

İÇİNDEKİLER

DOSYA

Eğitsel Başarının Değişen Anlamı	<i>Derya Keskin Demirer</i>	2
1980'den Günümüze Türkiye'de Mesleki Teknik Orta Öğretim	<i>Yalçın Özdemir</i>	7
Üniversitelerin Ölümü	<i>Terry Eagleton</i>	19
Laik Eğitim	<i>Rıfat Okçabol</i>	20
<i>söyllesi</i> Prof. Dr. Kadir Cangızbay ile laiklik üzerine...	<i>Murat Kaymak</i>	29
Hüseyin Batuhan'ın "Laiklik" Mücadelesi /M. Taki Yılmaz		37
Ortaokulda Türban ve Yeniden Yok Olan Çocukluk	<i>Eylem Gökçe Türk</i>	43
Yeşilbahar Ortaokulu "İmam Hatip"leşmekten Nasıl Kurtuldu?	<i>Özden Aras Kaya</i>	45
<i>söyllesi</i> Yavuz Çobanoğlu ile eğitim ve laiklik üzerine	<i>S. Yetkin Işık</i>	51
Dini Alanın Yeniden Kadınlara Açılması...	<i>Sümeyya Akyol Kahveci</i>	56
Çocuk ve Gençlik Kitaplarında Dinsel Motifler	<i>Gülsüm Cengiz</i>	61
TÜRGEV	<i>Ünal Özmen</i>	65
Türkiye'de Uzaktan Eğitim Politikalarına Eleştirel Bir Bakış	<i>Tezcan Durna - Birgül Ulutaş</i>	69
<i>söyllesi</i> 21. Yüzyıl ve Ötesinde Demokrasi ve Eğitim	<i>Noam Chomsky ile Röportaj</i>	72
Sokratik Diyalogu Eleştirel Pedagoji Olarak Yeniden Okumak	<i>Nehir Durna -Ömer Faik Anlı</i>	78
İki Yazar, İki Öğretmen, İki Öğretmen Örgütçüsü	<i>Fakir Baykurt ve Talip Apaydın</i>	81
Dil Üstüne Bir Deneme	<i>Tacim Çiçek</i>	86
<i>İlüse İlüse</i>	<i>A. Şule Süzük Toket</i>	92
MÜZE Çatıda Mola: Nepal'de 200 Kilometre / Ceren Karadeniz		94
<i>Sinema</i> Pencereleri Açın Kardeşlerim	<i>Arda Kaya</i>	97
Eğitim Tarihinden		
"Anadilinde Eğitim" Talebi ve Öğretmen Örgütlerinin Tutumu	<i>İsmail Aydın</i>	99
Eleştirel Pedagoji Sözlüğü	Dışlanma	<i>Guy Senese</i> 102

*Derya Keskin Demirer**

Çocuğunu Tabiat'a doğru yönlendir, ona tepelerin doruğunda, vadilerin içinde öğret. Orada seni daha iyi dinleyecektir ve bu özgürlük hissi ona, zorluklarla başa çıkmak için daha fazla güç verecektir. Ancak, bu özgürlük anlarında öğretmeni senden ziyade Tabiat olsun. Aslında gerçek öğretmenin kendisi olduğunu farketmesini sağla, sen se, ustalıklı, yanında sessizce yürümekten başka birşey yapma. Bir kuş şarkı mı söylüyor, ya da bir böcek yaprakta mı vızıldıyor, hemen yürümeni durdur; kuş ve böcek birşeyler öğretiyor ona; sen sessiz kalabilirsin.¹

Giriş

İsviçreli pedagoğ Pestalozzi'nin iki yüz yıl önce yaptığı eğitim tarifinin bugünkü eğitim anlayış ve pratikleri ile pek bir ilgisinin kalmadığını söylemek abartı olmayacaktır. Böyle bir eğitim anlayışı içindeki başarı algısının, bugünkü başarı tarifleriyle örtüşmeyeceğini ise söylemeye bile gerek yok. Pestalozzi'nin eğitim tanımına göre eğitsel başarı, tabiatı anlamak, özgürlüğü hissetmek, tabiatla uyum içinde olmak ve kendini tanıyarak kendi gücünü farkederek onu tabiatla uyum içinde, insani gelişim için kullanabilmek olarak tarif edilebilir. Bugünkü eğitsel başarı ise, daha ilk eğitim yıllarından itibaren çözülen test sayısı, girilen sayısız sınavda alınan puanlarla, gidilen lisenin prestiji ve "kazanılan" üniversitenin sağlayacağı iş olanakları ile tarif edilmektedir. Bu öylesine çılgın bir hale gelmiştir ki, anne-babalar, süreçte genel olarak birinci derecede sorumlu tutuldukları için özellikle de anneler, çocuklarının şu ya da bu sınavda kaç soru yaptıkları üzerinden çocuklarının başarılarını karşılaştırır ve dolayısıyla yarıştıran hale gelmişlerdir. Bu koşullarda, çocuklarının elma ile portakal ağacını ya da güvercin ile baykuşu birbirinden ayırt etme bilgisine sahip olmalarının anne-babalar için gurur kaynağı olmayacağı açıktır.

Bu sistemde, çocuklara ve gençlere eğitim başlığı altında sürekli olarak zorlaşan ama neredeyse hiçbir şey katmayan bir yarış ortamı sunulmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler eğitimin özüne yabancılaşmış bir biçimde eğitim süreçlerinden geçmek durumunda kalmaktadır. Eğer bir lise öğrencisi edebiyat dersinde, sınavda soru çıkmayacak bir kitap okumanın gereksiz olduğunu düşünüyorsa ya da müzik ve beden eğitimi gibi derslerde, bu derslerin öğretmenleri atanmayı beklerken, matematik testleri çözülmüyorsa o öğrencinin bu dersleri anlamlı bulması beklenemez. Benzer bir biçimde, bir üniversite öğrencisi bölüm derslerini Kamu Personeli Seçme sınavı (KPSS) soruları çıkacak ve çıkmayacak dersler olarak ayırıp soru çıkacak dersleri daha anlamlı buluyorsa ya da doğrudan piyasada karşılığı olmayan dersleri gereksiz görüyorsa, örneğin insan kaynakları dersini sosyoloji dersine tercih ediyorsa, eğitime ilişkin algılarda ciddi tahribatlar yaratılmış demektir.

Piyasalaşan Eğitim ve Eğitsel Başarı

Çalıştığım üniversitede karşılaştığım en üzücü durumlardan biri, öğrencilerin üniversite eğitimlerini sadece ve doğrudan doğruya sonrasındaki istihdam olanakları ile ilişkilendirmeleridir. Yirmili yaşlarına yaklaşan ya da başlarında olan bu genç insanların üniversite eğitimlerini bitirdikten sonra yaşamlarını idame ettirmek için çalışmak zorunda olduklarına, bunun için de bir iş sahibi olmaları gerektiğine ve dolayısıyla bu şans arttıran koşulları üniversitede oluşturmanın önemine hiç kimse itiraz edemez. Ancak beni üzen tabii ki bu genel gerçekler değil, ama bunların çoğunluk tarafından eğitime dair tek gerçek olarak görülmesidir.

Eğitim yaşamlarının ilk yıllarından itibaren çeşitli sınavlara hazırlanmak zorunda bırakılmış olan bu gençlerin kafasında, "o kadar sınavı geçmişsek, üniversiteyi de bitirmişsek bir iş sahibi olup iyi bir yaşamı hak ediyoruz" düşüncesi hakim hale gelmekte. Üniversiteye gelene kadar eğitimi sınav dışında hiçbir şeyle ilişkilendiremeyen öğrenciler, üniversiteye geldiklerinde bu defa üniversite

*Kocaeli Üniversitesi, Öğretim üyesi

eğitimini bir sonraki sınav olan istihdam ile ilişkilendirmekteler. Bu ilişki somut düzeyde de KPSS ve benzeri sınavlarla karşılık bulmakta. Öğrencilerin ilköğretimde daha iyi bir liseye, lisede bir üniversiteye, ya da iyi bir üniversite veya bölüme girmek için aşmak zorunda oldukları sınavlardaki başarıları aldıkları eğitimin tek getirisi olarak görülmekte. Eğitimin sınav başarısına indirgendiği bu koşullar, üniversiteye kadar uzanan tüm eğitim sürecinin sonuçta bir meslek edinme ve iş bulmanın ötesindeki tüm anlamlarının ortadan kalkmasına hizmet etmektedir.

Oysaki, “[e]ğitim sadece öğrencileri istihdama hazırlamak için mi değerlidir?” (Spring, 2007: xi) sorusuna verdiğimiz yanıt “hayır” olmalıdır. Ancak bugünkü koşullarda bu hayır’ın pratik karşılığı kalmamıştır. Eğitimden, baskın ideolojinin ve dolayısıyla öğrencilerin, hatta tüm bunların dayatmasıyla belli düzeyde eğitimcilerin anladığı budur. Çünkü eğitim, piyasadaki karşılığı yani değişim değeri üzerinden değerlendirilmektedir. Bu karşılık da istihdamdır, gelir getiren ve tabi olabildiğince yüksek gelir getiren iş’tir. Eğitimin tüm bileşenleriyle piyasalaştırılması süreci, onu bir fabrikaya dönüştürmüştür. Marx’ın Kapital’de belirttiği gibi, bu öğretme fabrikasındaki sermaye ilişkisinin aslında bir sosis fabrikasındakinden farkı yoktur (Marx, 1986 [1867]: 520). Her ne kadar halen devlet okulu ile özel okullar arasında kullanım değeri ve değişim değeri bağlamında fark olduğu söylenebilse de, iki durumda da algılar birbirine çok yakındır ve hedefler aynı hale getirilmiştir. Devlet okulunda öğretmenlerin ve yöneticilerin maaşı devlet tarafından verildiği için eğitim halen kullanım değeri yaratsa da, Milli Eğitim bütçesinden yatırımlara ayrılan payın neredeyse yok düzeyine çekildiği,² ihtiyaca rağmen atanmayı bekleyen yüzbinlerce öğretmenin atanmadığı, bunun yerine kamusal eğitim sistemi içinde geçici ve güvencesiz koşullarda öğretmen istihdam etmenin yaygınlaştığı ve özel okulların çeşitli biçimlerde teşvik edildiği günümüzde eğitim giderek en alt düzeylerinden itibaren değişim değeri üreten bir mekanizmaya dönüşmektedir. Değişim değeri ile ölçülen eğitimle ilgili başarı algısı da değişim değeri üzerinden olmaktadır. Bunun da somut karşılığı gelir getiren “iş”tir.

Sermaye Olarak İnsan ve Eğitim

Bu koşullarda, üniversiteyi de kapsayan okullar ve onlara paralel olarak başvuru okul dışı eğitim kurumları, piyasada çeşitli biçimlerde tabakalaşmış işler için farklı yatırım stratejilerinin hayata geçirildiği yerlerdir. Bu durum, 1960’lardan beri anaakım sosyal bilimler literatüründe beşeri sermaye kavramı ile güçlü bir karşılık bulmuştur (Schultz, 1961; Becker, 1964) İnsanı sermaye olarak kabul eden beşeri sermaye kavramı eleştirel sosyal bilimcilerin eleştirilerine maruz kalsa da 1980’lerden itibaren yaygın kullanımına tanık olduğumuz toplumsal sermaye kavramı ile omuz omuza daha da güçlenmiş ve eğitimin tüm bileşenleri tarafından şu ya da bu düzeyde kabul görür hale gelmiştir. 1980’lerde, rasyonel seçim teorisinin sosyolojideki önderliğini yapanlardan Amerikalı sosyolog J. Coleman toplumsal sermayeyi beşeri sermayenin hizmetinde bir olgu olarak ele alırken (Coleman, 1988), 1990’larda Dünya Bankası ekonomik kalkınmada eğitilmiş işgücünün önemini vurgulamakta ve piyasanın karşısında toplumsalı öne çıkarmaktadır.³ Neoliberalizmin çoğunluk için dünyayı algılamanın ve anlamının tek yolu haline getirildiği bu yıllarda (Harvey, 2005), kavramların önüne getirilen “sosyal”ın kavramlarla ilintili olguların gerçekteki anlamını ve sonuçlarını değiştirmesi beklenemez. Son tahlilde, toplumsal sermaye kavramı, tıpkı beşeri sermaye gibi eğitimin ekonomik getirisini öne çıkarmaktadır. Bu durumda bireyler eğitim yoluyla beşeri ve toplumsal sermayelerine ne kadar yatırım yaparlarsa, ekonomik getirileri o kadar yüksek olacak ve o derece başarılı sayılacaklardır. 1980’lerde, sosyal dünyanın birikmiş tarih olduğuna dikkat çeken Fransız sosyolog P. Bourdieu toplumsal sermayenin ekonomik sömürünün tamamlayıcısı olarak işlevine vurgu yaparken bu ilişkiyi ortaya koymuştur (Bourdieu, 1986, Fine, 2001).

Neoliberalizmin her türlü algıyı yönetir hale geldiği 1980 sonrası ekonomik ve sosyal koşullarda, insanın, büyük ölçüde eğitim yoluyla, üzerine yatırım yapılması gereken sermaye olarak görülmesi şaşırtıcı değildir. Bireyciliğin öne çıktığı bu süreçte, yatırımlar da bireysel olmak durumundadır. Nitekim, 1995’in başında uygulamaya konulan

GATS anlaşması, (General Agreement on Trade in Services: Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) çok uluslu ticaret sisteminin hizmetleri de kapsayacak şekilde genişletilmesini sağlamıştır. 1998’de anlaşmayı imzalayan Türkiye, sağlık ve eğitim gibi kamu hizmetlerinin piyasalaşmasının önündeki engelleri ortadan kaldırmak üzere adımlar atmaya başlamıştır.⁴ GATS, “eğitim hizmetlerinin kamusal ve gerçek sağlayıcıları, yani eğitimciler yerine bu hizmetleri veren özel kişilerin imtiyazlarla donatılması ve uzun dönemde sermayenin gücünün güvence altına alınması” (Scherrer, 2005: 485) anlamına gelmektedir.

Türkiye, GATS’ın kabulünü takiben çıkardığı Dokuzuncu Kalkınma Planı ve ilk Milli Eğitim Strateji planlarıyla eğitimde özel sektörün payını arttırma dolayısıyla piyasalaşmaya hız verme yolundaki planlarını açıkça ortaya koymuştur.⁵

Devletin eğitim alanında yatırımdan kaçındığı GATS koşullarında bireyler kendilerine, aileler çocuklarına özel yatırımlar yapmak zorunda kalmaktadır. Ancak, özel olarak yapılan yatırımların bireylerin ve ailelerin olanaklarıyla sınırlı olacağı ve bunun da eşitsizliği arttırıp yeniden üreteceği açıktır. Türkiye’de artık tüm gelir gruplarından aileler gelirlerinin önemli bir bölümünü okul dışındaki sınavlara hazırlık türündeki özel eğitime ayırmaktadır (Tansel ve Bircan, 2004). Buna paralel olarak, ülkede yapılan tüm eğitim harcamalarının üçte biri gibi önemli bir bölümü hanehalkları tarafından yapılmaktadır (TED, 2010). Bununla birlikte, üst gelir grubundan öğrenciler birkaç kat fazla bedel ödeyerek gittikleri az öğrencili butik tarzı⁶ dershanelerden daha uzun süre faydalanırken, alt gelir grubundan öğrenciler daha düşük bedel ödeyerek gittikleri kalabalık sınıflı ve deneyimsiz öğretmenlerin istihdam edildiği dershanelerden daha az süre yararlanmaktadırlar. Özel ders eğitiminin görece daha pahalısını daha yoğun bir biçimde satın alabilen üst gelir grubundan öğrencilerin üniversite sınavlarında başarı ve dolayısıyla üniversiteye yerleşme olasılığı yükselmektedir (Gurun ve Millimet 2008: 10). Üstelik, dershanelerden bedelsiz ya da indirimli yararlanma konusunda da üst gelir gruplarından öğrencilerin daha avantajlı oldukları görülmektedir (TED,

2010: 245).⁷ Esasen araştırmalar, eğitsel başarının yarışmacı bir ortamda zor elde edilen bir şey haline gelmesiyle yaygınlaşan okul dışı eğitimin, eğitimdeki eşitsizlikleri yansıttığını ve desteklediğini ortaya çıkarmaktadır (ESP, 2006; Southgate 2009). Sonuçta öğrencilerin aynı sınavlara girdiği düşünülürse, sınavlarda yüksek puan alma, iyi bir liseye gitme ya da üniversiteyi kazanma şeklinde ölçülen başarıları kişisel yetenek ve becerileriyle değil ailenin ekonomik olanaklarıyla belirlenmiş olmaktadır.

Gerçek Eğitsel Başarı için Çıkarısız Eğitim

Böyle bir eğitim sisteminde, eğitimin öğretmenlerden öğrenciye tek yönlü anlatı şeklinde gerçekleştiğine dikkat çeken Brezilyalı eğitimci Freire bu anlayışı “banka modeli” olarak adlandırmıştır. Freire’ye göre bu tür eğitim, onaylanmış bilginin öğrencilerin kafalarına depo edilmesinden başka birşey değildir. Bu eğitim sisteminde, sorgulama ya da uygulama bir yana, insanın tam olarak insan olması mümkün değildir. Freire’ye göre bu “banka modeli”nde öğrencilerin, gerçekliği eleştirel olarak değerlendirmelerine asla yer yoktur. Oysa Freire’ye göre, “[b]ilgi, sadece keşfetme ve yeniden keşfetme ile, insanoğlunun dünyada, dünya ile ve birbiriyle, hiç durmadan, istekli, sürekli ve umutlu bir biçimde sorgulamasından doğar” (Freire, 1987 [1970]: 58). Eğitimin sınavlara indirildiği günümüz eğitim sisteminde, öğrencilerin kafalarına depo edilecek bilgi sınavların bilgisidir ve sınavları geçene kadar orada kalması başarılı sayılmaları için yeterlidir.

Yaz boz tahtası haline getirilen Türkiye eğitim sistemi türlü çelişkilerle doludur. Örneğin, daha düşük puanla aldıkları için ve toplumda daha alt düzey işlere insan yetiştirdiği düşünülüyor için küçümsenen meslek yüksek okullarına kimse gitmek istemezken, dört yıllık fakülterelere gelen öğrencilerin beklentilerinin meslek okullarına dair beklentilerden pek farkı kalmamıştır. Bu kafa karışıklığı içinde, öğrencilerin üniversiteden beklentisi onları iş sahibi yapacak bir “meslek eğitimi”ne indirgenmiştir. Bunun yanında, ve hatta öncelikli olarak olması gereken akademik, entelektüel, sosyolojik gelişim meseleleri tamamen devre dışı

birakılmıştır. Toplumsal gelişim için, birlikte yaşam için, demokrasinin bireylerce içselleştirilip tüm ilişkilere yerleşmesi için gerekli olan meslek eğitimi değil, akademik, entelektüel ve sosyolojik, dolayısıyla genel eğitimidir. Bir mesleğin icrasına ilişkin okullarda verilen eğitim, belli başlı meslek dalları dışında oldukça sınırlıdır, bu anlamda öğrenme süreci mesleğin icrası sırasında devam eder, hatta pek çok meslek asıl o sırada öğrenilir. Ancak genel eğitim, eğitim sürecinin tüm aşamalarına yayılmış olarak verilmesi gereken, insan olmak, bireyci değil birey olmak, birlikte yaşayabilmek için gerekli eğitimidir. Böyle bir eğitime üniversite yıllarında başlanamaz. Genel eğitim, okul öncesinde başlamalı ve tüm eğitim düzeylerinde devam etmelidir. Böyle bir eğitim hiç kimsenin doğrudan çıkarlarına hizmet etmeyen, kariyer kaygısı güdülmeyen bir eğitim sistemiyle, yani “çıkarsız eğitim”le mümkündür (Gramsci, 1971: 27). Aslan, öğrencinin, disiplinli bir öğrenme sürecinden sonra bilgiye ve yaşama ulaşması ve bir entelektüel olmasıdır. Bu entelektüel yaratma süreci daha ilkokulda başlayan ve üniversiteye kadar büyük ölçüde tamamlanan bir süreçtir. Böyle bir süreçten geçerek üniversiteye girmiş öğrencilerin eğitim ve başarı anlayışlarının, sonrasında bir iş edinmeden daha fazla birşey olacağı açıktır.

Sonuç Yerine

Günümüzde yaygın hale gelen eğitim ve başarı algılarının Freire'nin tarif ettiği eğitim anlayışı ile ilgisi olmadığı gibi, ona açıkça karşı anlamlarla yüklüdür. Freire'nin öncülüğünü yaptığı eleştirel pedagojiye göre eğitim, toplumun eşitlikçi, adil ve demokratik bir dönüşümü için insanları gerekli araçlarla donatır. Bu anlayışa göre her birey daha iyi koşulların yaratılmasında aktif olarak yer alır, yani toplumun değiştirici, yeniden inşa edici öznesidir (Freire, 1970). Aldığı eğitim bireyi bu araçlarla donatmışsa eğitsel bir başarıdan söz edilebilir. Benzer bir biçimde, Eğitim sistemi, bireysel getiriler değil, kolektif iyiler üretmişse başarılı sayılır. Ancak, alınan gerçek anlamda bir eğitimin sonucunda değil, belli taktikleri öğrenerek girilen sınavların ve yarışmanın egemen olduğu bir eğitim sisteminde eğitimden de kolektif iyiden de söz etmek mümkün görünmemektedir.

Peki bu durumda ne yapılmalıdır? Bu soruya verilecek yanıtlar, ya da yanıt arama çabası bu yazının sınırlarını aşacaktır, ancak genel hatlarıyla bir şeyler söylemek mümkündür. Her şeyden önce eğitim sisteminden tüm topluma ve toplumsal ilişkilere yayılan rekabet kültürünün önüne geçmek için gerekli adımların atılması elzemdir. Ancak, bu rekabet ortamının görünürdeki somut dayanakları olan sınavların bugünden yarına kaldırılması gerçekçi bir öneri olmayacaktır. Öncelikle sınavları tek ölçü haline getiren yapının sorgulanması ve bertaraf edilmesi için harekete geçilmesi gerekmektedir. Bunun için de, eğitimin kamusal hizmet olarak görüldüğü bir sistemin yeniden inşası zorunludur. Bu da ancak, insanı yatırım yapılması gereken bir sermaye olarak görmeyen, onun hem bireysel hem de toplumsal düzeyde gelişim ihtiyaçlarına göre tasarlanmış bir eğitim sistemi için toplumsal ve siyasal iradenin harekete geçirilmesi ile mümkün olacaktır. Böyle bir dönüşüm sürecinde gerekli araç ve yöntemlerin etkili bir biçimde kullanılması önemlidir. Eğitim sistemi içinde çeşitli şekillerde sınavlara hazırlık ve benzeri nedenlerle çoğunluğu boşa akıtılan kaynakların, gerçek anlamda eğitim için kullanılması hem ekonomik açıdan toplumsal kaynakların daha etkili kullanımını sağlayacak hem de gerçek anlamda eğitsel başarıyı getirecektir. Eğitimle bağlantılı tüm süreçlerdeki başarı tanımı bireyselden kolektife, özelden kamusala doğru dönüştüğünde ortak fayda herkesin faydasına olacaktır. Daha somut ifadeyle, ortak iyinin öncelikli olduğu bir toplumda, eğitsel başarı insani olarak donanımlı hale gelmektir.

NOTLAR

¹Pestalozzi'den aktaran Mayer, 1973: 271.

² 1990'ların sonunda ve 2000'lerin hemen başlarında %20 ile %30 arasında olan bu oran, sonraki dönemde sürekli %10'un altında kalmış ve bazı yıllarda %5'e kadar düşmüştür. (MEB İstatistikleri, 2009-2010).

³ Buna paralel olarak, 1998'de Dünya Bankası web ortamında toplumsal sermayeye özel web sitesi dahi kurulmuştur.

⁴ GATS ile ilgili Türkiye'nin taahhütleri için bkz. T.C. Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı'nda: (<http://www.dtm.gov.tr/dtmweb/index.cfm?action=detay&cyayinID=193&icerikID=292&dil=TR>)

⁵ Bu planlara aşağıdaki linklerden erişilebilir:

<http://pbk.tbmm.gov.tr/dokumanlar/kalkinma-plan-9-genel-kurul.pdf>

http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf

⁶ Zaman içinde, klasik dersane modellerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadıkları gerekçesiyle, alternatif olarak butik, VIP başlığı altında velilere yıllık maliyeti diğer dersanelerin en az birkaç katı olan dersane tipleri ortaya çıkmıştır. Farklı ihtiyaç, istek ve gelir grubundaki öğrenci ve ailelere ulaşmayı hedefleyen Butik dersanelerin en başta gelen özelliği, öğrenci sayısının sekizi geçmediği küçük sınıflarda, özel derse yakın bir ders formatının uygulanmasıdır.

⁷ Türk Eğitim Derneği'nin araştırmasına göre dershanenin en yoğun olarak kullanıldığı orta öğretimin 11 ve 12. sınıfları itibarıyla, başarılı olduğu için dershanede ücretsiz okuyan öğrenci yüzdesinin en yüksek olduğu gelir grubu, hane halkı gelirinin aylık 5.000 TL'den fazla olduğu gruptur. Buna göre, hanehalkı geliri yüksek olan grupta dersanelerden ücretsiz faydalanma oranı yaklaşık %14 ile düşük gelir grubundaki ailelerin faydalanma oranının (yaklaşık %7) iki katıdır. Aynı çalışmaya göre, üst gelir gruplarında dersane indirimlerinden yararlanma oranları da alt gelir gruplarına göre daha yüksektir.

KAYNAKÇA

Becker, Gary S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.

Bourdieu, Pierre. (1986). "The Forms of Capital". J. G. Richardson. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* içinde. New York: Greenwood Press, 241-258.

Coleman, James S. (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital". *American Journal of Sociology*. 94, 95-120.

ESP (2006). *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute.

Fine, Ben. (2001). *Social Capital versus Social Theory: Political Economy and Social Science at the Turn of the Millennium*. London: Routledge.

Freire, Paulo. [1970] (1987). *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. Myra Bergman Ramos. New York: Continuum.

Gramsci, Antonio. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*, London: Lawrence & Wishart.

Gürün, Ayfer ve Daniel L. Millimet. (2008). "Does Private Tutoring Payoff?" *IZA Discussion Paper*. No. 3637.

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

Marx, Karl. [1867] (1986). *Kapital: Kapitalist Üretim Eleştirel Bir Tahlili*. Birinci Cilt. 3. Baskı. Çev. Alaattin Bilgi. İstanbul: Sol Yayınları.

Mayer, Frederick. (1973). *A History of Educational Thought*. 3. baskı. Columbus, Ohio: C. E. Merrill Pub. Co.

