlu kamusal eğitim, kamusal eğitim hizmetinin piyasalaşmasına yol açarak devletin dışında yeni girişimcilere kârlı bir yatırım alanı yaratmaktadır. Yatırımcı -girişimci-; öncelikle dersane işletmeciliği adıyla kusurluluğun yaratmış olduğu durumu gidermek üzere sürece girmiştir. Sonrasında bunun yasal koşullarının oluşturulmasıyla da özel okul uygulamalarıyla süreçte kalıcı bir yer edinmiştir.

Özellikle kapitalizm tarafından kamusal eğitim anlayış ve uygulamalarına yöneltilen bilinçli -kasıtlı- bir çabanın sonucu oluşan kusurlu kamusal eğitimin kusurluluk hallerinden kurtarılması, öncelikle bütün bilimcilerin ve toplum kesimlerinin katkısına gereksinim duymaktadır.