Scherrer, Christoph. (2005). "GATS: Long-Term Strategy for the Commodification of Education". *Review of International Political Economy*. 12.3, 484-510.

Schultz, Theodore W. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: The Free Press.

Southgate, Darby. (2009). *Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ohio State University, Department of Sociology.

Spring, Joel. (2007). *A new Paradigm for Global School Systems: Education for a Long and Happy Life*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Tansel, Aysıt ve Fatma Bircan. (2004). "Private Tutoring Expenditures in Turkey". ERC Working Paper in Economic 04/08. Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Türk Eğitim Derneği. (2010). *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi*. Ankara.

Yalçın Özdemir²

Giriş

Türkiye'deki eğitim sistemi 1980 sonrası süreçte, uluslararası sermaye kuruluşlarının (Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası (DB), Avrupa Birliği (AB)) dayattıkları yapısal uyum programları çerçevesinde uygulanan neoliberal politikalar yolu ile yeniden dizayn edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, her düzeydeki eğitimin amaç ve içeriği sermayenin talepleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmış, eğitimin finansmanında devletin payı giderek azaltılmış ve eğitimde özelleştirme politikaları devreye sokulmuştur (Sayılan, 2006). Böylelikle 1980'li yıllarla birlikte sermayenin işine yarayan ve bireysel çıkarları en çoğa çıkarmaya odaklanan bir eğitim sistemi egemen olmaya başlamıştır (Ercan, 1999, 50).

Apple'a (2004, 99) göre Neoliberaler, okulların da içerisinde yer aldığı kamu kurumlarını, kendilerine aktarılan finansman kaynaklarını verimsiz şekilde kullanan "kara delik"ler olarak görürler. Dolayısıyla kamusal eğitim kolaylıkla, "eğitim yolu ile gelecekteki kazançlarını maksimize etme çabasındaki rasyonel bireylerin rasyonel tercihlerini" sınırlandırmakla suçlanabilir. Ve bu akıl yürütmeden yola çıkılarak eğitimdeki özelleştirme uygulamaları, "rasyonel tercih" yapacak öğrencilerin "tercih özgürlükleri"ni arttıran ve en doğru karar vermelerinin önünü açan bir politika olarak meşrulaştırılmaya çalışılmaktadır.

¹Bu çalışma, Prof.Dr. L.İşıl Ünal danışmanlığında tamamlanmış olan "Emek Gücünün Yeniden Üretim Sürecinin Ekonomi Politik Analizi:Endüstri Meslek Liselerine İlişkin Bir Örnekolay Çalışması" isimli Doktora tezinin bir bölümünün yeniden gözden geçirilmiş halinden oluşmaktadır.

²Yrd.Doç.Dr. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Neoliberal politikaların en görünür yanlarından birisi, devletin kamusal eğitime ayırdığı kaynakları kısması ve özel sektörün eğitime dâhil olmasını desteklemesi olarak görünürken, diğer yönü ise kamusal eğitim veren okullardaki eğitimsel süreçlerin de bizzat piyasa mantığına göre yeniden şekillendirilmesidir. Eğitime yönelik neoliberal politikaların daha az görünen bir diğer boyutunun da genel olarak eğitim sistemlerinin meslekileştirilmesine yönelik girişimlerin artışı olduğu ifade edilebilir (Apple, 2004, 104). MTO'yu neoliberal politikalar çerçevesinde özel kılan yön ise, MTO'nun, ucuz ve emek süreçlerindeki eşitsiz güç ilişkilerine itaat edebilecek emek gücünün yeniden üretimini üstlenecek kurumlar olarak görülmesidir.

Bu çerçevede Türkiye'de 1980 sonrası MTO'daki gelişmelerle ilgili neoliberal söylem ve politikalar, temel olarak kalkınma planları ve milli eğitim şuraları ile bu çerçevede değinilmesi anlam taşıyan kimi yasal düzenlemeler çerçevesinde analiz edilmiştir.

Kalkınma Planlarında MTO

1980 sonrası kalkınma planları incelendiğinde, emek gücünün yeniden üretimine yönelik analizlerin, belirgin biçimde küreselleşme süreçleri dikkate alınarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Emek gücünün yeniden üretimine yönelik analizler, sadece ulusal insan gücü gereksinimleri bağlamında değil, özellikle Avrupa Birliği'ndeki emek gücü arzlarına yönelik tahminler bağlamında ele alınarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Örneğin Yedinci Kalkınma Planı'nda şu değerlendirmeler yapılmıştır:

Mevcut AB ülkeleri ve 2000 yılına kadar birliğe dâhil olması beklenen ülkelerin 1992 yılında toplam 198,2 milyon kişi olan işgücü arzlarının 2000 yılında 203,2 milyon kişiye ulaşması, ancak daha sonra azalma eğilimine girerek 2030 yılında 189,9 milyon kişiye düşmesi beklenmektedir. Bu işgücü açığının diğer Avrupa ülkeleri tarafından karşılanması güç görünmektedir... İyi yetiştirilmiş insan kaynağımız, bir taraftan giderek dünyaya daha fazla açılan ülkemizin rekabet gücünün artırılmasını

sağlarken, diğer taraftan Avrupa Birliği'nin yarattığı katma değerden daha fazla pay alabilmeyi mümkün kılacaktır (Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 1995, 22).

Eğitim sisteminin özellikle ulusal emek gücünün küresel işbölümü içerisindeki konumuna göre yeniden yapılandırılması, 1980 sonrası dönemin en belirgin yönlerinden birisini oluşturmaktadır. Emek gücünün yeniden üretimine yönelik olarak bu dönemde ortaöğretim seviyesinde özellikle MTO işlevsel kılınmaya çalışılmıştır. Yabancı sermayeye ucuz emek gücü deposu olarak kendisini cazip kılmayı hedefleyen Türkiye'de MTO, ucuz emek gücünün disipline edilmesi ve nitelikli hale getirilmesi için işlevsel kılınmaya çalışılmıştır. Bu dönemde yoğun biçimde MTO'nun bütün ortaöğretim içerisindeki payının artırılmasına yönelik söylemler kalkınma planlarında yer almıştır. Örneğin, ilgili dönemdeki Dördüncü (DPT, 1979, 433-434), Beşinci (DPT, 1984, 139), Altıncı (DPT, 1989, 295), Yedinci (DPT, 1995, 29) ve Sekizinci (DPT, 2000, 84) Kalkınma Planları'nda, MTO'ya emek gücünün yeniden üretimine yönelik ihtiyaçları karşılamak üzere daha fazla ağırlık verilerek tüm ortaöğretim içerisindeki payının artırılacağına yönelik kararlar alınmıştır.

1980 sonrasında MTO'ya yönelik söylem ve uygulamaların önemli bir diğer boyutunu da, bu okulların sayısal olarak genel ortaöğretim içerisindeki payının artırılmasının yanında, MTO kurumlarındaki eğitimsel süreçlerin, sermayenin ihtiyaçlarına daha doğrudan yanıt verebilecek biçimde yeniden inşası oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle MTO okullarında açılacak programların sermayenin istemleri doğrultusunda belirlenmesi, eğitim programlarının, esnekleşen üretim süreçlerine uyum gösterecek biçimde esnek bir yapıya kavuşturularak modüler sisteme geçilmesi ve "işletmelerde meslek eğitimi"ne (staj) yönelik söylemlerin kalkınma planlarında öne çıktığı dikkat çekmektedir. Örneğin bu dönemdeki birçok kalkınma planında MTO programlarının esnekliğe olanak tanıyacak biçimde modüler hale getirileceğine ilişkin kararlar alınmıştır (DPT, 1979, 433; DPT, 1995, 29; DPT, 2006, 84). Ayrıca eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi

sürecinde özellikle "sanayi" ile işbirliği yapılacağı belirtilmiştir. Bu anlamda sermayenin talepleri doğrultusunda, bir anlamda MTO okullarındaki eğitimsel süreçlerin daha çok emek süreçlerini içermesine yönelik vurgular ilgili dönemde yoğunlaşmıştır. Nitekim Yedinci Kalkınma Planı, 80'li yıllardan günümüze değin kalkınma planlarında MTO'ya yönelik devletin bakış açısını özetleyen özgün bir örnek olarak gösterilebilir:

Gelişen toplumumuzun, yaşadığımız teknoloji çağının ve günümüzde gözlenen globalleşme ve entegrasyon süreçlerinin ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlar, nitelikli insangücünün yetiştirilmesinde bilgi kadar, hatta ondan daha fazla, doğrudan mesleğe yönelik beceri, iş teknikleri ve çabuk uyum yeteneği gibi yeni donanımları ön plana çıkarmakta, bu ise genel eğitimin içinde ve yanında çok tutarlı ve yeni bir meslek eğitimi yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Meslek eğitiminin yeniden yapılanmasında temel ilke, işyeri- okul bütünlüğüne dayalı ve ehliyet kazandırıcı bir meslek eğitimi sisteminin, örgün ve yaygın eğitimin her kademesinde uygulanmasını temin etmek olacaktır (DPT, 1995, 27).

Yukarıdaki söylem incelendiğinde, küreselleşme olgusunun MTO sisteminin yeniden yapılandırılmasının temel gerekçesi olarak gösterildiği görülmektedir. Küreselleşme süreçlerinin ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlardan bahsedilmekte ancak bu ihtiyaçların temel olarak hangi toplumsal sınıf/grubun ihtiyaçları olduğu belirtilmemektedir. Küreselleşmeye bağlı olarak nitelikli insan gücü yetiştirme sürecinde "bilgi" den daha önemli olarak, mesleğe yönelik beceri, uyum kabiliyeti vb. kişilik özelliklerinin öne çıktığı vurgulanmakta ve bu yöndeki eğitimin adresi olarak MTO gösterilmektedir. Bu ifadeler, emek gücünün yeniden üretiminin aslında salt teknik becerilerin elde edilmesi-aktarılmışından çok daha fazla bir içeriğe sahip olduğunun da açık bir ifadesidir. MTO, yalnızca öğrencilere meslek hayatlarında gerekli olan bilgi ve beceriyi aktaran değil, aynı zamanda öğrencileri emek gücünün değişen emek süreçlerine uyum gösterecek biçimde disipline ederek 'uyumlu çalışanlar' haline getirecek bir eğitim türü olarak tarif edilmektedir. Yukarıdaki ifadeler,

neoliberal politikalar bağlamında eğitimin piyasa-laşmasının-sermayeleşmesinin salt özelleştirmeler biçiminde olmadığına yönelik iyi bir örnek olarak da değerlendirilebilir. Nitekim MTO'nun yeniden yapılandırılmasının işyeri-okul ilişkisinin ötesinde, işyeri-okul bütünlüğüne dayalı olması gerektiği dile getirilmektedir. "İşyeri-okul bütünlüğü" ifadesi, MTO okullarındaki eğitimsel süreçlerin, emek süreçleri olarak yapılandırılmasına yönelik yeni bakış açısını net olarak ifade etmektedir.

1980 sonrasındaki bu söylemin ayırt edici özelliği, öğrencilerin uyumlu olması beklenen emek gücü piyasalarının ve emek süreçlerinin kendileri aleyhine giderek kuralsızlaşmış olmasıdır. 1980 sonrası dönemde emek gücü piyasalarında, işgücünün ucuzladığı, emek süreçlerindeki emekçilerin yasal haklarının esnetildiği, kuralsız çalışmanın dayatıldığı, çalışma yerinin, çalışma sürelerinin ve çalışma konusunun esneklik kapsamında belirsizleştiği, kamusal istihdamın giderek azaldığı, işsizliğin giderek yükseldiği hatırlanıldığında, öğrencilerden beklenen "uyum"un açıkça her türlü eşitsizliğe itaat olduğu belirtilebilir. Bu anlamda 1980 sonrasında MTO okullarında emek gücünün yeniden üretimi, temel olarak itaatin önceki dönemlere göre çok daha fazla dayatıldığı bir bağlamın parçasını oluşturmuştur.

MTO, artık net biçimde hem okul hem de işyerinde daha çok emek süreçlerini içeren bir yapıya sahip olacak şekilde tasarlanmaktadır. İşyerlerinde öğrencilerin işletmelerde staj uygulaması ile fiili olarak işçilik yapmasına yönelik kararlar (DPT, 1995, 27; DPT, 2000, 85) bu tasarımın bir boyutunu oluşturmaktadır. Kalkınma planlarında bu yönde alınan kararlarda, öğrencilerin işletmelerdeki 'eğitim'lerinin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesinde işletme ve meslek kuruluşlarının aktif olarak rol almasına yönelik ilgili yasalarda düzenleme yapılacağı vurgulanmıştır (DPT, 1995, 27). Böylelikle işletmeler bağlamında bizzat sermayedarlara öğrencilerin eğitimlerinin bir bölümünü planlama, yürütme ve denetleme hakkı tanınacağı ifade edilmektedir. Diğer yandan okul içerisinde gerçekleşen eğitimsel süreçlerde de özellikle döner sermaye çalışmalarının yoğunlaş-

tırılarak okulların küçük birer fabrika olarak işlev görmesine yönelik kalkınma planlarında (DPT, 1979, 433-434; DPT, 1984, 144) alınan kararlar da ilgili tasarımın bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Görüldüğü gibi kalkınma planlarındaki ilgili kararlarla, fiili çalışma/emek süreçleri ile eğitimsel süreçler ayrımının giderek bulanıklaştırılması ve bir anlamda yok edilmesi hedeflenmektedir. Böylelikle MTO okullarında öğrencilikle işçilik, öğretmenle usta, okulla işyeri ayrımı, 1980 sonrası dönemde giderek daha yoğun biçimde, 'aşılması gereken bir sorun' olarak ele alınmıştır.

1980 sonrasında günümüze kadar kalkınma planlarında MTO'ya ilişkin söylemlerin büyük bir bölümü, teknolojik değişimler/işbölümünün ulaştığı aşama vb. teknolojik determinist ve sonuç olarak ekonomist bir dille sahiptir. Ancak ilgili dönemdeki kalkınma planları incelendiğinde ilk defa mesleki teknik eğitimin ortaöğretim bölümü, 1980 öncesi kalkınma planlarının aksine ekonomiyle doğrudan ilişkilendirilmeyen bir bağlamda "üniversiteler önündeki yığılma"yı önleyecek bir mekanizma olarak da anlaşılmıştır. Örneğin Beşinci Kalkınma Planı'nda yer alan,

Plan döneminde örgün ve yaygın meslekî ve teknik liseler, yükseköğretim önünde yığılmayı önlemek, ihtiyaç duyulan insangücünü yetiştirmek, çalışma hayatına kısa yoldan atılmayı sağlamak için genel liselere tercih edilen öğretim türü olacaktır...(DPT, 1984, 143)

ifadelerle MTO, öğrencilerinin kısa yoldan "çalışma hayatına atılması"ni sağlayarak yükseköğretim önündeki yığılmayı engelleyecek bir mekanizma olarak tasvir edilmektedir. Yedinci Kalkınma Planı'nda ise,

Eğitim ve öğretimde ilköğretimin ikinci kademesinden başlamak üzere etkin bir yönlendirme sisteminin kurulamayışı, ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin yükseköğretime devam etme arzusunu doğurmakta ve üniversite önünde yığılmalara neden olmaktadır. Üniversitelerdeki kapasite yetersizliği de buna eklenince yığılmalar her geçen yıl daha da artmaktadır. Üniversiteye girme

ümidiyle bir kaç yılını özel dersanelerde harca-
yan öğrenci üniversiteye de giremediği takdirde
herhangi bir mesleğe sahip olmadan hayata atıl-
maktadır. Bu durum kaynak ve zaman israfına se-
bep olmaktadır (DPT, 1995, 25) şeklinde bir de-
ğerlendirme yapılarak, şu sonuca ulaşılmaktadır:

Ortaöğretimden üniversiteye yönelme sürecini
yeniden düzenleyebilmek, üniversite önündeki
aşırı yığılmayı önlemek ve ülkemizin ihtiyaç duy-
duğu nitelikli ara insangücünü yetiştirebilmek
amacıyla, yükseköğretim öncesinde ve ortaöğre-
tim kademesinde yoğun şekilde faaliyet gösteren
özel dersanelerin mesleki ve teknik eğitime yö-
nelmeleri ve uygun olanların ortaöğretim ve yük-
seköğretim kurumu oluşturmaları desteklenecek-
tir (DPT, 1995, 28).

Yedinci Kalkınma Planı'ndaki ifadeler topluca
değerlendirildiğinde, devletin ortaöğretimden
mezun olan her öğrencinin eğitimine yüksekög-
retimde devam etme arzusunu bir sorun olarak
gördüğü anlaşılmaktadır. Bu anlamda MTO yine,
“öğrencilerin yükseköğretime erişme yönündeki
'sorunlu arzular'ını engelleyerek onların zaman
ve kaynak israfına uğramamalarını sağlayacak”
bir mekanizma olarak kurgulanmaktadır. Böy-
lelikle şu öneri getirilmektedir: 'Daha başından
yükseköğretime giriş sınavlarında başarısız olacak
öğrenciler neden paralarını yükseköğretime eriş-
ebilmek için dersanelere harcasınlar ki? Bu sade-
ce para ve zaman kaybı anlamına gelir. Paranızı
ve zamanınızı özel mesleki eğitim kurumlarına
(ortaöğretim ve yükseköğretim) dönüştürülecek
bugünün dersanelerine harcayın. Böylelikle ge-
leceğe yatırım yaparsınız'. Yükseköğretim önün-
deki yığılmaların temel nedeni olarak MTO'nun
gösterilmesine yönelik bu kavrayış sonraki kimi
kalkınma planlarında da tekrarlanmıştır. Örneğin
Sekizinci Kalkınma Planı'nda yine benzer ifadeler
tekrarlanmıştır:

Ortaöğretimde etkili bir yönlendirme sisteminin
bulunmaması ve özellikle mesleki teknik eğitim
ve sanayi arasındaki işbirliğinin yeterince gelişt-
rilememesi sebebiyle yükseköğretim kurumları
önündeki yığılmalar devam etmiştir (DPT, 2000,
81).

Diğer yandan “kısa yoldan hayata atılacak olan ve
boş yere yükseköğretime erişme arzusu duyan”
öğrencilerin toplumsal aidiyetlerine ilişkin her-
hangi bir betimleme yapılmaması dikkat çekicidir.
1980'li yıllarla birlikte, devlet açık biçimde kimi
öğrencilerin yükseköğretime değil, 'kısa yoldan
çalışma hayatı'na atılmasını isteyip, bu anlamda
rasyonel karar verici olarak öğrencilerin 'rasyonel
tercihleri'ni şekillendirme konusunda belirgin
biçimde etkide bulunmaktadır. Bir diğer deyişle
devlet, bir yandan hangi öğrencilerin yüksekög-
retime ve hangilerinin de çalışma yaşantısına devam
edeceği konusunda tarafsızmış gibi görünürken,
görüldüğü gibi bir anlamda eğitim arzını mani-
püle ederek, dolaylı yoldan da olsa talep üzerinde
baskı yaratmaya çalışmaktadır.

Millî Eğitim Şüralarında MTO

1980 sonrası millî eğitim şüralarında MTO'ya
yönelik söylemler ve alınan kararlar irdelendi-
ğinde, bunların kalkınma planlarındaki söylem ve
kararlarla büyük ölçüde benzerlik taşıdığı anlaşılmaktadır.
1980 sonrası dönemde toplam dokuz
adet şûra toplanmıştır. Özellikle 12. Şûra ile 15.,
16., 17. ve 18. şüralarda mesleki eğitime yönelik
oldukça geniş yer ayrıldığı gözlenmektedir. Kal-
kınma planlarında olduğu gibi millî eğitim şûra-
larında da neoliberal politikalar, genel olarak tüm
eğitim sistemine ve konu özelinde MTO'ya yö-
nelik alınan kararları biçimlendiren temel zemini
oluşturmuştur. Nitekim 1988 yılında toplanan
12. Millî Eğitim Şûrası'nda, Türkiye'de yaşanan
toplumsal değişimlere bağlı olarak eğitim sistemi-
nin de yeniden reforme edileceği, dönemin Millî
Eğitim Bakanı Hasan Celâl Güzel tarafından şû-
rayı açış konuşmasında şu şekilde ifade edilmiştir
(MEB, 1988):

XII. Millî Eğitim Şûrası'nı çok çeşitli ihtiyaçlarla,
zaruretlerle ve sebeplerle toplamış bulunuyoruz.
Bir defa, Türkiye'de, 1982'den 1988'e kadar geçen
6 yıllık dönem içinde gerçekten büyük bir eko-
nomik ve sosyal yapı değişikliği meydana gelmiş-
tir. Özellikle Birinci ve İkinci Özal Hükümetleri
döneminde, son 5 yıldır, şûrası inkâr edilmez bir
gerçektir ki, birçok problemlere ve sıkıntılara rağ-
men, ekonomik ve sosyal bakımdan çok önemli

adımlar atılmış, atılımlar yapılmış ve ciddi uzun vadeli tedbirler alınmıştır. Gerçekten, o zamandan bu yana bazı ekonomik ve sosyal göstergeler değerlendirildiğinde, Türk iktisadi hayatının ve toplum yapısının gittikçe hızla değiştiğini görmekteyiz. Eğitim de, toplum sistemlerinin en önemlilerinden birisini, belki de en önemlisini teşkil etmektedir. İşte aradan geçen bu 6 yıl, Türkiye’de eğitim sisteminin birçok meseleleriyle birlikte tekrar gözden geçirilmesini gerektirmiştir.

12. (MEB, 1988), 15. (MEB, 1996), 16. (MEB, 1999), 17. (MEB, 2006) Milli eğitim şüraları toplu olarak değerlendirildiğinde, özellikle *ortaöğretime yönlendirme* başlığının daha önceki şüralarla karşılaştırıldığında çok daha ayrıntılı olarak irdelendiği görülmektedir. Bu anlamda, devletin kalkınma planlarında öğrencilerin ağırlıklı olarak MTO’ya yönlendirilmesi yönündeki isteğinin etkileri, ilköğretimden ortaöğretime geçiş aşamasına daha fazla önem verilmesine yol açmıştır. Ancak 1980 öncesi şüralarda öğrencilerin hangi tür eğitime gideceklerini daha çok öğrencilerin ilgi ve yetenekleri çerçevesinde ele alan ve bu anlamda görece tarafsız anlayışın belirgin bir biçimde taraf olma yönünde değiştiği gözlenmektedir. 12. Milli Eğitim Şurası’nda (MEB, 1988) öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçişleri konusunda “Öğrenci velilerinin, çocuklarının durumu ve yönelmesi yararlı olacak meslek ve bilgi alanları konusunda aydınlatılması”, “Ortaöğretim kurumlarında; görevler yerine getirilirken, öğrencilerin istek ve kabiliyetleri ile ülkenin kalkınma ve büyüme ihtiyaçları arasında denge sağlanması” şeklinde kararlar alınmıştır. Görüldüğü gibi, öğrencilerin devam edecekleri ortaöğretim türünün belirlenmesine yönelik açıklamalar belirgin biçimde ülkenin kalkınma ve büyüme ihtiyaçlarının göz önüne alınacağı şeklinde söylemler öne çıkmıştır.

MTO’nun sermaye ile doğrudan ilişkilenebilmesine yönelik neoliberal politik yaklaşım tarzı, açık biçimde 1980’li yıllardan günümüze değin toplanan milli eğitim şüralarına da yansımıştır. Örneğin On İkinci Milli Eğitim Şurası’nda (MEB, 1988), “Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları öğretim programlarının; çevrenin ve iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun olarak ve sürekli bir şekilde geliştiri-

lmesi”, “mesleki teknik öğretim kurumlarının insan gücü istihdam ilişkileri çerçevesinde tarım, endüstri ve hizmet sektörleri ile gerekli iş birliğinin sağlanması”na yönelik kararlar alınmıştır. On Beşinci Milli Eğitim Şurası’nda (MEB, 1996), “meslek eğitiminin geliştirilmesi, denetlenmesi, değerlendirilmesi ve finansmanı konularında iş hayatı ve meslek kuruluşlarının etkin katılımını sağlayacak bir yapının esas alınması” kararlaştırılmıştır. On Altıncı Milli Eğitim Şurası’nda (MEB, 1999) ise, mesleki ve teknik eğitimdeki temel yaklaşımın, “sadece istihdam beklentisine değil, istihdam talebine ve beklentisine yanıt verecek iş gücünü yetiştirme anlayışı üzerine” oturtulacağı belirtilmiştir. Bunun başlıca yolunun ise, “iş piyasasının insan gücü gereksinimlerini yerel düzeyde değerlendirilerek istihdama yönelik eğitim uygulamalarına yönelmekten” geçtiği, bu nedenle “mesleki eğitim açısından bölgesel gereksinimler ve geleceğe dönük gelişme eğilimleri”nin incelenerek, “yeni programların oluşturulmasında yerel ve bölgesel gereksinim ve düzenlemeler”in öne çıkartılması gerektiği dile getirilmiştir.

MTO’nun sermayenin istemlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi gerektiğine ilişkin bu genel betimlemeler, önemli ölçüde eğitimin piyasalaşması yönündeki talepleri yansıtmaktadır. Bu talepler, mesleki teknik eğitim veren özel okulların açılması, bizzat sermayenin kendi okullarını devlet teşvikiyle açması, ya da MTO okullarındaki eğitimsel süreçlerin işletmede beceri eğitimi, döner sermaye vb. uygulamalar yolu ile piyasa ilişkileri içerisinde tanımlanması gibi farklı biçimlerde ya özel girişimlerin teşviki ya da doğrudan MTO’nun piyasalaşması biçiminde somutlaşabilmektedir. Örneğin mesleki teknik eğitim veren özel okulların açılması yönündeki istekler bu dönemdeki milli eğitim şüralarında dile getirilmiştir. Bu çerçevede, “Devletin yönetim ve gözetimi altında, vakıf dışında da, özel sektöre devlet tarafından her türlü özendirici” teşviklerin sağlanarak “yüksekokul, özellikle meslek kazandıracak yüksekokul açma imkânı tanıyacak hukuki düzenlemelerin” yapılacağı, (MEB, 1988), “Ortaöğretim veren özel öğretim kurumların “mesleğe yönelik program uygulamaları”nın özendirileceği (MEB, 1996) şeklinde, kararlar alınmıştır.

MTO okullarındaki eğitimsel süreçlerin emek süreçlerine dönüşümüne yönelik olarak, bir yandan okul içerisinde döner sermaye uygulamalarını teşvik edecek, diğer yandansa işletmelerde meslek eğitimine yönelik düzenlemelere ilişkin birçok karar alınmıştır. Aynı zamanda öğretim programlarının modüler hale getirilmesine ilişkin kararlar da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, döner sermaye işletmelerinin iyileştirilmesi”, “kârlarının özel bir fonda toplanarak eğitim mahallinde doğrudan kullanılabilir hale getirilmesi” (MEB, 1996) ile “döner sermaye sisteminin “öğrencilere gerçek iş tecrübesi kazandıracak şekilde” geliştirilmesi”ne (MEB, 1999) yönelik kararlar alınmıştır. İşletmelerde beceri eğitimine yönelik olarak yasal düzenlemelerin yeniden sermayenin istemleri doğrultusunda düzenleneceğine ilişkin kararlar alınmış, ayrıca MTO sisteminde modülerleşmeye gidilmesi ve MTO’nun tüm eğitim sistemi içerisindeki oranlarının %65’e çekilmesi istenmiştir (MEB, 1988; MEB, 1993; MEB, 1996).

Neoliberal Talepler Yürürlükte Kimi Yasal Düzenlemeler

1980 sonrası dönemde MTO’yu neoliberal politikalar bağlamında yeniden düzenlemeye yönelik olarak kalkınma planları ve milli eğitim şüralarında alınan kararların önemli bir bölümü birçok yasal düzenleme ile fiili olarak hayata geçirilmiştir. Bu yöndeki en önemli yasal düzenlemelerin başında ise, 5 Haziran 1986 yılında “Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu” ismi ile yasalaşan, adı sonradan 29 Haziran 2001 yılında 4702 sayılı kanunla yapılan değişiklikle “Mesleki Eğitim Kanunu” olarak değiştirilen 3308 sayılı kanun gelmektedir. İlgili yasa son olarak 25.02.2011 tarihinde kanunlaşan 6111 sayılı torba kanunla yapılan değişiklikler sonrasında son halini almıştır. Bu anlamda kanunun irdelenmesi, 1980 sonrasında mesleki teknik eğitime ilişkin söylem ve uygulamaların somut olarak ne anlama geldiğinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Kanunu özel kılan yönü, mesleki teknik eğitimi sermayeye birçok açıdan eklemleyerek eğitimin piyasalaşmasının önünü açmasıdır. İlgili kanunun (MEB, 1986) özellikle mesleki teknik eğitimle ilgili kimi yönleri şu şekilde aktarılabilir:

Kanunun birinci maddesinde amacı “çırak, kalfa ve ustaların eğitimi ile okullarda ve işletmelerde yapılacak mesleki eğitime ilişkin esasları düzenlemektir” şeklinde tarif edilmiştir (MEB, 1986, 7). Bu anlamda kanun salt örgün eğitimi değil, yaygın eğitimi de kapsayacak biçimde bütün mesleki teknik eğitimi düzenlemekte ve Mesleki Eğitim Kurulu’nun belirleyeceği mesleklerde, kamu ve özel sektöre ait kurum, kuruluş ve iş yerleri ile mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarındaki eğitim ve öğretimi kapsamaktadır.

Kanunla, gerek kalkınma planlarında gerekse milli eğitim şüralarında mesleki teknik eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde sermaye ile işbirliğine gidilmesi yönündeki istemler karşılığını bulmuş ve bu amaçla “Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu” kurulmuştur. Bu kurulun amacı, “Mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün, yaygın ve çıraklık eğitimi, mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları ile işletmelerde yapılacak mesleki eğitimin; planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında kararlar almak ve Bakanlığa görüş bildirmek” (Madde 4) olarak tarif edilmiştir (MEB, 1986, 8). Kurulda çeşitli bakanlıklardan müsteşar yardımcıları ve genel müdürler ve mesleki eğitim alanında görevlendirilecek Yükseköğretim Kurulu temsilcisi olmak üzere devlet temsilcilerinin dışında, Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu Başkanı veya üst düzey yetkilisi, Türkiye Ticaret, Sanayi, Deniz Ticaret Odaları ve Ticaret Borsaları Birliği Başkanı veya üst düzey yetkilisi, en çok işvereni temsil eden İşveren Sendikaları Konfederasyonu Başkanı veya üst düzey yetkilisi, Bankalar Birliği Başkanı veya üst düzey yetkilisi Türkiye Serbest Muhasebeciler, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirleri Odaları Birliği Başkanı veya üst düzey yetkilisi olmak üzere sermaye temsilcileri ve sadece bir adet en çok işçiyi temsil eden İşçi Sendikaları Konfederasyonu Başkanı veya üst düzey yetkilisi olmak üzere işçi sendikalarından temsilci yer almaktadır (MEB, 1986, 8). Komisyon üyelerinin dağılımı incelendiğinde komisyonun büyük oranda devlet ve sermaye temsilcilerinden oluştuğu dikkat çekmektedir. Bu anlamda, mesleki eğitim süreçlerinin planlan-

ması, geliştirilmesi ve denetlenmesinde öncelikli aktörler 1980 sonrasında devlet ve sermaye olarak yasal biçimde tanımlanmış olmaktadır. Benzer biçimde mesleki eğitimin daha çok yerel sermaye odaklarına yanıt verebilmesine yönelik istemler de yine ağırlıklı olarak üyeleri devlet ve sermaye sınıfının temsilcilerinde oluşturulacak biçimde “İl Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kurulu” (MEB, 1986, 9–10) da oluşturulmuştur.

Kanunun 18. Maddesi ile “İşletmelerde Meslek Eğitimi” adı altında, örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilen mesleki teknik eğitimin bir bölümünün zorunlu olarak sermaye kuruluşlarında gerçekleştirilmesi yönündeki talepler “50 ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının yüzde beşinden az olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitim yaptırır” (MEB, 1986, 12) hükmü ile güvence altına alınmıştır. Diğer yandan 6111 sayılı torba kanununun 62. Maddesiyle (Resmi Gazete, 2011), 3308 sayılı kanundaki elli kişi ve daha fazla personel çalıştıran işletme ifadesi on kişi ve daha fazla şeklinde değiştirilerek, çoğunlukla enformel çalışma şartlarının geçerli olduğu küçük işletmelerde de öğrencilerin beceri eğitimi almasının önü açılmıştır. Kanunun en önemli yönlerinden birisi ise, “İşyeri Şartlarına Uyuma” başlığı altında tanımlanmıştır. Buna göre kanunun 21. Maddesi ile “İşletmelerde beceri eğitimi gören öğrenciler, işyerlerinin şartlarına ve çalışma düzenine uymak zorundadırlar” (MEB, 1986, 12) hükmü getirilmiştir. Bir başka ifade ile öğrencilerin çalışma şartlarında oluşabilecek her türlü soruna karşın ‘uyumlu’ ve “disipline edilmiş” olmaları ve sermaye karşısında korumasız kalmaları yasal olarak güvence altına alınmaya çalışılmıştır.

Beceri eğitimi adı altında fiili olarak çalıştırılacak bu öğrencilerin sermaye karşısında korunaksız kılınmasının bir diğer boyutu ise, örgütlenme ile ilgili konularla ilişkilidir. Buna göre ilgili kanunun 22. Maddesi ile öğrencilerin işyerinde olabilecek herhangi bir greve katılmayacakları ve böyle bir durumda okullarında eğitim alacakları hükme bağlanmıştır (MEB, 1986, 13). Her ne kadar bu öğrencilerin işçi değil öğrenci oldukları iddia edi-

lebilirse de öğrenciler tam zamanlı olmasa da fiili olarak emek süreçlerinin içerisine girmektedirler. Nitekim kanunun 19. Maddesinde öğrencilerin “İşletmelerde uygulanacak ağır ve tehlikeli işlerde yapılacak eğitim dâhil meslek eğitimi programları Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kurulunun görüşü alınarak Bakanlıkça tespit edilir” (MEB, 1986, 12) şeklindeki hükmü irdelendiğinde, öğrencilerin en ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırılması önünde “öğrenci” vasfının bir koruma sağlamadığı anlaşılabilir.

Kanunun 25. Maddesi, işletmelerde beceri eğitimi adı altında çalışan öğrencilerin ücretlerini düzenlemiştir. İlgili madde, “Aday çıracık, çıracık ve işletmelerde meslek eğitimi gören öğrencilere ödenecek ücret ve bu ücretlerdeki artışlar; aday çıracık veya çırağın velisi veya vasisi veya kişi reşit ise kendisi; öğrenciler için okul müdürlüğü ile işyeri sahibi arasında Bakanlıkça belirlenen esaslara göre düzenlenecek sözleşme ile tespit edilir” şeklindedir (MEB, 1986, 13). Diğer yandan bu ücretin asgari ücretin %30’undan az olamayacağı belirtilmiştir. Ancak yine 6111 sayılı “Bazı Alacakların Yapılandırılması İle Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ve Diğer Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” isimli torba kanununun 64. maddesi (Resmi Gazete, 2011) ile yapılan bir değişiklikte bu ücret daha da aşağı çekilmiştir: “Ancak, işletmelerde meslek eğitimi gören örgün eğitim öğrencilerine, asgari ücretin net tutarının yirmi ve üzerinde personel çalıştıran işyerlerinde yüzde 30’undan, yirmiden az personel çalıştıran işyerlerinde yüzde 15’inden, aday çıracık ve çırağa yaşına uygun asgari ücretin yüzde 30’undan aşağı ücret ödenemez”. Görüldüğü gibi, 6111 sayılı torba kanunla bir yandan öğrencilerin çoğunlukla çalışma koşullarının elverişsiz olduğu küçük işletmelerde çalıştırılmasının yasal dayanağı oluşturulurken, aynı zamanda öğrencilerin alacakları ücretlerin de yarı yarıya düşürülmesinin yasal dayanağı sağlanmıştır.

Açıkça sermaye lehine birçok hükmü içeren bu kanunla aynı zamanda işletmelerin her yıl gelir veya kurumlar vergisinin %10’u oranında ödedikleri “Çıracılık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştir-

me ve Yaygınlaştırma Fonu” payı’nın mesleki ve teknik lise öğrencilerine beceri eğitimi yaptırma- ları durumunda fona ödedikleri tutarın %50’sini teşvik primi olarak geri almaları (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, 101) da güvence altına alınmıştır.

3308 sayılı kanun ilgili maddeleriyle sermayedar- lara, işyerinin şartlarına ve çalışma düzenine uy- mak zorunda olan, hiçbir sendikal hakkı bulun-mayan, net asgari ücretin %15 ile %30’nu vererek yarı zamanlı olarak çalıştırabilecekleri emek gücü kullanma olanağı verilmekte ve bunun yanında sermayedarlar, bu emek gücünü kullanmaları du- rumunda da teşvik primi ile ödüllendirilmektedir. Diğer yandan 3308 sayılı kanun mesleki teknik eğitimi planlama, geliştirme ve değerlendirme ko- nusunda söz hakkı vermektedir. Böylelikle de ser- mayedarların kendi üretim alanları ile ilgili prog- ram içeriklerini belirlemede söz hakkı olmasının önü açılarak, uzun dönemde vasıflı hale getirilmiş emek gücü ile olası işbaşında yetiştirme maliyet-leri de kamusallaştırılmaktadır. Ayrıca MTO’dan mezun öğrenci sayısının artması, işverenlerin, hâlihazırda işletmelerinde istihdam ettiği işçiler- le herhangi bir problem yaşaması durumunda, istihdam ettirdiği mevcut işçi ile aynı işi yapabi- lecek emek gücünün sayısını arttırdığı ölçüde ist- ihdam edilmeyen potansiyel işçilere güvenilerek işveren pazarlık gücünü arttıran “yedek işgücü ordusu” enstrümanının da güç kazanması anlamı- na gelecektir. Bu anlamı ile mesleki teknik eğitim sermaye için “rekabet gücünü artırıcı” en işlevsel eğitim kurumlarından birisini oluşturmaktadır.

Gerek kalkınma planlarında, gerekse milli eği- tim şüralarında, MTO’nun genel ortaöğretim içerisindeki payının artırılmasına yönelik alınan kararlar da, yasal düzenlemelerle karşılığını bul- muştur. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 5 Mayıs 2010 yılında yayınladığı 2010/30 no ve “Genel Lisele- rin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi” konulu genelgede, ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapıya geçilme- si için çalışmaların devam ettiği; “mesleki teknik eğitime daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi amacıyla genel liselerin, Anadolu lisesine dönü- ştürülmesi uygulamasının 2013 yılına kadar ta- mamlanacağı” belirtilmektedir (MEB, 2010). Bir

başka ifadeyle, genel liselerin Anadolu Liseleri’ne dönüştürülmesi yolu ile kapatılması sonucunda, Anadolu liselerine sınavlar yolu ile gidiş hakkını kazanamayan öğrencilerin devam edebilecekleri okul seçeneği giderek kısıtlanmakta ve böylelikle bu öğrencilerin MTO okullarına devam etmesi bir anlamda zorunlu tutulmaktadır.

MTO’ya yönelik 1980’li yıllardan günü- müze en önemli yasal değişiklik süreçlerinden bir diğeri ise, bu okulların orta bölümlerinin kapatıl- ması ya da açılmasına yönelik tartışmalar çerçeve- sinde şekillenmiştir. 1960–1980 dönemine kadar genel olarak bu okulların ilkökula dayalı bölümlerinin “erken yaşta meslek seçimi”nin sakıncaları gerekçe gösterilerek kapatılması şeklinde bir anlayış egemendir. 1980’li yıllara gelindiğinde ise bu anlayışta bir değişiklik olduğu görülmektedir. İlk değişiklik 1987–1988 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. 1987–1988 eğitim öğretim yılı içerisinde meslek liselerinin orta bölümleri, 21 Endüs- tri Meslek Lisesinin bünyesinde, “öğrencilerin daha gerçekçi olarak meslek seçebilmeleri amacı” (Akyüz, 2001, 338) gerekçe gösterilerek açılmış- tır. Bu gelişme, MTO’ya yönelik öğrenci akışı ile ilgili olarak, daha önceki dönemlerdeki erken yaşta meslek seçimine yönelik kaygıların bir anlamda esnetilmesi olarak nitelendirilebilir. İkinci değişiklik ise, 1997–1998 eğitim öğretim yılında gerçekleşmiştir. 16.8.1997 tarihli “4306 Sayılı Kanun” (Resmi Gazete, 1997) ile ilköğretim sekiz yıl kesintisiz hale getirilmiş ve MTO okullarının orta bölümleri kapatılmıştır. Ancak ikinci değişiklik de 30.03.2012 tarihinde yürürlüğe giren 6287 sayılı kanunla (Resmi Gazete, 2012) yine değiştirilmiş ve 12 yıllık kesintili eğitim’e (4+4+4) geçilmiştir. Böylelikle MTO okullarının en azından İmam Hatip Lisesi bağlamında ortaokul kısımlarının açılması önündeki yasal engeller kaldırılmıştır.

1980 yılından günümüze değin tarihsel süreçte MTO okullarındaki eğitimsel süreçleri etkileyen yasal düzenlemelerden bir diğeri ise, MTO mezunlarının yükseköğretime giriş sınavlarında kendi alanları ve alanları dışında bir bölüm tercih etmesi durumunda ortaöğretim başarı puan- larının çarpılacağı katsayıların ne olacağına ilişkin olarak şekillenmiştir. Temel olarak yükseköğreti-

me girişte MTO öğrencilerini öğrenim gördükleri alanlara yönlendirmek için, bir başka ifadeyle alanları dışında başka bir bölümü seçmelerini cezalandırmak için yapılan düzenleme, benzer biçimde 1990'lı yılların sonunda günümüze kadar birçok değişikliğe uğramıştır. Katsayı uygulaması, 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının hemen ardından 1999 yılında uygulamaya sokulmuş ve 2009 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. 21 Temmuz 2009 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) aldığı bir kararla katsayı uygulamasını kaldırmış, ancak açılan davalar sonucunda uygulamanın kaldırılmasına ilişkin karara karşı, yürütmeyi durdurma kararı çıkartılmıştır. Ardından 17 Aralık 2009 tarihinde YÖK, bir anlamda katsayıları geri getiren ancak katsayıların alan seçimi ve alan dışı seçimi arasında değişen büyük farklılıkları oldukça düşük düzeylere çeken bir anlamda dolaylı yoldan da olsa kaldıran bir başka karar almıştır. Bunun üzerine yine davalar açılmış ve bu kararın da yürütmesi durdurulmuştur (Özdemir, 2010). Son olarak 2011 yılı içerisinde YÖK aldığı kararla, tüm adaylar için alan-alan dışı ayrımı yapılmadan katsayıları eşitleyerek bir anlamda dolaylı da olsa tekrardan katsayıları kaldırmıştır.

Sonuç

Kuruluş dönemlerinden günümüze kadar geçen tarihsel süreçte MTO'nun gelişimi, temel olarak ekonomik ve politik bağlamdan ayrıksı olarak irdelenemez. Yapılan incelemelerden de görülebileceği üzere, Türkiye'de MTO'nun özellikle 1980 sonrası gelişimi, genel olarak devletin söylem ve uygulamaları bağlamında şekillenmiştir. Bu anlamda MTO, devletin toplumsal sınıflarla ilişkilenimi dolayımında, özellikle sermaye sınıfının çıkarlarına uygun biçimde, kuruluşundan günümüze kadar emek gücünün yeniden üretimi bağlamında işlevsel kılınmıştır. 3308 sayılı kanuna ilişkin yapılan incelemeden de görülebileceği gibi, MTO açık biçimde sermayenin, emek gücü piyasalarındaki kural dışılaştırılmalara itaat edebilecek "uyum kabiliyetine" sahip, ucuz ve itaatkâr emek gücü talebini karşılamak açısından önemli bir güce sahiptir. Dolayısıyla sermayenin "rekabet gücünü arttırıcı" bir faktör olarak gördüğü ucuz ve itaatkâr emek gücünün yeniden üretimine yö-

nelik ihtiyaçlar, MTO'nun gelişiminin temel unsurlarından birisi olmuştur.

Türkiye'de MTO, 1980'li yıllarla birlikte giderek artan biçimde temel olarak kapitalist emek süreçlerinin ve bu süreçleri şekillendiren ekonomik altyapının çelişkileri tarafından şekillendirilmiştir. Diğer yandan MTO'nun gelişimini yalnızca ekonomik bir analize dayalı olarak yorumlamak, eksik ve sonuç itibarıyla hatalı bir çıkarıma neden olacaktır. Türkiye'de MTO, ekonomik altyapıyla ilişkili çatışmaların dışında, yükseköğretime yönelik öğrenci erişimini manipüle edici bir argüman olarak sorunsallaştırılmış ve bu anlamda işlevselleştirilmiştir. Devlet, belirgin biçimde "zaten yükseköğretime erişemeyecek" öğrencilerin devam edeceği ve böylelikle "yükseköğretim önündeki yığılmaları" azaltacak bir mekanizma olarak MTO'ya büyük bir anlam atfetmiştir. MTO'nun tüm ortaöğretim içerisindeki payının artırılmasına yönelik söylem ve uygulamalar bunun en iyi örneklerindedir. Bu çerçevede MTO'nun yükseköğretime erişmeye çalışan farklı toplumsal sınıf/grupların yükseköğretime erişim "arzu"larını ve güçlerini manipüle edici bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Buradan yola çıkılarak da, ilgili eğitim türünün, farklı toplumsal sınıfların yüksek statülü toplumsal pozisyonlara erişim konusundaki mücadeleleri bağlamında analiz edilmesi anlam taşımaktadır.

MTO müfredat yapısı ve eğitim süreçleri, öğrencilerin mesleklerle ilgili düşüncelerini ve gelecek beklentilerini belirleyebildiği ölçüde, öğrencilerin yükseköğretime yönelik beklenti ve umutlarını da etkileyebilme potansiyeline sahiptir. Diğer yandan MTO'ya devam eden öğrenciler, akademik eğitim alan öğrencilerin aksine, yükseköğretime giriş sınavlarında sorulan soruların ait olduğu derslerin yanı sıra sınavla hiç ilgili olmayan mesleki dersler ya da staj uygulamalarını eğitim süreçleri içerisinde almak durumundadırlar. Diğer yandan özellikle endüstri meslek liselerinde öğrenciler öğrenimlerinin son iki yılında haftanın sadece iki günü okulda ve geriye kalan üç gününü ise, işletmelerde fiili olarak çalışarak eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Dolayısıyla MTO, içerdği müfredat yapısı ve eğitim süreçleri ile öğrencileri

işçiliğe kanalize ettiği oranda öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavlarında başarılı olabilme şanslarını da etkileyebilmektedir. Bu anlamda MTO'ya devam edecek öğrenci sayılarının artması, mesleki eğitim yerine akademik eğitim alan öğrencilerin yarışacakları “rakip” sayısını ya da bu “rakip”lerin rekabet gücünü azalttığı ölçüde, mesleki eğitime devam etmeyen öğrenciler lehine bir avantaja yol açacaktır. Dolayısıyla MTO'ya devam eden öğrencilerin hangi toplumsal sınıf ya da gruplara üye oldukları sorusu önem kazanmaktadır. Bu çerçevede MTO'nun, orta ve üst sınıflara, kendilerine ait ayrıcalıklı mesleki ve sınıfsal pozisyonlarını yeniden üretme konusunda büyük avantajlar sağladığı belirtilebilir. Dolayısıyla diğer yandan MTO'nun emekçi sınıflara ait öğrencilerin ayrıcalıklı mesleki pozisyonlara ulaşmalarını engellediği de ifade edilebilir.

Her ne kadar temel olarak kapitalizmin gelişimi ve bu bağlamda neoliberal politikalar bağlamında gelişmiş ve şekillenmişse de, özellikle orta kısımlarının açılıp kapanması ya da “katsayı uygulaması”na yönelik tartışmalardan da görülebileceği gibi, Türkiye’de MTO, özellikle 1990’lı yıllarla birlikte, ekonomik bağlamın dışında, kültürel olarak nitelendirilebilecek güç ilişkilerinin yaşandığı bir “alan” olarak da tarif edilebilir. Gerçek MTO okullarının orta kısımlarının kapatılması/açılması gerekse yükseköğretime giriş sınavlarında uygulanan katsayı uygulamalarına ilişkin tartışmalar irdelendiğinde bu tartışmaların ve tartışmalar sonucunda alınan kararların temel olarak ekonomik bir bağlamla sınırlandırılmayacağı da açıktır. İlgili iki tartışma konusunun temelinde yatan noktanın, Türkiye’de MTO içerisinde bulunan ve endüstriyel ya da teknik eğitimle temel olarak ilgisiz olan İmam Hatip Liseleri olması bu açıdan anlamlıdır. Dolayısıyla Türkiye’de MTO, salt sınıfsal çatışmaların değil, aynı zamanda toplumdaki farklı etnik/dinsel/cinsel/politik güç ilişkilerinin de “oyun alanı”dır. Bir diğer anlatımla MTO, neoliberallikle muhafazakahğin güzel bir eklemlenmesini sergilediği bir politik alandır.

Devletin MTO'ya ilişkin söylem ve uygulamaları topluca değerlendirildiğinde, toplum, aralarında temel olarak çıkar uzlaşması olan bir alan olarak

tanımlanmış ve bütün düzeylerde mesleki teknik eğitim bu bağlamda analiz edilmiştir. Mesleki teknik eğitim, “sanayi”, “ekonomi”, “piyasa”, “teknoloji” vb. kavramsallaştırmaların ihtiyaçları bağlamında çözümlenirken, bu kavramların ne olduğuna/hangi toplumsal aktörlere işaret ettiğine ilişkin bir açıklama yapılmamıştır. Bir başka anlatımla bir aktör olarak sermaye sınıfı, ilgili kavramlar kullanılarak görünmez kılınmıştır. Diğer yandan fırsat eşitliği ve meritokratik değerlere atıf yapıldığı ölçüde, öğrencilerin hangi toplumsal sınıf ya da gruptan bireyler olduğuna ilişkin tartışmalara girilmemiş ve dolayısıyla MTO'nun güç ilişkilerindeki bağlamının analizi göz ardı edilmiştir. Öğrencilerin hangi sınıf/gruplara ait olduğuna ilişkin bir açıklama yapılmadığı gibi temel olarak öğrenciler, eğitimsel süreçler yolu ile kârlarını maksimize etmeye ve kendilerini emek gücü piyasalarında belirli pozisyonlara taşıyacak “sermayelerini” arttırmaya çalışan, eğitimsel kararlarını kendisi verebilen, bu anlamda tüm eğitimsel seçeneklere ilişkin tam bilgiye sahip, rasyonel karar vericiler olarak kabul edilmişlerdir. Bu çerçevede temel olarak politik bir alan olan MTO, öznelere belirsiz ve tamamen rasyonel davranışların egemen olduğu apolitik bir alan olarak tanımlanmaktadır.

Apolitik olduğu iddia edilen eğitimsel süreçlerin yanında emek gücü süreçleri de apolitik olarak tanımlanmaktadır. Nitekim emek gücü piyasalarını sadece eğitim değişkeni üzerinden anlamlandırarak istihdam yapısını açıklamaya çalışmak, sermayenin ve emek gücünün uluslararası işbölümü içerisindeki konumlarını, emeğin örgütlenme ve mücadele gücünü, sermaye içerisindeki hegemonik fraksiyonun birikim stratejilerini ve tüm bu değişkenlerin emek gücü piyasaları ve istihdam/ücret yapısı üzerindeki etkisini (Yücesan Özdemir ve Özdemir, 2008, 13) göz ardı etmek anlamına gelecektir. Böylelikle toplumsal yapının en politik hatlarından birisi olan emek-sermaye çelişkisi de apolitik olarak resmedilmektedir.

Eğitimsel süreçlerin gerçek anlamda analizi, bu süreçlerin temel olarak politik karakterinin anlaşılmasıyla mümkün olabilir. Böylesi bir kavrayışın temel koşullarından birisi ise, sınıfsal konumları, cinsiyetleri, dinleri ya da etnik aidiyet-

lerinden arındırılarak resmedilen “soyut insan”ın “somutlaş”tırılması ve somut insanlar arasındaki güç ilişkilerinin açığa çıkartılması ile mümkün olabilir.

Kaynakça

Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, İ. (1998). **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları**. (4. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.

Apple, M. (2006). **Eğitim ve İktidar**. (Çev. Ergin Bulut). İstanbul: Kalkedon. Yayınları.

DPT. (1979). **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)**. Yayın No: DPT:1664. Ankara. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan4.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.

DPT. (1984). **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)** Yayın No: DPT:1974. Ankara. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan5.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.

DPT. (1989). **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**. Yayın No: DPT:2174. Ankara. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan6.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.

DPT. (1995). **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan7.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.

DPT. (2000). **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan8.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.

DPT. (2006). **Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)**. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf> adresinden 11.11.2010'da alınmıştır.

Ercan, F. (1999). Neo-Liberal Eğitim Ekonomisi; Eleştirel Bir Çerçeve Denemesi. **Eğitim Ne İçin? Üniversite:Nasıl? Yök? Nereye içinde**. ss:49-94. Ankara: Ütopya Yayınevi.

MEB. (1986). 3308 Sayılı Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu ve İlgili Yönetmelikler. Ankara.

MEB. (1988). **XII. Milli Eğitim Şûrası**. Web: [\[ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/12_sura.pdf\]\(http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/12_sura.pdf\) adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.](http://</p></div><div data-bbox=)

MEB. (1993). **XIV. Milli Eğitim Şûrası**. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/14_sura.pdf adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.

MEB. (1996). **XV. Milli Eğitim Şûrası**. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/15_sura.pdf adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.

MEB. (1999). **XVI. Milli Eğitim Şûrası**. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/16_sura.pdf adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.

MEB. (2006). **XVII. Milli Eğitim Şûrası** Web: http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/17_sura.pdf adresinden 11.8.2011'de alınmıştır.

MEB. (2010). **Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2010/30 No'lu Genelge**.

Özdemir, E. (2010). **Üniversiteye Girişte Katsayı Uygulamasına İlişkin Yök ve Danıştay Kararları Hakkında İnceleme ve Değerlendirme**. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Avrupa Birliği Dairesi. Web:http://www.tobb.org.tr/AvrupaBirligiDairesi/Dokumanlar/RaporlarYayinlar/KATSAYI_SORU-NU.pdf adresinden 4.5.2011'de alınmıştır.

Resmi Gazete (2011). **Bazı Alacakların Yeniden Yapılandırılması ile Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ve Diğer Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun**. Sayı:27857 (Mükerrer).

Resmi Gazete. (2012). **İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun**. Sayı:28261

Sayılan, F. (2006). **Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm**. TMMOB. Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni. 2006/4, 44-51.

Yücesan Ö. G., Özdemir, A. M. (2008). **Sermayenin Adaleti: Türkiye'de Emek ve Sosyal Politika**. Ankara: Dipnot Yayınevi.

Üniversitelerin Ölümü¹

Terry Eagleton

Çeviri: Şükrü Erhan Bağcı

Üniversitelerimizde beşeri bilimler yok olmak üzere mi? Absürt bir soru bu. Barlardaki alkol veya Holywood'daki bencillik yok olmak üzere mi diye sormak gibi bir şey. Alkolsüz bir bar olamayacağı gibi beşeri bilimler olmadan bir üniversite de olmaz. Eğer tarih, felsefe ve benzerleri akademik hayattan yitip gideceklerse arkalarında bırakacakları şey, bir teknik eğitim tesisi veya şirketleştirilmiş bir araştırma enstitüsü olacaktır. Ancak klasik anlamda bir üniversite olmayacağı ve ona üniversite demenin yanıltıcı olacağı kesindir.

Aynı şekilde, beşeri bilimlerin diğer disiplinlerden izole edilmiş olarak var olması durumunda da kelimenin tam anlamıyla bir üniversiteden söz edilemez. Bu konu başlıklarını değersizleştirmenin, hepsini birden tasfiye etmekten sonra gelen en çabuk yolu onları kabul edilebilir bir hediye puanına dönüştürmektir. Gerçek erkekler hukuk ve mühendislik okurken fikirler ve değerler hanım evlatları içindir. Beşeri bilimler, adına layık olan her üniversitenin merkezini oluşturmalıdır. Sanat fakültelerinde okuyanlar kadar hukukçuların ve mühendislerin de gündeminde sanat ve edebiyatın eşlik ettiği tarih ve felsefe yer almalıdır. Birleşik Devletler'de beşeri bilimler bu tip bir şiddetli tehdit altında değilse bunun nedeni, başka şeylerin yanı sıra, bunların yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesidir.

Beşeri bilimler, 18. yy'ın sonlarında, bugünkü hallerine benzer şekilde ilk ortaya çıktıklarında yaşamsal bir sosyal role sahiptiler. Bu rol, çok az zamanı kalmış cahil ve zevksiz bir sosyal düzenin değerlerinin korunması ve geliştirilmesiydi. Modern beşeri bilimler ve sanayi kapitalizmi az çok ikiz kardeş sayılabilir.

Bir değerler kümesini ve kuşatma altındaki fikirleri korumak için başka birçok şeyin yanı sıra, günlük hayattan bir şekilde ayrıştırılmış üniversite adında kurumlara ihtiyaç vardı. Bu mesafe, beşeri bilimlerin acınacak kadar etkileşimsiz olduğu anlamına gelmekteydi. Ama aynı zamanda bunların geleneksel aklın eleştirisine de olanak tanınması demekti.

1960'ların sonunda ve son birkaç haftada² İngiltere'de olduğu gibi zaman zaman bu eleştiri, nasıl yaşadığımızı ve yaşayabileceğimizi gündeme getirerek sokaklara taşıdı.

Bugünlerde şahit olduğumuz şey birer eleştiri merkezi olarak üniversitelerin ölümüdür. Margaret Thatcher'dan bu yana akademinin rolü adalet, gelenek, hayal gücü, insan refahı, aklın özgür hareketi veya alternatif gelecek vizyonları adına meydan okumak değil, statükoya hizmet etmek olmuştur. Bu durumu basitçe beşeri bilimlere yönelik kamu fonlarının kesilmesine karşı çıkıp, bunların yükseltilmesini savunarak değiştiremeyiz. Bunu ancak, insani değerlere ve ilkelere ilişkin eleştirel düşünümün, sadece Rembrandt veya Rimbaud çalışmalarının değil, üniversitede olup biten her şeyin merkezinde olması gerektiğinde ısrar ederek değiştirebiliriz.

Sonuçta beşeri bilimler ancak ne kadar vazgeçilmez oldukları vurgulanarak savunulabilir ve bu da, zayıf bir pozisyondan, bunların sürdürülmesinin fazlaca maliyeti olmadığını dile getirmekten çok, tüm bir akademik öğrenme işindeki yaşamsal rollerinde ısrar edilerek yapılabilir.

Pratikte bu nasıl başarılabilir? Finansal açıdan barksak başarılabilir. Hükümetler beşeri bilimleri genişletmeye değil daraltmaya niyetlidir.

Shelley öğretimine çok fazla yatırım yapmak bizi ekonomik rakiplerimizin gerisine düşürmeyebilir mi? Ancak beşeri araştırmalar olmadan üniversite olmaz, ki bu da üniversitelerin ve ileri kapitalizmin kökten uyumsuz olduğunu gösterir. Ve bunun politik sonuçları, öğrenci harçları sorunundan daha ötededir.

¹ <http://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>

² Yazının yazıldığı dönemde İngiltere'de okul ücretlerine yapılan zamlara yönelik protestolar kastediliyor. [çn]

DOSYA

Eğitimde DinselleŒme ve Laiklik

Laik Eğitim

Rıfat Okçabol

Din devletinde laik eğitim söz konusu bile değildir. Sorun Türkiye gibi, Anayasa'sına göre laik, demokratik ve sosyal hukuk devletlerinin ne kadar laik olduklarıdır. Bu yazıda, laiklik ve laik eğitim tanımlarına değinilip Türkiye'deki durum kısaca irdelenmektedir.

Laiklik ve Laik Eğitim

Bin yıllar öncesinin insanları, akıllarının ermediği olayları, güneş, ay, aslan ve fil gibi güçlere atfedip onlara tapınmışlardır. Daha sonra, firavun gibi insan tanrılar, aşk ve savaş tanrılar gibi düşsel tanrılar ve tanrının elçisi olduğunu iddia eden kişiler aracılığıyla göksel (semavi) din anlayışıyla ve tek tanrı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Göksel dinlerin yaygınlaşmasına kadar okullarda inanç sistemiyle ilgili öğretiler sınırlı düzeylerde kalmıştır. Göksel dinler yaygınlaşıp güçlendikçe, özellikle Ortaçağ denen dönemde, okullarda ağırlıklı olarak dini öğretim yapılmasına başlanmıştır.

Ancak insanın aklını kullanmaya başlaması, batıdan doğuya yapılan seyahatlerden ve bilimsel bulgulardan edinilen bilgi birikiminin ve paylaşımının artırması, üretilen bilgilerin dinlerin açıklayamadığı olayları da açıklamaya başlaması, inançların ve din devletlerinin sorgulanmasına yol açmıştır. Rönesans'la Ortaçağın geride bırakılıp Aydınlanma sürecine girilmiş, arkasından da sanayi devrimi ile ulus devletler ortaya çıkmıştır. Çeşitli inanç gruplarından oluşan ulus devletler ortaya çıktıkça laiklik, laik eğitim ile zorunlu öğretim anlayışı ve uygulaması yanında eşitlik ve insan hakları gibi evrensel değerler de üretilmeye başlanmıştır.

Laiklik

Laiklik, Aydınlanma sürecinde, Ortaçağda öne çıkan ilahi ve yüce varlık yerine, Eski Yunanda değer verilen insana daha insancıl ve kapsayıcı bir şekilde geri dönülmesinin ürünüdür. İnsana duyulan saygının ve onun aklına güvenin bir sonucudur. Tanrının söylemine ve öbür dünyaya dönük yaşamdan, yeryüzündeki yaşama ve onun en temel ögesi olan insana yöneliştir. Bu nedenle Şen (2014: 35) laikliği, "halksallaşma" ve "etimolojik olarak halka din adamı ve kurumlarından daha fazla yetki verme süreci" olarak tanımlamaktadır. Yine Şen (2014: 36)'e göre, konuyla ilgili diğer bir kavram olan sekülerizm ise, "çağdaşlaşma, asrileşme, çağa uygun kurum ve kuralları geliştirme manasındadır ve genel olarak yaşam ve siyasetteki karar alma süreçlerinden dinsel referansların uzaklaştırılmasını" sağlamaktadır. Anayasa Mahkemesi (AYM)'ne göre laiklik, "... egemenliğe, demokrasi ve özgürlüğü ve bilgi bileşimine dayanan toplumsal bir atılım, siyasal, sosyal ve kültürel bir yaşamın çağdaş düzenleyicisidir... Laik düzende din, siyasallaşmadan kurtarılır, yönetim aracı olmaktan çıkarılır, gerçek saygın yerinde tutularak kişilerin vicdanlarına bırakılır. Böylece siyasal yaşamın kaynağı bilim ve hukuk olur" (7 Mart 1989 tarih ve 1989/12 sayılı üniversitede sık-mabaş kullanımına izin vermeyen karar). Yargıtay başkanlarından Selçuk ise, "'felsefi açıdan laiklik, inanç/ akıl alanlarının ayrışmasıdır'. Hukuksal/ siyasal açıdan laiklik ise, 'hukukun ve siyasal otoritenin kaynağı yalnızca insan aklıdır, insanın ürettikleridir' olmasıdır, asla değişmez niteliksel dinsel doğmalar ve inançlar değildir... devlet ne dine karşıdır ne de onu destekler" (Selçuk, 1994: 21) demektedir.

Önüne gelen laiklik karşıtı her yasayı onaylayan A. Gül bile, Cumhurbaşkanlığının sonlarına doğru, "... laiklik, devletin bütün dinler ve mezhepler ile inanç grupları ve inançsızlar karşısında tarafsız olmasını, hepsine saygıyla yaklaşmasını öngörmektedir. Devletin din ve vicdan özgürlüğünün kullanılması konusunda herkese eşit mesafede durması, farklı hayat tarzlarına gelebilecek baskıların önüne geçmesi, hak ve özgürlükler sistemi

olan demokrasinin vazgeçilmez gereklerinden biridir” (Posta Gazetesi, 6 Şubat 2014) demektedir. Başbakan R. T. Erdoğan da, Arap Baharı sürecinde Mısır’a «laik bir anayasa» yapılmasını önerirken, «Türkiye’de anayasa laikliği, devletin her dine eşit mesafede olması olarak tanımlar. Laiklik kesinlikle ateizm değildir” (gazeteler, 14 Eylül 2011) demektedir. Dolayısıyla laik devlet, inançlar karşısında tarafsız kalan, gücünü inançlardan değil de halktan alan, halkın temsilcilerinin akıl, bilim ve yaşam deneyimlerinin ürünü olarak ürettiği yasalarla yönetilen devlettir. Yönetimini, yasalara ve bilimsel bulgulara/gerçeklere dayandıran devlettir. Bütün dinlere ve inançlara eşit uzaklıkta olan laik devlet, aynı zamanda devleti dini etkilerden de korumakla yükümlüdür.

Laik insan da, egemenliğin kendisinde olduğunun bilincinde olan, toplumsal yaşamını hemcinslerinin ürettiği yasalara göre sürdüren ve dindar olsun olmasın her inanca saygılı olan insan demektir. Toplumsal yaşamda egemenliğin kendisinde olduğunu bilen insan yurttaş olurken, egemenliğin kendilerinde olduğunun ayırımına varamayanlar kulluktan yurttaşlığa dönüşüm yapamamaktadır. Bu bağlamda, R. T. Erdoğan’ın, belediye başkanlığı ve başbakanlık yıllarında sık sık, “Devlet laik olur, insanlar laik olmaz” demektedir. Bu söylem, insanların yurttaş olmalarını ve başkalarının inançlarına saygı duymalarını istememe anlamına gelmektedir.

Laik sistemin özü din/vicdan özgürlüğüdür. “Din özgürlüğü bireylerin, siyasal sistemin, sosyal çevre, yasalar ya da başka araçlarla, baskıya uğramaksızın, bir dine inanmak konusunda tamamen özgür kalmasını ifade” etmektedir (Demirbolat, 2014).

Laik Eğitim

Fransızcası laicite olan laiklik, Larousse sözlüğüne göre, “din’i, siyasetin ve yönetimin, özellikle de temel eğitimin dışında tutan anlayışı” ifade etmektedir (akt. Hasol, 2014: 2). AYM’ye göre de, “Laik devletin doğası gereği resmi bir dini bulunmaması belli bir dine üstünlük tanınmamasını, onun gereklerini yasalar ve diğer idari işlemlerle geçerli kılmaya çalışmamasını gerektirir. Bu bağlamda, laik bir devlette belli bir dinin eğitim ve öğretimi zorunlu hale getirilemez” (16 Nisan 1998 tarihli kararı). Örneğin ABD’nin bir üst mahkemesinin,

okullarda dua okunmasını, “laikliğe aykırı olduğu için” yasaklaması (Milliyet Gazetesi, 15 Mayıs 2002), laik devlet olmanın gereğidir. Örneğin Fransa Eğitim Bakanlığının 9 Eylül 2013’te Okullarda Uyulmasını İstedığı Laiklik Şartında yer alan ifadelerin bir bölümü şöyledir: “Okulun laikliği öğrencilere; kişiliklerini biçimlendirmek, özgür hükümlerini uygulamak ve yurttaşlığın çıkarlığını yapmak için koşullar sunar. Okulun laikliği öğrencileri her türlü misyonerlik ve kendi seçimlerini gerçekleştirmelerini engelleyecek baskıdan korur.

Laiklik öğrencilere ortak ve paylaşılan bir kültüre erişim sağlar. ... Cumhuriyetin diğer temel ilkelerini olduğu gibi, Laikliğin anlam ve değerini öğrencilere aktarma görevi personelin (tüm okul çalışanları) tamamına aittir. ... Dersler laiktir. ... hiçbir konu bilimsel ve pedagojik sorgulamadan dışlanmaz. ... Fransa okullarında hiç kimse uygulanabilir kurallara uymayı reddetmek için dini aidiyetlerinden yararlanamaz. ... Öğrencilerin dini bir aidiyeti açıkça gösteren işaret veya kıyafetler taşımaları yasaktır. Öğrenciler düşünce ve davranışlarıyla, kendi kurumlarında laikliğin yaşatılmasına katkıda bulunurlar” (Özmen, 2013).

Laik eğitim, inançlara saygılı olup zorunlu öğretim sürecinde dini öğretileri içermeyen, inançların ne dediğinin değil de insanın doğaya hakim olma ve insanca yaşama doğrultusunda ne ürettiğinin öğretildiği süreçtir. Laik eğitim, yüzyıllardır süregelen, değişmez ve tartışılmaz sanılan ve denenemeyen (nakli) bilgiler denilen dini bilgiler yerine, bilimsel-tartışılabilir, sorgulanabilir-eleştirebilir ve denenebilir- (akla dayalı-akli) bilgilerin verildiği eğitimidir. Laik eğitim çocuğun, bir inanç doğrultusunda koşullandırıldığı değil, sorarak, deneyerek, yaparak, eleştirerek özgürleştiği süreçtir. Laik eğitim kişinin, devinimsel, bilişsel ve duyuşsal gelişim göstererek kendi egemenliğinin ve yeteneklerinin ayırımına varmasına, toplumsallaşıp yurttaş olmasına ve evrenselleşip dünya vatandaşlığına ulaşmasına yardımcı olan süreçtir.

Laik eğitimde, belli bir inanç öğretilmediği gibi, tanrının varlığı da, yokluğu da öğretilmez. Laik eğitim, öğrenciye saygılı, onun aklına güvenen, onu özgürleştirip özgürce ve sağlıklı seçimler yapabilme fırsatı veren, dünyanın her yerinde ve her inanç sahibi için geçerli olan bilgileri içeren eği-

timdir. Laik eğitim bir inancı öncelemediği için, herhangi bir inancı da dışlamayan bir eğitimidir. Laik eğitimin olmadığı ülkelerde olup bitenler, aslında laik eğitimin önemini ortaya koymaya yetmektedir. Laik eğitim olsa örneğin Afganistan'da, Cezayir'de, Filistin'de (Hamas ile El Fetih arasında), Endonezya'da, Irak'ta, Mısır'da, Pakistan'da, Suriye'de, Yemen'de ve hatta Libya'da birbirinin gırtlığını sıkınlara, Sünnilerin kutsal mekanı Kabe'de bomba patlatan İranlılarla Şiilerin kutsal mekanı Meşhed'deki İmam Rıza'nın türbesinde bomba patlatan Suudilerin ortaya çıkmaları kolay değildir.

Laik Eğitimin Gerekliği

Laik devlet, laik eğitim ve laik yurttas çağdaş olmanın gereğidir. Barış içinde, insanca ve insan haklarına saygılı bir yaşam için tek yoldur. Çağdaş devletlerde laiklik, anayasal güvence altına alınmış olup evrensel bildirge ve sözleşmelerle de pekiştirilmiş durumdadır.

Anayasal Gereklik; Türkiye Cumhuriyeti'nin yasal temeli 1982 Anayasası ile belirlenmiştir. Anayasa, laik ve bilimsel eğitimi yasal güvence altına almıştır. Aşağıda yer verilen anayasa maddeleri, laiklikle birebir ilişkili maddelerdir:

- MADDE 2. – Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devletidir.
- Madde 10 – Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar.
- MADDE 41. –Aile, Türk toplumunun temelidir ve eşler arasında eşitliğe dayanır. Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını

sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilâtı kurar.

- MADDE 42 – Kimse, eğitim ve öğrenim hakkında yoksun bırakılamaz. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

- MADDE 58. – Devlet, istiklâl ve Cumhuriyetimizin emanet edildiği gençlerin müsbet ilmin ışığında, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ve Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetişme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır.

Anayasanın 174'üncü maddesi, 430 sayılı Öğretim Birliği Yasası gibi sekiz yasaı koruma altına almıştır. Dolayısıyla 430 sayılı yasa ve bu yasanın imam hatiplerin “ayrı okul” olmasını öngören maddesi, Anayasa maddesi niteliğindedir.

Evrensel Gereklik; Uluslararası camiada, imzalanan bildirgeler ve sözleşmeler, imza veren devletleri bağlayıcı niteliktedir. Bu bildirge ve sözleşmelerde de laik eğitimle ilgili maddeler yer almaktadır. Örneğin Birleşmiş Milletlerin, 10 Aralık 1948 günü Kabul ettiği İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine göre, “herkes, eğitim hakkına sahiptir. ... Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir (m.26). 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe giren Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre de, “... taraf devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler. ... fırsat eşitliği temeli üzerinden çocuğun eğitim hakkını kabul ederler. ... Taraf devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler” (m.28). Benzer şekilde, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararları da Türkiye gibi üye devletleri

bağlayıcı kararlardır. Üstelik AİHM'nin kararları ülkelerin tüm yargı kararlarının üstündedir.

Laiklik Karşıtlığı

Laiklik, tarihsel süreçte insanlığın ulaştığı en üst aşamadır. İnsanların eşitliğini, insan haklarını, demokrasi anlayışını, hukuksallığı ve çağdaş dünyada kabul gören tüm çağdaş değerleri önceleyen bir anlayıştır. Dolayısıyla laiklik karşıtı girişimler, insanlığın ulaştığı bu haklardan geriye gitmeyi hedeflediğinden, genel tanım olarak “gericilik” olmaktadır. Bırakın başka tanımları, Gül ve Erdoğan'ın yukarıda değinilen laiklik tanımlarından hareketle, devletin bir din/inanç tercihi yaptığını gösteren her uygulama, laikliğe, Anayasaya, evrensel bildirge ve sözleşmelere aykırı uygulamalar olmaktadır.

Laik Eğitimde Din Öğretimi

Museviler dört bin, Hıristiyanlar iki bin ve Müslümanlar da bin küsur yıldır, genelde aile içinde edindikleri dini bilgilerle yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Yalan söylememeyi, hırsızlık yapmamayı, namuslu olmayı, saygılı olmayı, insanı, komşularını ve yurdunu sevmeyi, başkasının malına ve ırzına göz koymamayı, inancın temel kurallarını ve bir dindar olarak yaşamayı aile içinde öğrenmişlerdir ve bu öğrenimler yeterli olmuştur. İnançlara göre yaşanan Ortaçağ'da bile yeterli olan aile içi dini öğretim, çağımızda laik devlet yaşamında haydi haydi yeterlidir. Bunun ötesindeki dini bilgiler, herkes için değil, din adamı olacaklarla din konusunda özel merakı olan kişiler için önemlidir. Laik eğitim, her yurttaşın kendi inancını öğrenmesinin tek yoludur. Laik devletin din öğretimi konusundaki görevi, inanç topluluklarının zorunlu öğretim sonrasında kendi inançlarını öğretmelerine ve kendi din adamlarını yetiştirmelerine izin vermektir. Laik sistemde, zorunlu öğretim sürecinde bu bağlamda yapılabilecek öğretim, din ve inanç konusunu tarihsel süreç içinde ele alan ve tüm dinleri ve inançsızlığı, herhangi birini küçümsemeden karşılaştırmalı olarak işleyecek, tam anlamıyla din kültürü niteliğinde olacak bir dersi, seçmeli ders olarak açmaktır.

Türkiye'de Laik(!) Eğitim

Laik eğitimin tarihsel süreci, Osmanlı, Cumhu-

riyetin kuruluş yılları, 1946-1980, 1980-2002 ve AKP dönemleri üzerinden aşağıda özetlemektedir.

Osmanlıda

Osmanlıda, Enderun mektebi gibi saray okulları dışında, dini öğretimin ağırlıkta olduğu azınlık ve yabancı okullar ile yalnız Müslümanların gittiği sıbyan okulları ve medreseler vardır. Bu okullar, vakıfların, yardımseverlerin ve misyonerlerin açtığı okullardır. Osmanlı, Padişah III. Selim zamanından itibaren Batıya açılmaya çalışmıştır. Önce 18'inci yüzyıl sonlarında Batı türü askeri okullar açılmış, daha sonra bunları mülkiye ve adliye gibi meslek adamı yetiştirecek okullarının açılması izlemiştir. İlk ve ortaöğretimde bilimsel derslerin ağırlıkta olacağı Batı türü okulların açılması ise 19'cu yüzyılın ikinci yarısında başlamıştır. Osmanlı'nın açtığı bu okullarda devlet eliyle din derslerinin okutulmasına başlanmıştır.

Cumhuriyetin Kuruluş Yıllarında

1920'de TBMM'nin açılması, 1921'de “egemenlik kayıtsız şartsız ulusundur” ilkesinin Anayasa girmesi, 1922'de saltanatın kaldırılması, 29 Ekim 1923'te kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin laik bir devlet olacağına işaretleri gibidir.

Köker (1993), Kemalist laik eğitim politikasının “fertleri mütefekkir kılmak”, boş inançları yok etmek ve yeni toplumun temeli olarak düşünülen ‘müspet ve tecrübevi’ ilim anlayışını geçerli kılmaya öncelik verdiğini” (s.167) belirtmektedir. Gerçekten de Cumhuriyet rejimi, tekke ve zaviye alışkanlığının yaygın olduğu ülkede Sünni-Hanefi inancını devlet denetimi altında tutmak amacıyla, 3 Mart 1924'te çıkarılan, 429 sayılı yasa ile Din İşleri ve Vakıflar Bakanlığı (Şeriye ve Evkaf Vekaleti)'ni kapatıp toplumun dini hizmetlerini düzenlemek üzere Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB)'ni oluşturmuştur. Aynı gün çıkarılan 430 sayılı Öğretim Birliği (Tevhid-i Tedrisat) yasası, Türkiye'deki tüm bilim ve eğitim kurumlarını bakanlığa bağlamıştır (m.1) ve yüksek din uzmanı yetiştirmek amacıyla üniversitede bir ilahiyat okulu ve toplumun dini hizmetlerini yapmak üzere imam-hatip yetiştirmek amacıyla da ayrı okulların açılmasını (m.4) öngörmüştür. 1924'te bir din devleti olan ve okullarında dini öğretimin devam

ettiği bir ülkede, imam hatip okullarının, örgün eğitimin dışında kalan “ayrı okul” olarak açılması, laik sisteme geçileceğinin bir başka göstergesidir. Bu yasa çerçevesinde sıbyan okulları ilkokula dönüştürülmüş, medreseler kapatılırken biri yüksek din uzmanı yetiştirmek amacıyla ilahiyat okuluna ve 29’u da imam ve hatip yetiştirmek amacıyla imam hatip okuluna dönüştürülmüştür.

Bu arada 1924’te halifelik uygulamasına son verilmesi, 1925’te, dinin politik amaçlara alet edilemeyeceği konusundaki yasa ile tekke, türbe ve zaviyeleri kapatan yasaların çıkarılması ve 1926’da yurttaşlar yasasının (medeni kanunun) kabul edilmesi de laiklik yolunda atılan adımlar olmuştur. 1924’te ilkokullarda, 1928’de ortaokullarda, 1934’te liselerde ve 1937 yılında da köy ilkokullarında karma eğitime geçilmiştir. Bu süreç sonunda, daha önce Anayasa’ya konmuş olan “Türkiye Devleti’nin dini, Din-i İslam’dır” ifadesi 10 Nisan 1928’de Anayasa’dan çıkarılmıştır. Devletin laik politikaları nedeniyle, öğrenci sayıları giderek azalan imam hatip okulları 1930’da, ilahiyat okulu ise 1934’te kapanmıştır (Akyüz, 1999; Başgöz, 1995; Ergin, 1982). 1928’de Harf Devrimi yapılmış, Eylül 1929’da Arapça ve Farsça derslerine son verilmiştir. Din dersi 1930’da kent ve 1939’da da köy ilkokullarından kaldırılmıştır. Laiklik ilkesi ise resmen 1937’de Anayasa’da yer almıştır. Devletin dini öğretimden elini çekip laik eğitime geçtiği ve laik bir devlete dönüştüğü bu süreç, 1940 sonlarına kadar sürmüştür.

1946-1980 Dönemi

II. Dünya Savaşı sırasında Türkiye’de de faşizan ve gerici eğilimler artmıştır. 1946 genel seçimleriyle çok partili döneme girilirken iktidardaki Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ile ilişkilerini artırmaya başlamıştır. O zamandan günümüze ABD ilişkileri yoğunlaştıkça, dini öğretim de yoğunlaşmış yaygınlaştığı görülmektedir. 1948’de Kuran kursları, 1949’da da, Ankara İlahiyat Fakültesi açılmış ve öğrenci velisinin isteğine bağlı olarak seçmeli din dersi ilkokullarda okutulmaya başlanmıştır. Diğer inançlar arasından yalnız birine yönelik olarak başlatılan bu girişimler, laik eğitimle bağdaşmayan uygulamalara kapı açmıştır.

1950 genel seçimleri sonrasında iktidara gelen De-

mokrat Parti (DP), imam, hatip ve Kuran kursu öğretmenleri yetiştirmek amacıyla, bir meslek okulu niteliğinde, imam hatipleri yeniden açmıştır. Seçmeli din dersini almak istemeyenlerin dilekçeyle başvurması koşulu getirilerek seçmeli din dersi 1956’da ortaokullarda da okutulmaya başlanmış, 1959’da imam hatip öğretmenleri yetiştirecek İslam Enstitüsü açılmıştır.

27 Mayıs 1960 darbesi/devrimi, laik, demokratik ve sosyal hukuk devletine özgü bir anayasa hazırlanmışa da, var olan 19 imam hatip okulu (Çizelge 1) için Din Öğretimi Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur. Bu müdürlüğün açılması, Adalet Partisi (AP) zamanında, imam hatiplere kız öğrenci alınmasına başlanması ve liselerde seçmeli din dersi konması, AP’nin 1975-1980 arasında kurduğu hükümetler zamanında 237 imam hatip ortaokulu açılması laiklik karşıtı uygulamalar olmuştur. O yıllarda, pek çok okulda din derslerini seçmeyen öğrenciler, kimi öğretmenlerin baskısına maruz kalmışlardır.

1980-2002 Dönemi

12 Eylül 1980 askeri darbesinin hazırladığı 1982 Anayasası’yla din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersi, ilk ve ortaöğretimde zorunlu ders olmuştur. Ancak bu ders, kısa zamanda bir kültür dersi niteliğinden uzaklaşıp Sünni-Hanefi öğretisine dönüşmüştür. 1983 yılında toplanan Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Özel İhtisas Komisyonu, bir “Milli Kültür” raporu hazırlamıştır (DPT, 1983). Bu rapora göre, “Türk-İslam sentezi, din-devleti; millet, din cemaati; milli kültür, İslam kültürü; milliyet, İslamiyet; milliyetçilik, İslamcılık; Türk milleti, yüzde 99’u Müslüman olan Türkler; laiklik, din düşmanlığı; bilim de Kuran’daki bilgiler”dir (Güvenç ve diğerleri, 1991: 49). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurulu da, 1986 yılında Türk-İslam sentezi doğrultusunda olan “Kültür Unsurlarının ve Kültür Politikasının Tespitinde Uygulanacak Yöntem ve Sorumluluklar” başlıklı bir raporu benimsemiştir (Güvenç ve diğerleri, 1991: 69-110).

Darbe hükümeti ve sonrasındaki hükümetlerin eğitim ve kültürle ilgili karar ve uygulamaları, bu raporlarda yer alan Türk-İslam sentezi anlayışı doğrultusunda olmuştur. 18 Haziran 1983 tarih ve 2842 sayılı yasa ile 1739 sayılı yasada değişik-

likler yapılarak imam hatiplilere, Harp Okulu dışında kalan yükseköğretim alanlarına girme yolu açılmıştır. İmam hatiplerin bu yasayla “ayrı okul” olmaktan çıkması, laiklik karşılığında önemli bir dönemeçtir. Çünkü Kuran kurslarının zorunlu öğretimi bitirenlere yönelik olması ve imam hatiplerin de “ayrı okul” niteliğinde olması, laiklik karşısı bu uygulamaların, örgün eğitimi etkilemesini büyük ölçüde engellemiştir. Ancak imam hatiplerin “ayrı okul” olmaktan çıkıp üniversiteye öğrenci yetiştiren bir konuma getirilmesi, laiklik karşılığının ötesinde, laik eğitime düşmanlık derecesinde bir uygulama olmuştur. Bu uygulamayla imam hatipte şeriatı öğrenecek çocuğun, öğretmen, hukukçu ve benzeri bir meslek insanı olduğunda, şeriatı savunması olasılığı yaratılmıştır.

1983 Kasımında iktidara gelen Anavatan Partisi (ANAP) de, evrim kuramı yerine yaratılış inancına ağırlık vererek, yabancı dille eğitim yapacak Anadolu imam hatip liselerini açıp bu liselere diğer liselerden daha fazla kaynak aktararak, sosyoloji ve felsefe derslerini azaltarak, İlahiname, Nur Hikayeleri ve İlahi Hadisler gibi kitapları çocuklara önererek laiklik karşılığını çeşitlendirmiştir. bir başka uygulamaya geçilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanı Prof. Dr. İhsan Doğramacı zamanında ve sonrasında, Türk-İslam anlayışını benimsemiş ya da bu anlayışına yakın olanların rektör ve dekan olmalarına özen gösterilmiştir. Doğramacı, Nurcuların, Nakşibendilerin ve Süleymancılardan şeriat düzenini getirmeye çalıştıkları gibi tehlikelere işaret eden “Anarşi ve Terör” başlıklı (YÖK, 1985) bir raporu, tüm öğretim üyelerine göndermiştir. Ancak YÖK ve hükümet bu konuda herhangi bir önlem almadığı gibi, Çelik’e (2005: 53) göre, “Özellikle yeni kurulan taşra üniversitelerinde medreseleştirilmede önemli yol alınmış, rektörler ilkökul eğitimi bile olmayan şeyh, şüh ve cemaat liderlerinin ellerini öpmeye, bilimi İslamlaştırmaya (!) başlamışlardır”. 1990’larda kurulan koalisyon hükümetleri zamanında da dini öğretimle ilgili benzer gelişmeler ve sayısal artışlar (Çizelge 1) devam etmiştir. Ağustos 1997’de kesintisiz sekiz yıllık öğretime geçilip imam hatip okulları kapatılarak dini öğretimin zorunlu öğretim sonrasına bırakılması, bir bakıma laik eğitime dönüş niteliğindedir. Ancak aynı yıl YÖK Başkanı Kemal Gürüz zamanında, DKAB dersi öğretmenlerinin ilahiyat fakültesinde yetiştirilmelerine başlanarak laiklik karşısı

Çizelge 1. Dini Öğretimde Sayısal Gelişmeler

Yıllar	İmam H Okulu	IH Öğrenci	Kuran Kursu	Kursa Katılan	İlahiyat Fakültesi	İlahiyat Öğrencisi
1949-1950	-	-	122	?	1	?
1959-1960	19	4.066	527	?	1	?
1969-1970	39	41.880	1.298	56.169	1	507
1979-1980	339	178.013	1.562	65.465	1	515
1989-1990	382	282.313	4.165	162.230	9	7.396
1996-1997	601	511.502	4.776	176.617	22	15.763
2002-2003	450	64.534	3.984	118.337	24	10.573
2011-2012	537	268.245	8.696	297.247	35	27.385
2013-2014	2.235*	714.260**	?	1.124.961	46	?

Kaynak: Okçabal, 2005, 2006, 2013 ve MEB yayınlarından derlenmiştir.

* 1.361’i, 946’sı bağımsız ve 415’i de imam hatip lisesine bağlı ortaokul

** 240.015’i imam hatip ortaokulu öğrencisi

AKP’li Yıllar

AKP, laiklik karşısı tutumları nedeniyle AYM tarafından kapatılmış olan Refah Partisi (RP) ve Fazilet Partisi üyelerinin bir bölümünün kurduğu bir partidir. RP lideri Erbakan, 13 Ekim 1996

tarifli 5. Büyük Kongresinde bir gerçeği vurgulayıp imam hatiplerin RP'nin arka bahçesi olduğunu söylemiştir (akt. Adem, 2000). AKP de, iktidar olur olmaz, imam hatipler ve dini öğretim için elinden geleni yapmaya başlamıştır. Okullarda, "Kutlu Doğum Haftası" uygulamasına ve duvarlara Hz. Muhammet'in "Veda Hutbesi" ile "Müjde! ... İmam Hatip Lisesi açıldı; çocuğunuzu bize gönderin" afişi ve dini sözler ya da hadisleri içeren afişler asılmasına başlanmıştır. İlköğretim izlencesi 2004 değiştirilmiş, hazırlanan öğretmen el kitabında DKAB dersi öğretmenlerine, öğrencilere, "Neden Hz. Muhammed en büyük peygamberdir; neden Kuran-ı Kerim en büyük din kitabıdır" gibi sorular sormaları önerilmiştir. 2006'da ortaöğretime geçişi belirleyen tek sınav kaldırılıp 6, 7 ve 8'inci sınıflarda uygulanıp DKAB dersinden de soru sorulacak Seviye Belirleme Sınavı (SBS) getirilmiştir. Gerici tutum, girişim ve söylemleri nedeniyle AYM, laiklik karşıtı eylemlerin odağı olarak suçladığı AKP'yi, 30 Temmuz 2008'de para cezasına çarptırmıştır.

AKP bu cezaya aldırılmayıp bildiği yolda yürümeye devam etmiştir. YÖK Başkanı Y. Z. Özcan zamanında, cemaatçi vakıfların eğitim fakültesi açmasına izin verilmiştir. Anayasa değişikliğinin 12 Eylül 2010 tarihinde kabul edilmesiyle yargıda da kadrolaşmayı başaran AKP, 11 Haziran 2011 genel seçimlerinden sonrasında laik eğitim karşıtı dönüşümleri peş peşe gerçekleştirmeye başlamıştır. 27 Ağustos 2011 tarih ve 651 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Türkiye Bilimler Akademisi, bilim akademisi özelliğini yitirmiş, AKP'nin kadrolaştığı ve ilahiyatçıların bile üye yapıldığı sıradan bir birime dönüştürülmüştür. 4 Eylül 2011 tarih ve 652 sayılı KHK ile milli eğitim bakanlığının yapısı değiştirilmiş, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, bakanlığın en önemli birimlerinden biri haline getirilmiş, bir önceki yasada var olan, "insan haklarına saygılı, laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine bağlı öğrenci yetiştirilmesi" temel amacından da vazgeçilmiştir. 17 Eylül 2011 tarih ve 653 sayılı KHK ile Kuran kurslarına ilkokul beşinci sınıftan sonra gidilmesi koşulu kaldırılmıştır.

Başbakan'ın, 2012 başlarında "Dindar gençlik yetiştireceğiz" demesi ve "Dininin ve kininin davacısı olacak" gençler istemesi, laiklik karşıtı ve Anayasal suç niteliğinde olan söylemlerdir. AKP

bu söylemlerin arkasından, kamuoyunda 4+4+4 yasası olarak bilinen 30 Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı yasayı çıkararak, Anayasaya rağmen laiklik karşıtlığını yasalastırmıştır. Bu yasayla, zorunlu eğitim kesintiye uğratılıp 12 yıla çıkarılırken ilkokula başlama yaşı bir yaş küçültülmüştür. Bu yasayla, imam hatip ortaokulları hem de 5'inci sınıftan başlamak üzere açılmış, zorunlu eğitim sürecinde zorunluya dönüşeceği belli olan "Kuran-ı Kerim" ve "Hz. Peygamberimizin hayatı" seçmeli ders olmuş ve normal liseler içinde de, imam-hatip programları açılmasına başlanmıştır.

4+4+4 yasasında hemen sonra Temel Din Bilgisi adı altında üçüncü bir din dersi üretilmiş, Başbakan, "İmam hatipleri toplumun en gözde okulları yapacağız" derken okulların imam hatibe dönüştürülmesine başlanmıştır. Kıyafet yönetmeliği değiştirilerek, kızların, Cumhuriyet kurulduktan sonra giymeye başladığı şort, tayt gibi kıyafetler ile diz üstü etek, derin yırtmaçlı etek, kısa pantolon, kolsuz tişört ve kolsuz gömlek gibi giysilerin giyilmesi yasaklanırken türban serbest bırakılmıştır. 2013-2014 öğretim yılı öncesinde, genel liseler kapatılıp imam hatibe, Anadolu liselerine ve meslek liselerine dönüştürülmüştür. Daha sonra meslek liseleri ile Anadolu öğretmen liseleri de kapatılıp imam hatibe ya da Anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Anadolu lisesini kazanamayan yoksullar, imam hatibe ya da açık liseye gitmek zorunda bırakılmıştır. DKAB dersi, 2013'te getirilen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi çerçevesinde yılda iki kez sınav yapılacak altı dersten biri olmuştur. TEOG sınavlarında DKAB dersinden sorulan "ilk cuma namazı nerede kılındı? Peygamber 4-6-8 yaşına kadar kimle yaşadı?" gibi soruların sorulması, yeterince dini bilgisi olmayanların kolay kolay Anadolu lisesini kazanamayacağını göstermiştir. 2014-2015 öğretim yılında Anadolu liselerinden genel eğitim yapılanlara 486 bin ve diğer meslek okullarına da 600 bin kontenjan ayrılırken Anadolu imam hatiplere de 215 bin kontenjan ayrılmıştır. 2014 Eylülünde de, ortaöğretim ve kıyafet yönetmelikleri bir kez daha değiştirilmiştir. Ortaöğretim yönetmelik değişikliğiyle okullarda mescit açılması öngörülmüştür. Kıyafet yönetmeliği değişikliği de, öğrenciler için bir yandan, "yüzü açık bulunur; siyasi sembol içeren simge, şekil ve yazıların yer aldığı fular, bere, şapka, çanta ve benzeri materyalleri kullanamaz;

saç boyama, vücuda dövme ve makyaj yapamaz, pirsing takamaz, bıyık ve sakal bırakamaz” denerek yeni yasaklar getirilmektedir. Öte yandan da, “okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda, okul içinde baş açık bulunur” diyerek ortaokula başlayan 9-10 yaşındaki kız çocuklarının aile baskısı nedeniyle türbana girmelerine ise izin verilmektedir. AKP’nin son üç yılda gerçekleştirdiği dönüşümler, laiklik karşıtı olduğu gibi çocuk haklarına da, insan haklarına da, Anayasa’ya da karşı dönüşümlerdir.

Sonuç

Laiklik karşıtlığı, DİB ve Kuran kursları aracılığıyla öğrenci olmayan çocuk ve yetişkinler arasında da işlenmektedir. AKP, “İmam Hatip Camiası, bir mektep mensubiyeti ya da bir diploma değildir. Bir Zihniyettir, Bir Misyonudur” (www.ensar.org/index.php) görüşünde olan Ensar Vakfı gibi vakıflarla işbirliği yaparak da laiklik karşıtlığını yaygınlaştırmaktadır. Örneğin AKP, bu vakıfla okullarda, çağdaş ve demokratik değerler üzerinden değil de, “dini” değerler üzerinden Değerler Eğitimi konulu bir çalışma yürütmektedir. Bu değerler eğitimi konusu, 1-5 Kasım 2010 günlerinde toplanan 18. Millî Eğitim Şura’sının da ana gündem maddelerinden birini oluşturmuştur (Okçabol, 2011). “Başörtüsü hiç Müslümanlığın şartı olmamıştır” (Referans Gazetesi, 14 Eylül 2006) diyen DİB başkanı, bu şurada da, değerler eğitimi yaklaşımını eleştirince, hemen görevden alınmıştır. Esmer (2011)’in araştırmasının ortaya koyduğu gibi, Türkiye’de bir sorunla karşılaştığında bilim yerine inanç kitabından yararlanacaklar, evrim kuramına inanmayanlar, kadınların mayıyla denize girmesini günah sayanlar vb artmaktadır. İnsanlar demokratik kitle örgütlerinde birleşmek yerine cemaatleşmeyi yeğlemektedir; yurttaşın yerini bağımlı insanlar almaktadır. Ancak din devletlerinde görülebilecek bu yeni yapılanma, tabii ki Cumhuriyetin kuruluş felsefesine, laikliğe ve bilimselliğe karşı bir yapılanmadır. 2011’de bu değerlere sahip olan toplumun, laiklik karşıtı dönüşümler sonunda nasıl bir topluma dönüşeceğini görmek zor değildir. 2014 Kurban Bayramı sonrasında Türkiye’de ortaya çıkan IŞİD yandaşlarının varlığı ile Cumhurbaşkanı Erdoğan’ın 12 Ekim 2014 günü yaptığı açık hava konuşmasında dinleyicilerin haremlik-selamlık olarak ayrılması, dönüşümün şimdiden korkutucu boyutlara ulaştığının kanıtıdır.

a) Sorumlu Kim?

ABD, soğuk savaş döneminde, Sovyetler Birliğinin etkisini sınırlamak için 1960-70’lerde Ortadoğu’da “yeşil kuşak” projesini yürürlüğe sokmuştur. Bu projeye, Türkiye’de dini öğretim artarken, halklarının çoğu Müslüman olsa da, daha önceleri birer laik ülke olan Pakistan, Bangladeş ve İran birer din devletine dönüşmüştür. 1980’lerde başlayan kapitalist küreselleşme döneminde ise, başta ABD olmak üzere küresel sömürgeci, özelleştirmeyi-piyasalaşmayı dayatırken tüm dünyada dincileşmeyi pohpohlamaya başlamışlardır. Cezayir’in millî eğitim bakanlarından Prof. Dr. A. Cabbar’ın “İrtica ile özelleştirme aynı dönemde gündeme geldi” (Aydınlık Gazetesi, 11 Ekim 1998: 16-17) sözleri, özellikle 1980 sonrası ve Türkiye’deki dönüşümleri açıklar niteliktedir. Bir başka Cezayirli, Prof. L. Abdi’e göre laiklik, “Bireyin egemenliğini, yani bireyin kendini yönetebileceğinin farkına varmasıdır” (akt. Ceyhun, 2000: 8). Küresel güçler de, dini öğretimi yaygınlaştırarak, bireyin, kendisini yönetebileceğinin farkına varmasını engellemeye çalışmaktadır. Küresel güçlerin politikaları sonucu, 1980 sonrasında, yine önceleri birer laik ülke olan Afganistan, Endonezya, Irak, Malezya, Mısır ve Tunus gibi ülkeler birer din devletine dönüşürken Türkiye de, bir din devleti olmanın eşğine getirilmiştir. Suriye’deki kanlı olayların bir nedeni de budur. Bütün bu gelişmeler, ülkelerin laik devletten bir din devletine dönüşmeleri, ABD ile emperyalist küresel güçlerin taşeronluğuna soyunan yöneticiler/kişiler aracılığıyla olmuştur ve olmaktadır.

Türkiye’de laik eğitimin yerle bir edilmesinde, geçmiş hükümetlerin sorumlulukları olsa da, temel sorumluluk tabii ki AKP’ye aittir. Bir başka temel sorumluluk ise, Anayasa’nın ve toplumun güvencesi olması beklenen AYM, Danıştay, Cumhuriyet savcılığı ile Cumhuriyet Başsavcısı’nındır. Bu arada Türkiye’nin bu duruma dönüşmesinden derece derece, muhalefet partileri başta olmak üzere tüm demokratik kitle örgütlerinin, devlet kurumlarının, eğitim fakültelerinin, aydınların ve bürokratların sorumluluğu vardır.

b) Gelecek Laik Eğitimde

AKP’nin yapılandığı dini öğretimden geçenlerin, laikliği, bilimselliği, eşitliği, insan haklarını

savunma olasılığı yok denecek kadar azdır. Bu gidişle Sünni-Hanefi inancının, diğerleri üzerinde hakimiyet kurması yakındır. Oysa laik eğitim, herkesin kendi inancını öğrenmesinin, bir inancın ya da ırkın diğerinden daha üstün olduğunu düşünmeden, inançlar, düşüncelere ve etnik kökenlere saygılı olarak, barış içinde birlikte yaşamının ön koşuludur. Laik eğitim olmadığında, olacak olan, yukarıda adı geçen ülkelerde olduğu gibi, gücü olanın kendi inancını kelle keserek, kadınlara kezzap/jilet atarak, kadınları pazarlayarak ya da bir başka yolla diğer insanlara dayatmaya kalkışmasıdır.

Ancak gelişmeler ne yönde olursa olsun, insan aklının ürettiği, ilaçları, binaları, uçakları, teknolojiyi kullananların, bunların üretilmesini sağlayan laik ve bilimsel eğitime karşı durması mümkün değildir. Dini öğretimin yoğun olduğu toplumlardan laik toplumlara geçmiştir. Laikleşme geri döndürülecek bir süreç değildir. Laik eğitimden sapmanın kalıcı ve sürekli olma olasılığı yoktur. Laiklikten uzaklaşma süreci ister istemez geri tepcektir. Bu geri tepmenin hızı ve niteliği, insan aklını kullanabilme becerisiyle doğru orantılı olacaktır.

Kaynakça

- Adem, M. (2000). Zorunlu eğitim amacına ulaştırılmadı, *Cumhuriyet Gazetesi*, 4 Eylül, 2.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Bahadınlı, Y. Z. (1968). *Türkiyede eğitim sorunu ve sosyalizm*. Ankara: Hür Yayınevi.
- Bağgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara. Kültür Bakanlığı yayınları/1754.
- Ceyhun, D. (2000). Aydınlarımız, laisizm ve Mustafa Kemal-5, *Cumhuriyet Gazetesi*, 6 Nisan, yazı dizisi, 8.
- Demirbolat, A. (2014). Laik eğitim, *Eleştirel Pedagoji*, 33, Mayıs-Haziran, 62-65.
- DPT (1983). *Beş yıllık kalkınma planı özel iktisat komisyonu raporu: Milli kültür*. Ankara: DPT (1920/300).
- Ergin, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Esmer, Y. (2011). 2011 *Türkiye Değerler Araştırması Sonuçları*. <http://www.bahcesehir.edu.tr/haber-goster/index/hid/664>, erişim 20 Ekim 2011.
- Güvenç, B.; Saylan, G.; Tekeli, İ.; ve Turan, Ş. (1991). *Türk İslam sentezi*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Hasol, D. (2014). Laiklik nedir, ne değildir? *Cumhuriyet Gazetesi*, 6 Eylül, s.2.
- Kaplan, P. (2004). İmam hatip dosyası, *Sabah Gazetesi*, 4 Mayıs, 26.
- Köker, L. (1993). *Modernleşme Kemalizm ve demokراسi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Okçabol, R. (2013). *AKP iktidarında eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- (2011). Milli Eğitim Şurası (I, II, III, IV, V). <http://haber.sol.org.tr/yazarlar/rifat-okcabol>, 7, 14, 28 Ocak; 4, 11 Şubat 2011.
- (2007). *Yükseköğretim sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- (2006). *Halk eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- (2005). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Onat, S. (derleyen) (1968). *Üniversite olayları ve Demirel*. Ankara: Segay Yayınları.
- Öcal, M. (1996). *15. Milli eğitim şurası ve okullarımızda din eğitimi*. İstanbul: Türkiye Gönüllü Teşekkülleri Vakfı yayını.
- Özmen, Ü. (2013). *Fransa'nın okulda laiklik yasası: İkinci Fransız ihtilali*, Birgün Gazetesi, 25 Eylül 2013.
- Selçuk, S. (1994). Laikliğin anlamı, *Milliyet Gazetesi*, 12 Mart, dizi röportaj, 21.
- Şen, Ö. (2014). *Türkiye'de laiklik ve sol*. İstanbul: Yazılama Yayınevi.
- TÖS (1968). *Devrimci eğitim şurası*: 4-8 Eylül 1968. Ankara. TÖS yayını.
- YÖK (1985). *Türkiye'de anarşi ve terörün sebepleri ve hedefleri*. Ankara: Hizmete Özel YÖK Yayını.



Sosyolog Prof. Dr. Kadir Cangızbay ile laiklik üzerine...

Murat Kaymak

Murat Kaymak: *Değerli Hocam, Eleştirel Pedagoji'nin bu sayısında dosya konumuz laiklik. Bu konuda epeyce yazımız, söyleşiniz var. Türkiye'deki son gelişmeler bağlamında (temel eğitimde başörtüsü, zorunlu ve seçmeli din dersleri, zorunlu olarak İmam-Hatip Liselerine kayıt yapma vs.) laiklik hakkında sizin görüşlerinizi öğrenmek istiyoruz. Laiklik nedir ve Türkiye'de laiklik nasıl anlaşılıyor? Bunu bize ayrıntılı biçimde anlatır mısınız?*

Kadir Cangızbay: Sekülerizm ve laiklik diye bir ayırım yapıyorlar. Önce sekülerizmde ideolojik ve ahlaki bir yan olmadığını belirteyim.

Lucien Goldmann geldi aklıma. Romanyalı bir Yahudi. Sonra Jean Piaget, vasiliğini yapıyor. Goldmann, iyi bir sosyolog. Onun "Diyalektik Araştırmalar" diye bir kitabı var. Afşar Timuçin çevirisi. Aldım, okudum, hiçbir şey anlamadım. Sonra baktım ki bizim Akademinin (AİTİA'nın) kütüphanesinde Fransızca orijinali var. Onu Raşit Kaya getirtmiş. Sonra "Kant'ın Felsefesi" diye bir kitabı vardı. Orada çok önemli bir şey söylüyor. Coğrafya, tarih, siyaset iç içe... İngiltere'de merkezi ve daimi ordu yok. Allah, yani coğrafyaları onları korumuş: Dört tarafları deniz. Daimi orduya gerek yok ama o yüzden de merkezi kral daimi ordusu olmadığı için feodal beyler üzerinde, daha sonra da onları ezip geçecek olan burjuvazi üzerinde egemenlik kuramıyor; sürekli tavizler vermek zorunda kalıyor. Tavizler vererekten de İngiltere'nin demokratikleşmesi özel bir ihtilale gerek kalmadan yavaş yavaş gerçekleşiyor. Kralın monarşik hâkimiyeti yumuşuyor, feodal beyler fakirleşirken, zenginleşen burjuvazi soyluluğa adım atıyor: Burjuvazinin ileri gelenlerine "Sir" unvanı veriliyor. Goldmann bunlara dikkat çekip, Fransa'daki laikliğin tümüyle farklı olduğunu söylüyor.

Roma İmparatorluğu yıkıldıktan sonra sınırlarlarına kaleler inşa ettirip merkezi ve daimi ordu kuran ilk devlet, Fransa Krallığıdır. Merkezi yönetim fevkalade güçlü, o yüzden yükselen burjuvazi taviz alamıyor. İnsan, pratiğini yapamadığı şeyin felsefesini yapar: İngiltere'nin yaşadığı sekülerleşmeyi Fransa bir bakıma felsefe düzeyinde işliyor, temellendiriyor; belki bir yüzyıl boyunca. Ancak sonunda, burjuvazi, alt tabakaları da yanına alıp Bastille'de bastırıyor: Egemenliğin kaynağını gökyüzünden, bu dünyaya, bizlerin arasına indiriyor: İnsanlık o yüzden 14 Temmuz 1789 Bastille'de doğar.

Cemil Meriç, "Batı'nın farkı, Tanrıyı parantez içine almasıdır" der; Batı derken kast ettiği, esas olarak Fransa, daha doğrusu Aydınlanma Fransası'dır. Fransız Aydınlanması'nın siyasal çerçevesini fiilileştirdiği gün de işte bu 14 Temmuz'dur. Orada, insan diyor ki, "Ey Tanrı! Var mısın yok musun bilmiyorum ama ben bu dünyada seni parantez içine alıyorum. O yüzden iktidar kaynağı olamazsın. Benim aklım var, ben bu dünyayı kendim inşa ederim" diyor. İnsanın manevi anlamda doğum günü, 14 Temmuz 1789.

Temel slogan: Eşitlik, özgürlük, kardeşlik.

Her gün kırk vakit özgürlük, eşitlik, kardeşlik desen de bunlar kendiliğinden gelmez, gerçekleşmez. Marx işte bunun farkındadır; sadece o kadar da değil; herkes tarafından da getirilemez: Özgürlük için ancak özgür olmayanlar, eşitlik için eşit olmayanlar mücadele edecekler, kardeşliği kurmanın dinamiği de kardeş kabûl edilmeyenlerin arasından kaynaklanacaktır: Marx'ın sosyolog yanı, sosyalistliğinden önce gelir. Tamam, Cemil Meriç'in tabiriyle ilk sosyolog da ilk sosyalist de Saint-Simon'dur; zira, "la société, c'est le travail", yani 'toplum emektir, üretilen ve ancak üretilirse var olan, dolayısıyla varlıksal temeli emek olan bir gerçekliktir' demeyi ilk o bilmıştır. Ama insanlığın 'özgürlük, eşitlik, kardeşlik' idealinin 'Yeni Hıristiyanlık' çerçevesinde insanların niyet ve duaları üzerinden gerçekleştirilebileceği hayalperestliğine savrulmaktan da geri kalmamıştır.

Comte de Saint Simon, Fransa'nın en yüksek asilzadelerinden. Amerikan Bağımsızlık Savaşına katılıyor; daha sonra da Büyük İhtilal'e. İşçi sınıfının sömürüldüğünün farkında; ama dedik ya, bu durumun sırf iyi niyet ve vicdan üzerinden düzeltilebileceğini umuyor: Sosyalistliği iyi de, sosyologluğu kötü. Somut toplumsal dinamiklerin, bu dinamikleri yaşayacak, hayata geçirecek toplumsal grupların etüdüne girişen ise Marx'tır.

Marx'ın sosyolojisine bundan 45 sene önce Elazığ'ın bir dağ köyünde rastladım. Katır zor tırmanır; Kadir daha da zor tırmandı. Birsen Gökçe, hocamızdı; onun yönetiminde, Keban Barajı su toplamaya başlayınca su altında kalacak olan köylerde araştırma yapmaya gitmiştik. İşte, o köylerden biri, ilk girdiğimiz ev bir Alevi dedesinindi. Bana da iki tane tahta ağızlık hediye etmişti, kendi eliyle oyup yonttuğu.

Şunu dedi: "Sosyalizm, devrim çok güzel; ama, keşke sosyalizmi açlar değil de toklar getirebilseydi." Marx'ın farkettiğini adam dağ köyünde fark etmiş. Marx o kadar okumuş yazmış; bizimkisi ise dağ köyünde bu lafi ediyor. Bu ne demek: "Devrimi/sosyalizmi toklar getiremez; ama, keşke onlar getirebilseydi, hoyrat olmazlardı"; yani, insan davranışının/öznelliğinin –kişi kendisi farketmese de– nesnel temelleri/belirleyicilikleri/determinizmleri vardır.

M. Kaymak: *Demek istiyorsunuz ki Fransa'da laiklik, önce düşünce düzeyinde gelişti, sonra toplumsal mücadelelerin sonucunda ete kemiğe büründü. Laikliğin hukuki düzenlemeye dönüşmesi epey bir zaman aldı, sancılı oldu. Anayasa'da ifade edilmesi de çok sonradır.*

Kadir Cangızbay: Daha da müthiş Bastille zaptediliyor; bir hafta sonra gayri-Katoliklere seçme/seçilme hakkı veriliyor. Kilisenin ayrıcalıkları kaldırılıyor. Goldmann'ın İngiltere üzerindeki formülü, bu kez Fransa'da işlemeye başlıyor. Laiklik kelimesi falan yok. Ama adı konulmadan fiiliyata sokuluyor. Gayri Katoliklere seçme seçilme hakkı verilmesi... Al sana laiklik işte.

M. Kaymak: *1958'e kadar çok sayıda yasa çıkarılıyor. 13 Şubat 1790'da ruhban sınıfı kaldırılıyor; mal ve mülklerine el konuluyor, 1795 Anayasası'nın 354. maddesiyle, "cumhuriyet hiçbir dinin giderlerine yardım yapamaz" deniliyor. Daha sonra eğitimle ilgili yasalar çıkarılıyor. Ama en önemlisi 1905 Ayrım Yasası. Sonra bu yasada bazı gel gitler oluyor. 1946 Anayasası tarafsızlık ve laiklik ilkesini ilan ediyor .*

Kadir Cangızbay: Laiklik, devletin temel niteliği anlamında anayasal değil. Yasalar var, 1905 kanunları var. Ama anayasaya 'Fransa laik bir cumhuriyettir' ibaresinin girmesi 1958.

M. Kaymak: *Sanırım şöyle bir problem var. Sekülerizm ile laiklik arasında yapay bir ayrım var gibi (yapılıyormuş gibi) kavramlarda değil de herhalde sürecin kendisinde farklılık var. Bu iki sözcüğün aynı anlamda kullanıldığı da görülüyor.*

Kadir Cangızbay: Sekülerizm bir olgu. Laiklik ise bir ilke; ama etik bir boyutu da var. Birinin, kültürel laikliğin etik bir boyutu var. Diyor ki, ben insanım ve bu dünya insanların dünyasıdır; o yüzden de tanrı olsa da olmasa da insan-üstü bir mercie dayanarak yasama yapılamaz. Laikliğin güzel olan yanı bu.

M. Kaymak: *Bundan Kuzey Avrupa pasif laiklik, Fransa ve dolayısıyla bizim laikliğimiz dışlayıcı sonuç çıkar mı? Bu da özgürlükler açısından birincisini olumlu, ikincisini olumsuz bulan bir yaklaşımı beraberinde getiriyor.*

Kadir Cangızbay: Birincisi, inanca/ımana dayanan her türlü düzenleme ve felsefe özgürlükçü değil, teslimiyetçidir. O yüzden özgürlük kelimesiyle inanç ve imanı yan yana getirmek özgürlüğün ne demek olduğunu bilmemektir. Bir de Türkçemizin başka dillerde olmayan serbestlik kelimesini harcamak demektir. Serbest, futboldaki 'libero'dur; yani, ipi peşinen saliverilmiş. Eşek, serbest bırakılır; insan ise özgürlüğünü fetheder. Aradaki fark büyük: İnsanların, tutup da akıllarıyla test edemeyecekleri bilgilere sarılmaları özgürlük değil, köleleşmeleridir. Kendi dışından serbest bırakılmak, özgürleşmek demek değildir.

25-30 yıl önce 'hür teşebbüs' tabirine takmıştım: Kapitalizmde hürriyet yoktur; nerede para varsa oraya gitmek zorunda. Nerede kâr ediyorsa oraya yönelir; bugün Kur'an satar, ertesi gün porno filmi, olmadı kadın; oradan oraya kaymakta serbesttir; ama, nereden nereye kayacağını belirleyen kendisi değil, yani 'serbest teşebbüs/girişim', kesinlikle hür değil...

Hür kimdir? Kurallarını kendisi koyan... Mesela bundan 50 yıl önce taksimetreler İstanbul'da Fransa'dan ithal edildi ve araba boşsa, taksimetrenin küçük bir bayrakçığı var, o dışa doğru açılırdı. herkesin görebileceği bir şekilde ve üzerinde 'libre' yazardı bu bayrakçığın; yani 'hür/özgür'. Oysa tabii ki hiç de bile 'hür/özgür' falan değil, serbest; yani, bu taksimetrenin yazacağı meblağı ödeyeceksen, her kim olursan ol, ödeyeceğin parayı nasıl elde etmiş ve nereye ne yapmak üzere gidiyor olursan ol, sana hizmet etmeye hazırım; benim koyduğum hiçbir koşul ve kural yok; tümüyle emrine amadeyim; kısacası, mutlak bir teslimiyet bayrakçığı.

M. Kaymak: *Özgürlük üzerine bu söylediğinizle Türkiye'deki laikliğe karşı talepte bulunanların durumu ilginçlik arz ediyor. Din dersleri, başörtüsü gibi dini talepler insan hakları ve özgürlük kavramı üzerinden gerekçelendiriliyor, meşrulaştırılmaya çalışılıyor. Örneğin, "başörtüsü benim inancımın gereğidir buna müdahale edemezsiniz" deniliyor. Teslim olma hali özgürlük olarak sunuluyor.*

Kadir Cangızbay: Burada aklıma Alâeddin Şenel'in bundan 30 yıl kadar önce Cumhuriyet gazetesinde çıkan bir yazısı geliyor. 'İnancına göre yaşama özgürlüğü' adı altında kişilere sınırsız bir serbestlik/dokunulmazlık tanınıyor. Örneğin, Hindu inancına göre ölen adamın karısını, kocasının cesediyle birlikte yakmak, en makbul ibadet. İnsanların inancı gereğidir diye, bu cinayete "eyvallah" mı diyeceğiz; yani inanç, 'can/yaşam' da dahil, her türlü değer karşısında aşkınlığa sahip bir meşruluk temeli olabilir mi?

İnanç dedikleri, çeşit çeşit... Kimisi, aklıktan geberir de elinin altındaki ineği yemez, kutsal diye; tabii başkalarına da yedirtmez, onların ölümü pahasına da olsa. Kimi, kan nakline karşıdır, kimisi de organ; günah diye... Kimi ise kadına miras, seçme-seçilme, tek başına sokağa çıkma veya bisiklete binme ve araba kullanma hakkı vermez 'kutsal inanç'ı gereği ya da günde beş vakit yerlere kapanmayı, hem de defalarca zorunlu kılar yine kendi 'kutsal din'i adına: İnsanlar, bir insan olarak diğer insanların gözünün içine bakarak söylemekten utanç duyacakları bir sürü kural ve koşulu, insan-üstü bir merciin emri, yani dinin gereği olarak va'z etme yolunu tutmuşlardır.

Ne dediğimizi somutlaştıralım: Hangimiz, kendi annemizin karşısına geçip “bak senin pipin yok, üstelik sakalın da çıkmıyor; işte o yüzden de sen erkeklerin en sefil ve sahtekârına göre bile en az iki defa daha yalancısın (en iyi koşullarda bile en az iki kadın bir erkek şahit eder), babandan kalan mirasta erkek kardeşlerinden çok daha az pay alabilirsin ya da hiç pay alamazsın” türünden bir şeyleri yüzümüz kızarmadan söyleyebiliriz ve işte bu yüzden de bu tür şeyleri insan-üstü mercilere söyleyip, adına da din der ve sorgulanmaz, tartışılmaz, dokunulmaz kılarız.

Aynı şekilde kadının kapanması, hele yüzünü kapaması, insanın insana insandan kalkıp insan kalarak dayatabileceği en son şeydir. Tamam, Ayşe ya da Ahmet, vücudunun her noktasında, dışında, kılında, parmak ucunda ve de hatta idrarının tek katresinde bile eşit derecede Ayşe ya da Ahmet'tir; ama biz Ayşe'nin Ayşe, Ahmet'in Ahmet, yani kimin kim olduğunu, Ayşe'nin veya Ahmet'in Ayşe veya Ahmet olup olmadığını, kişinin kimliğini ancak ve ancak en başta yüzü olmak üzere saçından başından çıkartıp tanırız: İnsanın diğer insanlar tarafından kim olduğunun tanınmasını zorlaştırdığı, giderek imkansız kıldığı ölçüde, kişilerin kapatılması manevî anlamda cinayet, kapanması ise yine manevî anlamda intihardan başka bir şey olmayıp, ister maktul olsun, ister müntehir, ölümlerin hakları olamayacağına göre, kapanmanın inanç ve düşünce özgürlüğü çerçevesinde bir insan hakkı olarak kabul edilip hoş görülmesi söz konusu olamaz. Daha net bir ifadeyle, yüzünü kapatıp tanınmaz hale gelmek bir insan hakkı değildir.

Bu arada şunu da not edelim: Büyük İhtilal'in ülkesi Fransa, en sefil hâlinde, yani Sarkozy döneminde dahi Fransalığını gösterdi ve burkayı/peçeyi yasakladı ve kapanmışa, diyelim üç Euro ceza verirken onu kapatan katile bin misli para ve hapislik cezasını yasalattı.

Çocuk istismarcısı Hüseyin Üzmez'in ve pedofil Mursi'nin ahlakî, fikrî ve siyasî ruh ve kan kardeşleri, okullarda dokuz yaşındaki kız çocukları için başörtüsünü getirip sapıklıklarını ispatlıyorlar; ama bu arada dövmeyi yasaklarken, dövme yaptırmış/yaptıracak çocukların veya velilerinin dövme için “bu da bizim dinsel inançlarımızın gereğidir” derlerse ne cevap verecekler? Din, daha önce de söyledik, çeşit çeşit; inancın da doğru ya da yanlış yok: İnanç, tanımı gereği, zaten insan tarafından doğruluğu da yanlışlığı da ispat edilemez olan bilgi; dolayısıyla hiçbir inanç bir diğerinden ne daha doğru, ne de daha yanlış.

Sevgili Cemil Meriç, ölmeden bir iki sene önce -yanılmıyorsam, İslamcı- bir dergiye verdiği mülakatta “inanmak için, bir kolumu verirdim” diyor. İnanmak, bilgi öznesi, dolayısıyla en geniş anlamıyla özne olmaktan sonsuza kadar istifa etmek; yani, beyin itibarıyla tam bir teslimiyet; o yüzden de tam tamına bir haysiyet meselesi; Cemil Hoca'nın kendisine yediremediği de bu.

Yukarıda da söyledik, inanç/iman, insanın özne olmaktan vaz geçme hâli; yani, teslimiyet. Ancak, bir de haddini bilip, “bilemem” demek var ve de bilememek insanın öznel tercihi değil, nesnel bir zorunluluk ve de kendi haddini bilme.

M.Kaymak: *Özgürlük kavramından devam edelim. Siz özgürlüğü Gurvitch ve Necati Öner üzerinden tanımlamanız özgürlüğün “belirlenmişliklerin geriletilmesi” anlamına geliyor. Oysa inanç, baştan sona bir belirlenmişlik halidir. İnsanın belirlenmişliğe teslimiyetini özgürlük olarak görmediğinizi belirttiniz. Bu teslim olma halini negatif özgürlük olarak değerlendiremez miyiz?*

Kadir Cangızbay: Necati Öner, diyor ki “insan hürriyeti, daima ve daima bir şeylere karşı gerçekleşir”. İnanç sıfır özgürlüktür. Negatif Özgürlük, onu ben anlamam... Ben Necati Öner'i biliyorum.

M.Kaymak: *Din ve vicdan hürriyeti benim teslim olma hakkım değil midir?*

Kadir Cangızbay: Bu özgürlük değildir. Ama tercih etme hakkın vardır; o kadar... Necati Öner Hoca' mı biraz anlatayım...

12 Mart'tan sonraydı. Benim çok sevdiğim Tuncer Tuğcu, bilim felsefesi hocamız... Muhtıra'dan sonra, en az iki üç hafta çantamızda pijamalarımızla gezdik Tuncer Hoca'yla, biz solcuları tutuklayacaklar diye. Hoca da ben de TİP'e daha yakın ve de 'Millî Demokratik Devrim'ciler ve Mao'cuların aksine bu muhtıranın anti-feodal ve anti-empyralist ilerici bir müdahale değil, en ilkelinden bir faşist darbe olduğunun farkındaydık. Ancak, baktık ki bize bir şey yapmıyorlar, hükmümüzü verdik: Bu faşistler, "gerçek solcu kimdir?", onu bile bilmiyorlardı.

Fakat muhtıradan bir iki ay sonra, kendisini Hacettepe'ye aldırılan sınıf arkadaşı Kuçuradi'nin teşebbüsü üzerine ve de Doğramacı'nın iradesiyle üniversiteden atıldı ve bu süreçte bir adam, aram gibi adam, üniversite senatosunda yumruğunu masaya vurup "fikriyatından ötürü üniversiteye adam alınmazdı, ama yine fikriyatından ötürü üniversiteden adam atılmaz da" dedi ve bu adam Necati Öner, kendisine destek verenler sadece, her ikisi de rahmetli Selahattin Ertürk ve Suud Kemal Yetkin idi. Ama çok önemli bir nokta var ki Tuncer Hoca, daha önce de belirttiğimiz gibi sosyalist, Necati Hoca ise Erzurum'dan senatör adayı gösterilecek kadar MHP'li idi.

M.Kaymak: *Sizin bizdeki laiklik uygulamasına ilişkin bazı eleştirileriniz var. Bunu bir yazınızda "laikrasi" olarak adlandırıyorsunuz. Bazı dini uygulamaların laiklik adına eleştirilmesine, yasaklanmasına karşısız. Bu görüşünüzü nasıl temellendiriyorsunuz?*

Kadir Cangızbay: İlhan Cihaner benim talebemdir. Geçenlerde bir tv programında çok önemli bir şey söyledi. Diyor ki laiklik, seküler hukukun, devlet hukukunun, dinsel olanla çakışmaması anlamına gelmez. Bu çok önemli...

Fransa'da resmi tatil gününün Pazar, Pazar'ın ise Hristiyanların kutsal günü olmasından yola çıkarak, Fransa'nın laik olmadığını söyleyebilir miyiz? Laik devlet, kültürel hayatın tümünü kendi müdahale ve düzenleme alanı olarak görmez, buna gerek de yoktur. Ters totalitarizmdir, laikrasi. Her hangi bir resmi/devletsel düzenlemeyi dinle temellendirmek ne denli teokratik/laiklik dışı bir tasarruf ise herhangi bir düzenlemeyi illaki dinsel olandan farklı, onunla örtüşmeyecek biçimde düzenleme çabası da laiklik dışı, teokratik değil de laikratik olacaktır. Laikliği, devletselin dinsel olanla örtüşmemesi temeline tanımlayan bir anlayış, her şeyden önce dinsel ile kültürel olan arasındaki iç içeliği ve devamlılığı dikkate almıyor ya da bunu bilip de laiklik adına sosyal yaşamı zapturapt altına alma niyeti taşıyor demektir. Cuma, Müslümanların kutsal günüdür diye hafta tatilini Pazar gününe çekmek ve bunu laiklik olarak adlandırmak, savunmak yanlıştır; burada söz konusu olan yine anti-laik bir tasarruftur; zira, tersi yönde de olsa dinsel olan, nirengi noktası, referans olarak alınmıştır.

M. Kaymak: *Madem tartışmayı ülkemizdeki laiklik üzerine açtık, Cuma tatili meselesi... Burada dini bir hüküm yok. Ticari yaşamın Batı ile bütünleştirilmesi gerekçe olarak gösterilmiş. Bu uygulama, bir ilkeden yola çıkılarak değil de ticari yaşamın getirdiği bir olgu, bir zorunluluk gibi geliyor bana. Bu noktada şöyle önemli bir sorun var: Kuzey Avrupa'da bu tür olgular karşısında din kendiliğinden geri çekiliyor. Böyle olsun dayatmasında bulunmuyor. Fransa'da bu geri çekilme önce zorlama içeriyor, zamanla kendiliğinden uzlaşmaya dönüşüyor. Bizde her iki tarafın da karşılıklı birbirini zorlaması olduğu gibi devam ediyor. Batıda devlet dinden elini çekerken, din de gönüllü olarak devletten kendini geri çekiyor. Bizde din adına devlet yönetmek, bunun için müdahil olmak, dinin gereği olarak görülüyor. Bu denge bir türlü kurulamadı.*

Kadir Cangızbay: Şu var bence, Atatürk de dâhil herkes Müslüman. O yüzden laiklik doğrudan

inançlarla ilgili bir tavır değil. Devletin nasıl yönetileceğiyle ilgili bir tavır. Devlet adına alınan kararların meşruiyetiyle ilgili bir tavır.

Birincisi, Katoliklikte hiyerarşik devletsi bir kurum olarak kilise var. O yüzden sivil değil. Bizde kilise olmadığı için din sivil hayatın içinde fevkalade güçlü.

Sivil hayatı kontrol altına almak isteyen bir bürokrasi, kendisi dindar olsun olmasın, dini mutlaka kontrol altına almak zorunda hissedecektir kendini ve de Cumhuriyet döneminde Türkiye, daha önce hiçbir zaman olmadığı kadar Müslümandır. Ermeniler tehcir ve katledilmiş, daha sonra da Rum mübadelesiyle, gayri Müslim oranı yüzde 35 civarında iken, yüzde 10'un altına inmiştir. Ayrıca şunu da unutmayalım ki İstiklal Savaşı Müslüman unsurlar adına yapılmıştır ve de İslam tekke, zaviye, cami, imam ve hocalarıyla gündelik hayatın tümüyle içinde yer alıp sosyo-kültürel açıdan büyük belirleyiciliğe sahip bir güç odağı. Ancak, gerek söz konusu demografik temizlemeyi gerçekleştiren, gerekse İstiklal Savaşını örgütleyen, yöneten ve sonuca ulaştıran da askerî kanadı ağır basan bir devlet bürokrasisi. Bürokrasinin, her şeyi kendi bürosundan kontrol altında tutup yönetme yönelimi doğrultusunda, üniter ulus-devleti vatandaşını tek-tipleştirme aracı olarak görüp, laikliği farklı dil ve kültürlerin aktarım ve gelişmesinin önünü kesmenin bahanesi olarak kullanması (tevhid-i tedrisat), Cumhuriyet Aydınlanmacılığının anti-demokratik, buna karşılık medreselerin ve en geniş anlamıyla dinsel eğitimin karanıklığının ve beyinsizleştiriciliğinin demokratik ve çoğulcu bir alternatifmiş gibi görülüp ve kabûl edilmesi sonucunu doğuracaktır. Oysa, insanların kendi kaderleri üzerinde söz sahibi olması demek olan demokrasinin ön koşulu, her bir insan bireyinin her türlü münferit ve arızî özelliklerinin ötesinde sırf insan olduğu için, hiçbir varlığın ne kulu ne de tebası değil, fakat kendi kendisinin efendisi reşid bir varlık olarak kabûl edilmesi, bunun anayasal ön koşulu da laiklik ilkesidir.

Ancak, kendi egemenliğini toplumu tek-tipleştirmekte gören bir bürokrasinin, laikliği sosyal hayatın kontrolü konusunda bir dayanak noktası olarak kullanması ölçüsünde, siyasal bağlamda ses çıkartmak isteyenlerin kendi varlık ve hedeflerini meşrulaştırmak açısından dini kullanmaları, dinin şemsiyesi altına sığınmaları da neredeyse kaçınılmaz bir sonuç olacaktır.

Laikliğin, devletin toplumsal-kültürel olan üzerindeki kontrolüne temel olarak kullanılmasına bir örnek verelim. Diyanet işleri veya devlet, neyi yasaklıyor biliyor musunuz? Türbelerin ziyaretini yasaklıyor, dine aykırıdır diye. Oysa biz Kadıköy Koşuyollular için türbe ziyareti ile mahallecek piknik yapmak, aynı ve tek bir olguydu: Önce Çamlıca'daki 'Selami Dede Hazretleri' ziyaret edilir, dualar, yasinler okunur, daha sonra tepedeki çay bahçesine gidilir; evden getirilen kuru köfte, lop yumurta ve börekler yenilir, bu arada çay bahçesinin hemen yanındaki isimsiz bir yatırın mezar taşına da dualar eşliğinde küçük taş parçaları yapıştırılmaya çalışılırdı dileğimiz tutsun diye; laik devletin Diyanet İşleri, 'doğru' din adına yatır ziyaretlerini yasaklarken, aslında vatandaşın piknik yapma pratiğine bile karışmış oluyordu.

M. Kaymak: *Yasaklanan tekkeler o kadar masum değil. Elbette masum olan, inancın gereği kutsal ve aynı zamanda inancın yaşanmasında belirleyici. Sizin Çamlıca örneğindeki bir benzeri benim köyümde de var. Haziran'ın ortalarında Topçam Baba tekkesine dua etmeye gidilir. Nedense o yasa oraya hiç uğramamış. Ahmet Yaşar Ocak'ın "Kalenderiler" kitabında anlattığı tekkeler, Osmanlı'nın son döneminde her türlü rezilliğin yaşandığı yerler. Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyetin başında da bu rezillikler devam ediyor. Osmanlı'nın bu tekkelere çok kanlı müdahaleleri var, Cumhuriyet müdahaleyi son sınırına vardırıarak durduruyor: Yasaklıyor. Yasaklama meşruiyetini de dinden alarak yapıyor. Adam ordu komutanı, aldığı emri üst komutanıyla değil Şeyhiyle tartışıyor. İki otoriteli bir durum. Günümüzdeki şu "paralel yapı" olarak adlandırılan duruma benzer bir durum...*

Kadir Cangızbay: Tekkedeki şeyh/şih', eğer arkasında devlet desteği yoksa sonuçta sosyal kontrol altında; buna karşılık, Diyanet İşleri olan 'laik' devlet, sosyal kontrolün de önüne dikilen ceberrut ve sizofrenik bir güç: Laiklik adına, dinsel pratikleri düzenliyor.

Bu çok vahim bir durum; zira 'dinsellik' gnozeolojik bir kategori. Gnozeolojik, yani doğrudan doğruya tanımaya, öyle olarak kabûl etmeye bağlı. Dolayısıyla nesne ve/veya olgunun kendi varlıksal özelliklerinden bağımsız: Merih'ten gelmiş birisi veya bizim kültürümüzle hiçbir tanışıklığı olmayan bir Amazonya yerlisi için camideki toplu namaz, topluca yapılan bir jimnastik egzersizi; Hristiyan'ın kutsal 'haç'ı da birbirlerine 90 derece açıyla birleştirilmiş iki tahta veya demir parçasından başka bir şey değildir. Bu aynı zamanda demektir ki her bir nesne veya davranış kimin gücü yetiyorsa teokrasi adına dinseldir diye kutsanıp, Diyanet İşleri'li maskara bir laiklik adına da pekâlâ yasaklanabilir.

Bu aynı zamanda demektir ki dinin ve inancın doğrusu yanlış olmaz; ya da kendi inancın dışındaki her inanç 'batıl inanç'tır. Bu durumda hiçbir inanç kendi inananı kendisine kutsallık atfettiği için ne dokunulmazlığa sahip, ne de özel bir saygıya layık addedilebilir. Bu arada, küçük kızların bakkaldan şarap ve sigara alabilmek için bile daha en az bir on yıl büyümeleri yasayla kurallaştırılmışken kendi 'özgür tercih'leri doğrultusunda okula başı örtülü gelebileceklerini söylerken, dövme yaptırmayı yasaklayan utanmaz faşistlerin, dövmeli çocukların dövmelerinin inançları gereği olduğunu söylediklerinde verebilecekleri hiçbir cevap olamayacağını da hatırlatalım. Sormak gerekir, kallavi bıyıklı Millî Eğitim Bakanına, vücuduna dövme yaptıran çocuk 'bu da benim inancım' derse, kendisine ne cevap vereceğini...

M. Kaymak: *Bizim okullarımızda laiklik karşıtı epeyce uygulama var. Başörtüsünü anlıyoruz ama öğretmen evrimden bahsedince soruşturma geçiriyor. Neyin özgürlük neyin özgürlük olmadığını tartışamaz hale geliyorsun. Sen başörtüsü üzerinden aslında bir hak, özgürlük arayışı değil, bir hâkimiyet arayışına giriyorsun. Ben de bunu gördüğüm için başörtüsüyle gelsen bile bunu hâkimiyet kurma olarak algılayıp refleks olarak karşı çıkıyorum. Okullardaki zorunlu din dersi için AİHM davacı lehine karar verdi. Buna rağmen dinsel olan, çok kültürlü toplum adı altında meşrulaştırılmak isteniyor. Hak ve hâkimiyet arasında bir gidip gelme var.*

Kadir Cangızbay: Alaeddin Şenel'in otuz sene önce verdiği örnek yeterlidir: İnancına göre yaşama özgürlüğü, özgürlük değildir. O zaman inanç dediğin anda kadını köle etmek de inanç özgürlüğüne girer; recm etmek, kapatmak da inanç özgürlüğüne girer. Hâlbuki insan kavramına gelmek lazım. O yüzden de Fransa aydınlanması çok önemlidir. Aydınlamada, İnsanın rüşt ispatı yönünde isyanı vardır. İnsanüstü merci varsa onu referans addetmeye isyan çılgındır. Dini bilgi, öznesi olmayan bilgi demektir. Teslimiyet demek olan iman, inanç esasında insanları yargılamak veya düzene sokmaya kalkmak doğrudan doğruya insanlığa küfürdür. Bir şeyin inanç olması, onu kutsal, dokunulmaz veya üstün kılmaz. Ama her şeyden önce insanın türsel olarak yani Yahudi'ydi, Müslüman'dı kadındı, erkekti, zenciydi, beyazdı'nın ötesinde tür olarak tekliğini kabul etmezsen insan hakkı kavramını da kaybetmiş olursun. Çünkü ona göre hak başka, buna göre hak daha başka; böyle maskaralık olmaz. O yüzden de 'inancına göre yaşama özgürlüğü' diye bir özgürlük olamaz. Zira bu, insan kavramının reddiyesidir. Bu durumda, mesela bir Müslüman çıkıp diyebilir ki, kadını recm etmek benim inancıma göre, özgürlüğüm; tabî Hindu'nun özgürlüğü de yengesini, ölen ağabeyinin cesediyle birlikte yakıp cennete göndermek olmak üzere... Önce insan. O yüzden de 14 Temmuz doğum günümüzdür.

M. Kaymak: *Başörtüsü konusunda şöyle bir yaklaşım var: Çocuk benim, istersem başını iki yaşında da örterim, kime ne?*

Kadir Cangızbay: O nedenle de devlet çocukları himaye altına alır; almak zorundadır... Çocuk, öğlandı kızdı, fark etmez, o her şeyden önce bir insandır ve sırf genital organ farklılığı yüzünden ayırma

tâbi tutulamaz. Ayrıca, ister çocuk olsun, ister yetişkin, niye insan dışısı kapanıyor da, erkeğe böyle bir şart yok?

Bazıları diyor, “Türbana karşı değilim, ama...”. Türbandı, başörtüsüydü, kadının kapatılmasına karşıyım; ama sırf başı örtülü diye, kadınların kazandığı haklardan yoksun kılınmasına da hep karşı çıktım. Üniversitelerde başörtüsü yasağına karşı ilk bildiriye biz üç arkadaş benim odamda yazdık, taa 1991’de, tabi Diyanet İşleri faşizminin, din eğitiminin devlet tekelinde tutulmak istenmesinin ve imam hatip liseleri maskaralığının da altını çizerek. Bir takım da var, diyor ki “dinimiz örtünmeyi 9-10 yaşında değil, ergenlikle birlikte emrediyor.” Senin ve ya bir başkasının dini isterse 5 yaşında emretsin örtünmeyi; ne yazar... Ötekinin dini de dedik ya, pekâlâ dövme yaptırtmayı emrediyor olabilir.

Kadın saçı görünce tahrik olanlar da vardır bunlar arasında; ama sapıklık adamın kendi sapıklığı. Kendini tutamıyorsa, gözlerini kapatsın, kapatamıyorsa biz kapatalım; ama kadınların giyimine kuşamına tasallutta bulunma edepsizliğine izin vermeyelim. Sapıklık suç değildir, yeter ki sapık sapıklığının arkasına sığınıp başkalarına zarar vermesin. Ayrıca, çok daha geniş açıdan baktığımızda, kadın ile erkek karşılıklı olarak tahrik olmasalardı, hiçbirimiz bugün var olamazdık. Önemli olan, insanların karşılıklarında fiziksel, zihinsel, iktisadî zafiyetleri üzerinden birbirlerini cinsel bir nesne haline getirmemesidir.

Son söz “İsteyen çocuk başını örterek gelir” diyen bakana: AKP ortalamasının çok üstünde okumuş yazmış, adeta bizler gibi bir insanmış izlenimi veriyorsun; ama 10 yaşında çocuğun kendi isteğiyle kadınlara dayatılan köleliğe razı olmayacağını bilmezden gelmeye utanmıyor musun? Ya da 18 yaşına gelmeden evlenmelerine, oy vermelerine, bakkaldan rakı sigara almalarına niye izin vermiyorsun! Hatta daha sonrasında bile kızılı erkekli aynı evde kalmalarına karışma haddini bilmezliğini nereden buluyorsun?

İnsan, yüzü kızarabilen (utanabilen) hayvandır; ‘reis’leri istedi diye boş kâğıdın altına imza atan yaratıklardan utanmak gibi insanî tepkiler beklemek, olsa olsa (Allah muhafaza!) “yetmez ama evet”çi olmak gibi bir şeydir

M. Kaymak: *Çok kültürlülükle ilgili okuduğum kitaplarda kültür de sorgulanıyor. Tabi laikliği, Sekülerizmi, sorguluyor. Genel krizin içerisinde nerede olduğunu anlamaya çalışıyorlar. Kültürün, dinin yerine inşa edilen yeni bir din rolü üstlendiği, laikliğin bizde ve Fransa’da uygulanmış biçiminden de hareketle bu kültürün zaman içinde dinselleştiğini ve tartışılmaz bir duruma geldiğini anlatmaya çalışıyorlar. Acaba çok kültürlülük kavramı biraz da kültürü kendi içerisinde çatıştırarak laik devletin yapısını bozmak ya da ulus devletini tahrip etmek gibi bir şey mi oluyor?*

Kadir Cangızbay: Hayır. Şu var: İnsan kavramından yola çıkmamız lazım. Bu dünyanın egemeni insandır. O yüzden de insan-üstü hiçbir referansın bu dünyayı, bugün burada yaşayan insanlar arasındaki ilişkileri düzenlerken temel alınmaması, böyle bir şeye izin verilmemesi gerekiyor. Referans, insan-üstüyse, hem akılla kontrol edilemezlik taşır, hem de mutlak bir itaati, sorgulanamazlığı gerektirir. Oysa zoolojik boyutunun ötesinde beşerî bir varlık olarak insan, kendi yapıp ettikleriyle var, yapıp ettiklerinin ürünüdür; yani, emektir, çalışmadır, iştir ve de en basitinden en karmaşığına kadar her iş, mutlaka ve mutlaka aklın rehberliğinde başarılabilir. Aklın yerine inancın temel alınıp rehber edinilmesi ise, insanın kendi kendisini kendi dışından verilmiş belirleyiciliklere teslim etmesinden, yani özgürleşip özneleşmekten peşinen vaz geçmesinden başka bir şey değildir.

Son olarak şunu da söyleyeyim de içim rahat etsin: Sosyologluğumun da sosyalistliğimin de ortak temelini oluşturan “la société, c’est le travail”ı bize öğreten Doğan Ergun Hocama çok selam olsun, Allah (varsa) kendisine uzun ömürler versin; hatta hiç öldürmesin.

Hüseyin Batuhan'ın “Laiklik” Mücadelesi

M. Taki Yılmaz

“Elimde olsa, bütün liseleri İmam-Hatip Liselerine çeviririm!”¹

Kısaca yaşam öyküsüne baktığımızda Batuhan, 1921 yılında Sürmene’de doğdu. İlkokulu Sinop’ta, ortaokulu parasız yatılı olarak Kastamonu Lisesi’nde ve liseyi de İzmir Erkek Lisesi’nde tamamladı. İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü’nü 1943’te bitirdi. Bir süre Fransızca okutmanlığı ve Kars’ta Felsefe öğretmenliği yaptıktan sonra, 1949’da İÜEF Felsefe Bölümü’ne Sistematik Felsefe Asistanı oldu. “Kierkegaard’da İroni ve Humor Kavramı” teziyle doktorasını tamamladı. Daha sonra çalışmalarını Heidelberg’te (1954-57) sürdüren Batuhan “Batı’da Tolerans Fikri’nin Gelişmesi” adlı teziyle (1958) doçentlik unvanını aldı. 1959’da yayınlanan bu tezine 1962 TDK Bilim Ödülü verildi.

Batuhan, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü’nde öğretim üyeliği yaparken 1966 yılında ODTÜ Beşeri Bilimler Bölümü’ne mantık ve felsefe dersleri vermesi için yapılan daveti kabul ederek ODTÜ’ye geçti. ODTÜ’nün yanı sıra dönem dönem Münih, Oxford ve Salzburg Üniversitelerinde de öğretim üyeliği yaptı.

Batuhan, Ankara’ya geldiği dönemde Milli Eğitim Bakanlığıyla yakın bir ilişki kurarak modern mantığın lise ders kitaplarına girmesini sağladı; felsefe öğretmenlerinin bu konuyu öğretebilmeleri için 10 yıl boyunca (1966 – 1976) yaz aylarında felsefe öğretmenlerine yönelik modern mantık kurslarının açılmasını sağladı ve bu kurslarda eğitim verdi.

1978’de kendi isteğiyle profesör olmadan ODTÜ’den emekli oldu; Heybeliada’ya yerleşti. Batuhan emeklilik sonrasında da kitap, makale ve çeşitli gazetelerde yazmayı sürdürdü. Batuhan, 09 Aralık 2003’te yaşama veda etti. Batuhan’ın verdiği aydınlanma mücadelesi yazdığı kitap ve makaleleriyle devam etmektedir. Batuhan Bilim ve Şarlatanlık, Bilim, Din ve Eğitim, Uğur Felsefe Öğreniyor adlı kitapları ile tanınmaktadır.

Giriş

Bu makalede Batuhan’ın yazdığı kitap ve makalelerden “laiklik” üzerine görüşlerine yer verilmiştir. Alıntılar üzerinde herhangi bir yorum yapılmamıştır. Batuhan’ın yazıları ağırlıklı olarak 1990-1994 yıllarına aittir. Batuhan’ın 20 yıl öncesine ait eğitim, bilim, din, demokrasi ve laiklik yazılarının güncelliğini koruması uzak görüşlülüğünün sonucudur.

Laiklik Tartışmaları Neden Bitmez?

Yarım yüzyılı aşkın bir süreden beri Türkiye’nin tartışma gündeminde yer alan en önemi üç sorun olduğu söylenebilir: Demokrasi, Din ve Laiklik. Bu konudaki tartışmalar son on yıllarda dinciliğin toplum yaşamımızda gittikçe artan bir hız kazanmış olması nedeniyle daha da artmış ve şiddetlenmiştir (s:163). Laikliğin Türkiye’de ciddi bir sorun haline gelmiş olması, Atatürk’ün Batı uygarlığını bütün kurumlarıyla benimsemiş bir Türkiye idealine düşmanlığın gittikçe büyüdüğünü göstermektedir (s:219).

Bu “geri dönüş” akımlarının pek çeşitli sosyal, siyasi, hatta ekonomik nedenleri olduğu şüphe götürmez. Genellikle “köktendincilik” (fundamentalizm) veya “dine dönüş” (revivalizm) diye anılan bu tür akımların Türkiye’yi sarmış olması hem oldukça şaşırtıcı, hem de genç demokrasimizin geleceği bakımından son derece kaygı verici. Ben bizdeki bu gelişmeleri daha çok bazı politikacıların demokrasiyi yanlış yorumlamalarıyla, özellikle de “aydın” geçinen bir kısım “okumuşlar”ın Batı’yı demokrasiyi benimsemeye götüren “tarihsel-düşünsel” süreci anlamamış, daha doğrusu içine sindirememiş olmalarına yorma eğilimindeyim (s:222).

Türkiye’de “laiklik” sorunun hala tartışma konusu olmasının bir diğer ve asıl nedeni de, bu ülkede Batı kültürünün bütün kurumlarına “düşman” bir “dinci” kesimin siyasi iktidarı ele geçirip vicdanlar ve düşünce üzerinde tam bir egemenlik

kurma özlemi içinde olmasıdır (s:167). Sanırım, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak seçmiş ülkeler arasında laikliği bir anayasa kuralı yapmış olanların sayısı fazla değildir. Bizdeki dinciler resmen laik olmayan ülkeleri örnek göstererek laikliğin şart olmadığını iddia ediyorlar. Gerçekten de, İngiltere gibi din adamlarının bile “kültürü” tüm kurumları ile benimsemiş olduğu bir ülkede ne laikliği bir anayasa kuralı yapmaya gerek vardır, ne de okullardan din derslerini kaldırmaya, zira herkes bilir ki, o toplumda yetişen her yurttaş başkalarının vicdan özgürlüğüne saygılıdır ve saygılı olmaya devam edecektir (s:167-168).

Sınırsız “düşünme özgürlüğü” olmayan bir ülkede “demokrasi”den söz etmek mümkün değildir, oysa bu tür bir özgürlük ancak durmadan yeni fikirler üreten insanların çok olduğu, bilimde, felsefede ve teknolojide çok ileri gitmiş toplumlarda serpilebilir. Bu da o tür toplumlarda din adamlarının veya politikacıların toplumsal bir baskı grubu oluşturacak kadar güçlü olmamalarına bağlıdır (s:165).

“Demokrasi” aslında bir rejimin değil, bir toplumsal yaşama” felsefesinin adıdır. “Laiklik” kavramı bu gün üzerinde en çok tartışılan bir kavramın adıdır. Oysa demokratik yaşam biçimini benimsemiş olan Batı toplumlarının büyük çoğunluğunda laiklik bir tartışma konusu değildir. Nedeni çok açık: Bütün bu toplumlarda oldukça canlı bir din hayatı bu gün de var, ama din adamlarının baskısı diyebileceğimiz bir olay yok. Yok, çünkü ister Katolik, ister Protestan, ister Anglikan olsun, kilise bireylerin vicdan ve düşünme özgürlüğüne müdahale etmeye kalkmıyor! Ayrıca bu ülkelerde dindar olup olmamak kişinin seçimine bırakılmış, toplumun paylaştığı din veya mezhep hangisi olursa olsun, her türlü dini inanç ve pratiği “eleştirmek “ de serbest. Hiç kimse “ateist” olan bir insana “düşman”, hatta “ahlaksız” gözüyle bakmıyor. Bunun iki nedeni var: 1) Büyük din adamları bu tür bir müdahalenin gereksiz, hatta sakıncalı olduğunu görecektir kadar “kültürlü”; 2) Sıradan din adamları arasında bağnaz olanlar bile böyle bir müdahalenin sonuç vermeyeceğini bilecek kadar akıllı (s:165-166).

Batı’daki büyük din adamlarının “kültürlü” olmasından şunu anlıyorum: “Dindar” yaratılışlı olmalarına rağmen, bu insanlar hiçbir zaman kendilerini din dogmalarının katı çerçevesi içine hapsetmiş değiller; dolayısıyla içinde yetiştikleri toplumun bütün kültür nimetlerine açık insanlar. Başta felsefe ile yakından ilgilendikleri gibi, aralarında kendilerini belli bir bilime adanmış, hatta bilimin o dalında buluşlarıyla ün yapmış bir sürü insan var (s:167).

Dini Bilimin Yöntemiyle Anlamak

“Din psikolojisi”, din sosyolojisi”, “dinler tarihi” gibi bilimler, bir de “din felsefesi” dediğimiz bir disiplin var. Eğer bir kitap dini inançların ne tür bir ruhsal ihtiyaçtan doğduğunu (din psikolojisi), nasıl kurumlaştığını ve toplumda geleneksel bir güç haline geldiğini (din sosyolojisi), dini ihtiyaçların zaman içinde ve toplumdan topluma nasıl değiştiğini, değişik dinlerin birbirlerini nasıl etkilediğini vb. (dinler tarihi) inceliyorsa, “bilim” kategorisine girer. Bir de dinlerin özünün ne olduğunu araştıran, bunların doğuşuyla ilgili teoriler üreten, onların sanat ve bilim gibi öteki kültür etkinliklerinden ayırdeden yönleri bulup çıkartmaya çalışan “din felsefesi” var (s.170). Bütün bunların ortak çabası dini anlamaktır. İsterseniz bütün bu çabaları “Din Kültürü” kavramı altında toplayabilirsiniz, ancak bu çabaların da, tıpkı fizik, biyoloji veya coğrafya gibi “merak”tan kaynaklandığını, dolayısıyla “bilme arzusu”nu tatmin etmeyi amaçladığını unutmamak gerekir. Oysa ülkemizde “Din Kültürü” adını taşıyan derslerin –kamufle edilmeye çalışılan- asıl amacı pratiktir, yani “dini bütün” dindar kuşaklar yetiştirmektir (s:171).

Şimdi, bu derslerin kültürel(!) içeriğine birkaç örnek verelim: Bir Profesör Orta II’ler için yazdığı kitabında: “Biz yüce Allah’ın varlığına, bir tek oluşuna ve Kur’an-ı Kerim’de geçen bütün sıfatlarına her türlü şüphe ve tereddütten uzak olarak, kesin bir şekilde inanıyoruz” diyor. Aslında amaç çocukları bu inançları paylaşmaya çağırarak. Prof. bununla yetinmemiş görüşüne inandırıcı –aklıncı daha “bilimsel”- kanıtlar da aramış bulmuş. “Arı peteğini niçin ‘altıgen’ yapıyor, dersiniz?” Bunun

ekonomik bir biçim olduğunu kanıtladıktan (?) sonra asıl sırrı şöyle açıklıyor: “İlimden yoksun bir hayvan bu inceliği nasıl bilebilir, nasıl düşünebilir? Anlaşıyor ki bu hayvancağıza bu inceliği, bu sanatkarlığı ilham eden her şeyin düzenleyicisi, her şeyi en güzel biçimde yapan yaptırıcı yüce Allah’tır.” İnsan 17-18. Yüzyıllarda bazı ilahiyatçıların başvurduğu bu tür modası geçmiş sözümona kanıtların 20. Yüzyılın sonlarında yeniden gündeme getirildiğini görünce şaşır kalmaktan kendini alamıyor. Peki, bu çocuklar ileride biyoloji dersinde canlıların ayakta kalabilmek için acımasız bir yaşam savaşı verdiklerini, buna rağmen binlerce tür, cins, hatta familyanın yok olduklarını “arıya peteğini en ekonomik biçimde yapmayı ilham eden” bir Tanrı fikriyle nasıl bağdaştıracaklar (s:190-191)?

İlkokul 5. Sınıf kitabının yazarı bir Doçent “ahirat günü”ne inanma konusunda daha bir “bilimsel” yaklaştığı kanısında. Bakın ne diyor: “Kur’an-ı Kerim’in bize haber verdiği göre ahiret gününde yer şiddetle sarsılacak, dağlar birbirine girip toz halinde savrulacaktır...” Sayın doçente göre, buna inanmamızı gerektiren bilimsel veriler var elinde. Nitekim “okuma parçası” olarak kitabına koyduğu bir yazıda anlatıldığı gibi, 1803 yılında Fransa’nın L’aigle kasabasına gökten taş yağmış, herkesin tanık olduğu bu olaya zamanın bilim adamları inanmak istememişler... Gerçekten de bu olay “bilimsel dogmacılığın” tipik bir örneği olarak bilinir. Zira, “meteor yağmuru” olayının kıyamet günüyle uzaktan yakından ilişkisi yok (s:191-192).

Bu örnekleri sadece “medrese kafası”nın nasıl yeniden okullarımıza sokulmaya çalışıldığını göstermek için verdim. Sanki aradan geçen ondört yüzyıl boyunca dinde, felsefede ve bilimde hiçbir gelişme olmamış... (s:194). Bir yandan çocuklara “fen dersleri”nde bütün olayların “doğa yasaları”na bağlı olduğunu öğreteceksiniz, öte yandan “din kültürü” derslerinde bunun tersine inanmalarını isteyeceksiniz, olacak şey mi bu? “Din Kültürü” yaftası altında okullarımıza sokulan din derslerinin bugünün dünyasını anlayacak dindar kuşaklar yetiştirme amacına hizmet edebileceğini hiç sanmıyorum (s:194).

Bugün “laiklik” ilkesi Türkiye’de “fiilen” kalmış durumda, neredeyse sadece bir lafi kalmış. Ünlü “bacı”ımızın ünlü “hacı”mızla yapmış olduğu politik izdivaçtan sonra durumun daha da kötüye gideceği kesin gibi. Hacı’nın “Şeriat” düşü bir gün gerçekleşirse buna fazla şaşmamak gerekir (s:175).

Bir politikacı çıkıyor ve “Bu memlekette herkes göğsünü gere gere ‘Ben Müslümanım’ diyebilmeli!” diye buyuruyor. Sanki Türkiye’de “Ben Müslümanım” demek yasakmış, dolayısıyla insanlarımız dindarlıklarını açığa vurmaktan korkuyorlarmış gibi! Oysa gerçekte bunun tam tersi geçerli. Nitekim, bugün vicdan özgürlüğü, devletin de durmadan körüklediği gibi bir “dini baskı” altındadır, o kadar ki birisinin kalkıp “Ben Müslüman değilim!”, hele de düpedüz “Ben dindar değilim!” demesi büyük cesaret işidir. Eee, hani biz “laik” bir toplumduk (s:179)?

O halde nedir laiklik?

Okul kitaplarına kadar girmiş olan “devlet ve din işlerinin birbirinden ayrılması” türünden laflar pek aydınlatıcı değil. Laiklik kısaca, dini inanç ve davranışlarından ötürü kimsenin kimseyi kınamaya, cezalandırmaya hakkı olmaması demektir. Dolayısıyla laik bir toplumda devlet taraf değildir; başka bir deyişle, devletin resmi, hukuk açısından bağlayıcı bir dini yoktur. Toplum üyelerinin dini ne olursa olsun, devlet buna bakarak yurttaşlar arasında ayırım gözetemez, yan tutamaz, ayrıcalık tanıyamaz. Ayrıca din konusunda çoğunluğun azınlık üzerine baskı yapmasına göz yumamaz. Bunun sonucu olarak bireyler istedikleri dini seçebilecekleri gibi, hiçbir dini paylaşmaya da bilirler, zira dindar olmak kadar, “dinsiz” olmak da bireyin doğal hakkıdır. Aynı şekilde, belli bir dini benimsemiş olanlar kendi inançlarını özgürce dile getirip yayabilecekleri gibi, dinsiz olanlar da her türlü dini inanç ve eylemleri –nezaket, anlayış ve saygı sınırlarını aşmamak koşuluyla- eleştirmek hakkına sahiptirler. Dolayısıyla laik bir toplumda sanat, felsefe ve bilim gibi din de tartışmaya açıktır (s:179-180).

Ne var ki, köklü bir düşünme geleneği ve kültür birikimi olmayan toplumumuzda, bilgisiz halk

yığınlarının laikliği bu şekilde anlaması oldukça zordur. Ne yazık ki bu durumun uzunca bir süre daha devam edeceğe benzer. Nitekim, Menderes'ten bu yana politikacılarımızın büyük çoğunluğu halk yığınlarına durmadan devletin din işlerinde “taraf” olduğunu telkin ederek oy avcılığına çıkmışlar ve bunu çeşitli uygulamalarla kanıtlamaya çalışmışlardır. Başta ezanın Arapçalaştırılması, ardından Kur'an kurslarının alabildiğine çoğalmasına göz yumulması, İmam-Hatip okullarının açılması ve bunların sayılarının ihtiyacın kat kat üstünde artırılması, bunlarla yetinmeyip okullara önce “seçmeli”, daha sonra “zorunlu” din dersleri konulması hep bu amaca yöneliktir (s:180).

Oysa laiklik ne dinsizliktir, ne de din düşmanlığıdır, çünkü dinsizlik de din düşmanlığı da doğrudan doğruya dine karşı negatif bir tavır takınmak demektir; laiklik dine karşı ne evetleyici, ne de hayırlayıcı bir tavır takınır, bu bakımdan laiklik natiire (tarafsız) bir kavramdır... onun için laiklikte esas dine karşı negatif bir tavır takınmak değil, hukuki bakımdan dini neutraliser etmek, başka bir deyişle, dinin elinden siyasi-hukuki gücü almaktır (s:237).

“Müslüman bir toplum” olduğumuzu vurgulamak için o kadar ileri gidilmiştir ki, bugün artık minarelerimizden ezan bile kulakları sağır eden hoparlörler aracılığıyla okunmakta, devlet radyo ve televizyonlarında her Allah'ın günü vaazlar yayımlanmakta, okullara, devlet dairelerine mes-citler yapılmakta, bu da yetmiyormuş gibi, devlet adamlarımız, kitle halinde cuma namazı gösterileri düzenlemekteler (s:181).

Aslında, “renkler ve zevkler tartışılmaz” sözü, “başkalarının zevklerine karışılmaz (daha doğrusu, karışılmamalıdır)” biçiminde yorumlanması gereken (örtük) bir “ahlak kuralı”dır. Uygurlık ilerledikçe bu kuralın uygulama alanı daha da genişletilecek, sonunda bireyin bütün inanış ve davranışlarında elden geldiğince özgür olmalarını sağlayan, adına demokrasi dediğimiz yaşama düzeni kurulacaktır. Buna göre yukarıdaki ahlak kuralını şu biçimde genişletebiliriz (s:202):

“Başkalarının zevklerine, inançlarına ve davranış-

larına karışılmaz.” Gerçekten de bu demokrasinin dayandığı “ahlak kuralı”dır. Buna göre hiç kime, arkasını din, devlet, hatta “toplum vicdanı” denilen bir otoriteye dayayarak kendi zevkini, inançlarını ve ideallerini başkalarına dayatamaz (empoze edemez), neyin güzel neyin çirkin, neyin doğru neyin yanlış, neyin iyi neyin kötü olduğuna herkes kendisi karar vermelidir. Topluma yararlı yeni bir görüş veya öğreti üretmiş olduğuna inanan bir kimse bu görüşünü fikir piyasasına sürmeli, ancak malını satmak için devletten veya başka herhangi bir otorite merciinden destek veya kayırma beklememelidir. Aynı şekilde, demokratik bir devletin –gelenek ve görenekleri bahane ederek veya çoğunluğun inanışına uyuyor diye bazı görüşlere arka çıkması veya pirim vermesi de onaylanamaz. Bu açıdan bakıldığında, devletin okullara “zorunlu din” dersleri koyması anti-demokratik bir davranıştır. “Eğitimin laik olması”, her bireyin inançlarını seçmede eşit haklara sahip olması gerektiğini vurgulayan “renkler ve zevkler tartışılmaz” ahlak kuralının doğal sonucudur (s:202-203).

Laik Devletin Okullarında Din Eğitimi Yapılabilir mi?

Bizde bu soruya “evet” diye cevap verenlerin öne sürdükleri ana gerekçeler şunlar: Batı'nın pek çok demokratik ülkesinde pekala zorunlu din dersleri var, o halde bizde neden olmasın? Hem din de genel kültürün önemli bir parçası olduğuna göre, yeni kuşaklara dinlerini “öğretmek” gerekmez mi?

İkisi de görünüşte haklı gerekçeler, ama “görünüştü”. Bir kere Batı ülkeleriyle bizim aramızda dağlar kadar fark var. Nitekim biz daha “aydınlanma” sürecinin ancak ilk aşamalarına gelmişiz, halkın bir bölümü hala okuma yazma bilmeyen, aydınlarının bile bir kısmı demokrasiyi hazmedememiş, sözün kısası kültürce geri kalmış bir ülkeyiz. Okullarda verdiğimiz “bilim eğitimi” bile, bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırmak şöyle dursun, daha “ezbercilik” alışkanlığını yememiş durumda. Böyle bir ülkede, yapılacak başka bir iş kalmamış gibi, okullara “zorunlu” din dersleri koymak, yobazlığı davet etmek ve laikliğe

düşman gençler yetişmesini bilerek teşvik etmek gibi bir şey. Birçok Batı ülkesinde bu tür dersler veriliyor, ama gençler yalnız okuldan değil, geniş çevreden de hep “akılcı”, dolayısıyla açık fikirli, geniş görüşlü olmayı özendiren uyarılar alıyor durmadan. Oralarda felsefi ve bilimsel birikim öylesine artmış ki, din derslerinin dini bağnazlığın “nüksetmesine” yol açması hemen hemen ihtimal dışı. Zaten din adamları arasında da böyle bir şeye heves ve cesaret edecek yok gibi, zira bu ülkelerde din adamları da en azından sıkı bir felsefe eğitimi görmüş, dünyanın nereye doğru gittiğini görecektir kadar “tarih bilinci” olan kişiler. Nitekim, bugünün ABD’sinde halk arasında en bağnaz kökten dinciliğin binbir türüne rastlamak mümkün, üstelik bunların her türlü yayın imkanları, özel radyo ve televizyonları, hatta üniversiteleri var; istedikleri gibi propaganda yapmakta özgürler, ama devletin laiklik ilkesine dokunmak kimsenin aklının ucundan geçmez (s:246-247).

ABD’de okullarında “zorunlu” din dersi diye bir şey yok. İnsanlar nelere inanmaları gerektiğini öğrenmek için isterlerse Pazar okullarına (kiliseye) giderler. Din adamı olmaya hevesli iseler –orta öğretimi bitirdikten sonra- ilahiyat fakültesine yazılırlar veya din kitapları okuyarak bu ihtiyaçlarını gidermeye çalışırlar. Dünyayı en eski ve ileri demokrasilerinde durum böyle iken, biz tutmuşuz, okullarımıza –üstelik tam sekiz yıl süren- zorunlu din dersleri koymuşuz (s.247).

İstanbul Belediye Başkanı Erdoğan çıkıyor “Elimde olsa, bütün liseleri İmam-Hatip Lisesine çeviririm!” diyor (s:251).

Zorunlu din derslerinin bir gerekçesi “milli birliği” mizi sapkın ideolojilerin saldırılarından korumak ise, bir başka gerekçesi de “milli ve manevi değerlerimizi” yeni yetişenlere aşılıyarak “ahlaklı bir toplum” yaratmaktır. Türk-İslam sentezcilerinin ahlaklı olmak için ille de “dindar” olmak, hatta “Müslüman” olmak gerektiği gibi son derece yanlış bir varsayımdan hareket edildiği apaçık. Zira “dindar” bir kişinin ahlaksız olabileceği gibi, “dinsiz” bir kişinin de dünyanın en ahlaklı, en dürüst, en soylu kişisi olabilir. Bu günün dünyasında ahlaklı dine bağlamak akıl almaz bir bilgisizlik be-

lirtisidir. Kaldı ki, tam sekiz yıl boyunca okutulan din derslerinin Türk gençlerini daha ahlaklı yaptığına dair en küçük bir belirti yok ortada (s:248).

Şimdi soruyorum: zorunlu din dersleri uygulaması Türkiye’ye ne kazandırmıştır? Ahlak açısından ülkemiz daha iyi bir duruma mı gelmiştir? Öyleyse bu gün Türkiye’de yaşamakta olduğumuz ahlaki çöküntüye ne buyrulur? İnsanlarımız bu sayede manevi bir zenginlik, en azından iç huzuruna mı kavuşmuştur? Toplumda bir iç barış mı sağlanmıştır? Ne yazık ki, bütün bu soruların cevabı “Hayır!”dır (s:325).

Eğitimin “LAİK” Olması Ne Demek

Eğitimin “LAİK” olması: Herhangi bir otoriteye dayanarak, doğru olduğu bilinmeyen ya da yanlış olduğu bilinen bir fikir, görüş veya öğretinin retorik, propaganda veya beyin yıkama gibi yollarla kafalara sokulmaz. Yani eğitim yoluyla “fikir aşılması” yapılmaz. Demokratik ve laik bir eğitimde çocuklara “doğru düşünme” yöntemleri öğretilir. Bunun içinde çocukların (“inanma ahlakı” kuralları diyebileceğimiz) şu kurallara göre davranma alışkanlığı edinmelerine yardım edilmelidir (s:204): 1) Hiç kimse doğruluğu hakkında yeterli (her tür şüpheyi dağıtılabilecek) belge ve kanıt bulunmayan bir fikir, görüş veya öğretiye inanmamalıdır. 2) Ne doğruluğu ne de yanlışlığı hakkında yeterli belge ve kanıt bulunmayan fikir, görüş ve öğretiler karşısında şüpheli bir tavır takınmalıdır.

Aslında “bilimsel düşünüş”ün de temel ilkelerini dile getiren bu kurallar sayesinde ancak “ergin” bir insan kendini “fikir-aşılama” girişimlerine karşı koyabilir. Ancak küçük çocukların eğitiminden sorumlu kişiler için bazı ek ahlak kuralları koymamız gerekir. Demokratik, yani insan kişiliğine saygılı bir toplumda şu “eğitim ahlakı” kuralları geçerli olmalıdır: 1) Her çocuğun bağımsız (bilimsel) düşünebilecek şekilde yetiştirilmeye hakkı vardır. 2) Her ana-baba, ama özellikle eğitimden sorumlu olan öğretmenler (dolayısıyla devlet) çocuklara “bağımsız düşünme” alışkanlığı kazandırmakla yükümlüdürler. Hiç kimsenin henüz bağımsız düşünme yeteneği kazanmamış çocuklara fikir aşılama hakkı yoktur. En büyük

vicdansızlık vicdanlara hükmetmeye kalkmaktır. Hele de çocukların henüz dünyayı yeni yeni tanımaya başladıkları bir yaşta “din eğitimi”ne tabi tutmaya kalkmak bence affedilemeyecek bir suç ve vicdansızlıktır (s:365). Hele bunu devlet yapmaya kalkarsa ve bu devlet demokratik olduğunu iddia ediyorsa, böyle bir devleti yönetenleri bağışlamak mümkün değildir, zira bunlar okulları kendi fikir, görüş ve ideolojilerini bütün bir ulusun çocuklarına aşılamakla görevli birer “manevi çiftlik” gibi görüyorlar demektir. Oysa demokratik bir toplumda okullar, onun bunun inançlarına değil, insanlığın bugüne kadar üretmiş olduğu bütün inanç ve düşünce sistemlerini yeni yetişenlere yan-tutmadan tanıtmakla yükümlüdürler. Bu arada bütün dinlerin, bütün politik öğretilerin, bütün ahlak felsefesinin eşit koşullarda tartışılmasına fırsat tanınması demokratik bir eğitim anlayışının ana kuralıdır (s:204-205).

Yeni kuşaklara nasıl rasyonel (=akılcı, bilimsel) düşünme alışkanlıkları kazandırabiliriz? Bu soru üzerinde ısrarla durmamın nedeni, önemlice bir bölümü rasyonel (bilimsel) düşünme alışkanlıkları edinmemiş insanlardan oluşan bir toplumun demokratik bir yaşam biçimini benimseyip yaşatmasının mümkün olmayacağına inanmamdır (s:357).

Buna karşılık ne büyük dinler, ne de ahlak öğretileri hiçbir zaman, hiçbir yerde bütün toplumların güvenle uygulayabileceği, birlik, beraberlik, huzur ve barış getiren bir “manevi teknoloji” sağlayabilmiştir. Nedeni apaçık: dinler bilgiye değil, “inanç”a dayanır, oysa inançlar insandan insana, toplumdan toluma, çağdan çağa değişir, bu nedenle de “inançta birlik”, dolayısıyla toplumda dirlik, düzenlilik sağlamak mümkün değildir. İnançlar daima insanları bölücü, ayırıcı olmuşlardır ve olmaya devam edeceklerdir. “Zorunlu” din eğitiminin Türkiye’yi bugün (Eylül 1990) ne hale getirdiğini görmek bile bu basit gerçeği anlamak için yeterli bence... Bu nedenle akıllı insanlar (insanlık tarihi) sonunda “inançlara dayanmayan-laik”, dolayısıyla insanları inançlarına serbest bi-

rakan (laik-demokratik) bir yaşam biçimini icat etmişlerdir (s:211-212).

Şimdi Atatürk’ün medreseleri kapatmak ve okullardan din derslerini kaldırmakta ne kadar haklı olduğu daha iyi anlaşılıyor. Onun eğitim ideali – bütün uygar Batı ülkelerinde olduğu gibi- “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür” kuşaklar yetiştirmekti. Bu ise katıksız bir bilim öğretimiyle gerçekleştirilebilirdi. Köklü felsefi ve bilimsel düşünme geleneği olmayan ülkemizde yobazlığın –dindarlık kisvesi altında- ilk fırsatta başını kaldırma tehlikesi vardır. Nitekim bu tehlike bugün gelip çatmıştır. Ve daha şimdiden başa çıkılması zor boyutlara varmıştır. Bugün nasıl kentlerimiz hızlı bir “köyleşme” sürecine maruz bulunuyorsa, eğitim sistemimiz de tehlikeli bir “yobazlaşma” sürecine girmiş bulunuyor (s:378).

Asıl sorun “aydınlanma” sorunu, bu nedenle her aydın Türkiye’nin en önemli davasının “aydınlanma” davası olduğunu aklından çıkartmamalıdır (s:339).

Kaynaklar

1* İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanı R. Tayyip ERDOĞAN

Metnin aktarıldığı kaynak:

1. Batuhan, H. (2006) Bilim, Din ve Eğitim, İstanbul: Bulut Yayıncılık
2. Batuhan’ın Özyaşam Öyküsü www.tr.wikipedia.org’den özetlenmiştir.

Ortaokulda Türban ve Yeniden Yok Olan Çocukluk

Eylem Gökçe Türk¹

Çocukların nasıl giydirildiği çocukluk algısının bir yansımasıdır. Postman (1995), bunu 12-13 yaş çocuklarının yüksek ücretli mankenler olarak çalışması ile örneklendirir ve çocukluğun yok oluşunun işaretlerinden biri olarak değerlendirir. Çocuklar, bedensel değişimlerine rağmen, henüz kadın ve erkek olmayışları, ancak öylelermiş gibi algılanmalarına yol açan görüntüleri nedeniyle bu yok oluşa örnek teşkil ederler. Yetişkin gibi giydirilen çocukların çocuklukları yok oluyor demektir. Eğer bir çocuk, arzu nesnesi bir model olarak giydiriliyorsa bu yok olan çocukluğun yanı sıra erken yaşta abartılmış bir kadınlık da demektir aynı zamanda. Aynı denkleme tersten de bakabiliriz. Eğer bir çocuk cinsiyetsizleştirilmek üzere giydiriliyorsa bu yok olan çocukluğu yanı sıra henüz ortaya çıkmadan bastırılmış bir kadınlık demektir.

Bugün, çocukların ortaöğretim kurumlarına başörtüsü ile girmelerini tartışırken aynı zamanda iktidarın kendini yeniden üretebilmesi adına kız çocuklarının önce çocukluklarını sonra da gelecekteki kadınlık hallerini ellerinden almalarını da tartışmış oluyoruz.

Çocuğun habitatu ailedir. Onun gelişiminin tüm alanlarını besleyen en önemli zemin, aile içerisinde yaşanan deneyimler, ailenin sağladıkları ve aktardıklarıdır. Toplumsallaşmanın ve değer aktarımının da ilk ve en önemli kaynağını bu kurum oluşturur. Çocuğun nasıl yetişeceği, hangi değerlere sahip olacağı –çocuğu kötüye kullanma olmadığı sürece- ailenin tasarrufudur. Ancak iş, çocuk ve devlet arasındaki ilişkiye gelince, aileye sağlanan özgürlük ve hoşgörünün yerini çocuğun yüksek yararını temel alan ilkeler almak zorundadır. Bu nedenle bir çocuğun yaşamının herhangi bir döneminde kendi gelişimsel özelliklerine ters düşen, iyi oluşunun yanı sıra kendi doğası ile uyumlu yaşama şansına sahip, kendini kabul eden bir birey olarak büyümesinin asgari koşullarını karşıla(ya)mayan her türlü değişim çocuğun aleyhine olarak kabul edilir. Çocuk işçiliğinde de, çocuk bedeninin metalaştırılmasında da, çocuğun tüketim davranışının manipüle edilmesinde de, bedene

nini örtmeye teşvik edilmesinde de aynı durum söz konusudur; geleceğin yetişkini olan çocuğun kendini gerçekleştirme olanaklarının kısırlaştırılması.

Devlet eli ile oluşturulmak istenen ideal kız çocuğu dolayısı ile ideal kadını değerlendirirken eğitimcilerin, pedagogların ve psikologların elindeki en güçlü referans çerçevesi genelde psikolojinin özel olarak da gelişim psikolojisinin insan doğasına ilişkin evrensel bulgularıdır. Bu anlamda değerlendirdiğimizde beşinci sınıftan itibaren başörtüsünün serbest olması 5,5- 6,5 yaşında ilkokula başlayan bir çocuğun 11-12 yaşlarında başını kapatması anlamına gelmektedir. İlk ergenlik olarak adlandırılan bu evre çocuğun gelişiminde bir sıçrama ve niteliksel bir değişim dönemidir. Çocuk, bu dönemde bedensel bir değişim geçirir. Kız çocuklar oestrojen, erkek çocuklar testosteron salgılamaya başlar ve bedensel olarak da büyürler. Milyonlarca yıldır süregelen bir değişimi bedenlerinde yineleyen bu çocuklar kendi doğal akışları içerisinde bedenlerindeki değişimi önceden bildiklerinde, bunu doğal ve olumlu bir değişim olarak algıladıklarında biraz önce “iyi oluş” olarak adlandırdığımız bir kabul ve uzlaşmaya varmaktadırlar. Aksi bir durum, beslenme bozukluğundan toplumsal yalıtılmışlığa kadar pek çok problem duruma yol açabilmektedir.

Başörtüsü yönetmeliğindeki değişiklik burada devreye girmekte ve çocuk ile bedeni arasında sağlanması gereken uzlaşmaya ailesi aracılığı ile darbe vurmaktadır çünkü bir ergenin bedenini kapatması onun gelişimini “ayıp, günah, baştan çıkarıcı, kontrol edilmesi gereken, namussuz olma riskini barındıran, zamanı gelene kadar saklanması gereken, yasaklı...” olarak kavramsallaştırmasını gerekli kılmaktadır. Çocukların başlarını örtmeleri, doğrudan cinsel içerikli çağrışımların odağına oturtulmalarıdır. Bir kız çocuğu cinsel üreme yeteneğini kazanmaya başladığı ilk menstrüasyonundan üreme yetisini yitirdiği ana kadar serpilmek ve gelişimini keyfine varmak yerine kendi bedenini sakınmaya yönlendiriliyorsa bu aynı zamanda insan doğasının en gerçek parçası olan cinselliğin de kötülenmesi anlamına gelmektedir. Bu durum iki açıdan ele alınabilir. Çocukların cinsellikten sakınılmadığı, yanlarında açık saçık konuşulduğu ve bu nedenle çocukluk kavrayışının olmadığı varsayılan ortaçağın simetriği olarak değerlendirilebilir çünkü çocuklar bu sefer de başka yoldan cinsellik konusunun göbeğine oturtulmaktadır. İkincisi ise bu denli kötülünen cinsellik, yetişkin yaşantısında yaşanabilecek cinsel işlev bozuklukların zeminin hazırlanmaktadır (Mert ve Özen, 2011).

¹ Dr., Ankara Ü. Eğt. Bil. Fak.

Kız çocuklarının başlarını örtmeleri konusunda kafa karıştıran argümanlardan bir tanesi zorlama/zorlamama konusudur. Devlet eliyle dolaylı olarak örtünmeye zorlanan kız çocuklarının başlarını kapatmaya hevesli olmaları yani bir an önce annelerine ya da ablalarına benzer olma istekleri uygulamanın “özgürlükçü” ve doğru olduğuna işaret etmez. Toplumsal cinsiyet rollerinin model alınması bu gelişim dönemi için çok beklendik bir durumdur ve çocukların/ergenlerin bedensel değişimleri ile barışık olmalarından çok, cinsel kimlik gelişimlerinde bir arayışa işaret etmektedir. Çocuğun bu dönemde değişen bedenini, cinsel olgunluğa erişmiş bir yetişkin gibi algılaması ve yetişkin cinselliğine heveslenmesi onun doğası ile ne kadar uyumsuz ise, cinselliği ve cinsel gelişimi, kendi bedenini ve bedensel gelişimini yok sayarak ya da olumsuzlayarak gözlerden kaçırmaya çalışması da aynı derecede uyumsuzdur. Bunu kendi tercihleri ile gerçekleştiren çocuklar kimlik gelişimleri açısından şu günlerde büyük olasılıkla çok mutlular. Ancak birey olma, özerk olma, kendini gerçekleştirme mücadelesinin daha çok başında olan bu çocukların akranları ile eşit (psikolojik) şanslara sahip olamayacakları çok açıktır. Çünkü kimlik gelişimi çocuğun en temelde “ben kimim?” sorusuna yanıt arama serüvenidir. Ben kimim sorusu, ben nasıl bir hayat sürmek istiyorum, hangi özelliklere sahip olmak istiyorum, gelecekte ne olmak istiyorum, beni mutlu ve mutsuz eden şeyler nedir gibi birçok soruyu içinde barındırır. Çok sıkı kalıplar içerisinde yetişen çocuklar- örneğin çok katı ve belirgin toplumsal cinsiyet rolleri ile yetişen ya da otoriter ana babalara sahip çocuklar- bu soruları özgürce sorma, çeşitlendirme ve farklı seçenekleri deneme şansına sahip olamazlar. Ortaokul döneminde başını kapatan bir kız çocuğu seçenekleri kısıtlanan bir çocuktur çünkü kadınlığı ve varoluşu toplumsal cinsiyetin en muhafazakar kalıplarının dışına çıkmaz. Bu çocuklar ailelerinin sevecen şefkati ile sarmalanmış, mutlu çocuklar olsalar da kendi varoluşlarının ve özerkliklerinin sorumluluğunu alabilen otantik bireyler olma şansına kavuşma olasılıkları çok düşük olacaktır.

Başörtüsü takmak, aynı zamanda bir takım sosyal gereklilikleri yerine getirmeyi taahhüt etme anlamına gelmektedir. Bu sosyal gereklilikler de toplumsal cinsiyetin muhafazakar sınırlamalarını içinde barındırmaktadır. Hükümet sözcüsü Bülent Arınç ile başlayan iffet-kahkaha tartışması toplumsal gereklilik ve sınırlılıklara en canlı örnektir. Devlet eliyle dayatılan bu sınırlamaların çocuğun içinde büyüdüğü bağlamda da sürekli pekiştirilecek olması çocuğun kendini

açamaması, sessiz, edilgin ve kapalı kalması, oyundan ve merakını kamçılamanın etkinliklerden uzak durması, sorgulamadan kabule yönelmesine (Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneği, 2014) kısaca kendini gerçekleştirememesine yol açacaktır. Çünkü bireyin kendisini gerçekleştirme, onun yaşantılarını ve olayları değerlendirirken geleneğin, yetkenin veya çoğunluğun algılarına göre değil, kendi özgün doğasına göre davranmasını da gerektirir (Aydın, 2009).

Yetişkin bir kadının bir varoluş biçimi olarak türban takması bir tercihtir ve sağlıklı bir sorgulamanın sonucunda alınmış bir karar olarak kurgulanabilir. Ancak aynı şeyi kimlik gelişiminin en kritik döneminde olan çocuklar için söylemek mümkün değildir. Bu mümkünsüzlüğün sınırını da gelişim psikolojisi çizmektedir.

Buraya kadar yürütülen tartışmanın ötesine geçebilme için Türkiye’deki eğitimcilerin ve psikologların “çocuk ve din” konusunda nasıl bir tutum takınacağını tartışılması gerekmektedir. Bu tartışma zaman içerisinde elbette kendi mecrasını bulacaktır ancak çocuğu toplumsal alanın görece dışında tutan ve bireysel olan ile sınırlayan psikoloji için bu zor bir görevdir ve bu “zor”un laiklik tartışmasını pas geçerek aşılması mümkün değildir. Bu noktada katı laiklik ya da özgürlükçü laiklik tartışmalarının dışında bize düşen din ve devlet arasındaki ilişkiyi çocuğun mutlak iyiliği ve yüksek yararı ekseninde tanımlayan bir laiklik savunusudur. Bu da toplumdaki bireylerin kendi inançlarını yaşamalarını kısıtlamaksızın, çocuğun ve ergenin kendi gelişimsel doğasına uyumlu, kendini gerçekleştirebilme olanaklarına sahip, seçenekleri olan ve bu seçenekleri deneme fırsatlarına sahip, kendini bastırmasını değil açıkça ortaya koyabilmesini güvence altına alan bir anlayış anlamına gelmektedir.

Kaynakça

- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yok Oluşu*. (çev. İnal, K). Ankara:İmge
- Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneği (2014). <http://insanhaber.com/egitim/basortusu-ozgurlugu-degildir-cocuk-istismari-46960>
- Aydın, A (2014). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Mert, G.D.; Özen, N.E. (2011). Genel Psikiyatri Polikliniğine Başvuran Kadın Hastalarda Cinsel İşlev Bozukluğu ve İlişkili Sosyokültürel Parametrelerin Değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14: 85-93

Yeşilbahar Ortaokulu “İmam Hatip”leşmekten Nasıl Kurtuldu?

Özden Aras Kaya

1967 yılında Kadıköy’ün 34. okulu olarak eğitim öğretime başlamış olan Yeşilbahar Ortaokulu İstanbul’un Çiftelavuzlar Semti’nde bulunan, iki katlı, mütevazı bir devlet okulu. Son derece başarılı bir okul olan Yeşilbahar Ortaokulu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında futbolda Kadıköy şampiyonu oldu, Fransa’da düzenlenen Küçük Erkekler Futbol Turnuvası’ndan birincilik ve centilmenlik ödülleri alarak döndü, İstanbul Çok Sesli Korolar Festivali’nde “Çok Sesli Halk Müziği Yorumlama” dalında ödül aldı, katıldığı satranç turnuvalarında, şiir, kompozisyon ve resim yarışmalarında onlarca ödüle ev sahipliği yaptı. Mezunların büyük çoğunluğu eğitimlerine Fen ve Anadolu liselerinde devam etmekte.

Maalesef bu kadar başarılı bir okul 2014 yılı Haziran ayında imam hatip ortaokuluna dönüştürülmeye çalışıldı. Okul dönüştürülecek, öğrenciler aynı semtte inşa edilen yeni binaya taşınacaktı. İşin diğer kötü tarafı aynı okula kendi okullarından ayrılmak zorunda kalan iki ayrı okulun daha öğrencileri gelecekti. Bin metrekare bahçesi olmayan bu yeni okulda binden fazla öğrenci öğrenim görecekti, sınıflar kalabalıklaşacak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu norm fazlası duruma düşecekti. Ağustos ayı başında müfettiş raporu ile Yeşilbahar İmam Hatip Ortaokulu adı resmileşti, imam hatip kayıtları başladı ancak velilerin ve mahallelinin ısrarlı mücadelesi sonucu Ağustos ayının son haftasında bu karardan geri döndü ve diğer okula gönderilen yaklaşık üç yüz elli öğrencinin kaydı geri alındı.

Yeşilbahar Kadıköy’de somut bir talep olmamasına rağmen açılması planlanan dördüncü imam hatip ortaokuluydu. 2012’de Bostancı’daki Zehra Hanım ve Erenköy’deki Mehmet Akif Ersoy Ortaokulları, 2013’te Acıbadem’deki Özdemiroğlu Ortaokulu imam hatip ortaokullarına dönüştürüldü, Kadıköy’deki talep bütün bu okulları doldurmaya yetmediği için ücretsiz servislerle Kadıköy dışından öğrenciler taşındı, sınıf mevcutları buna rağmen istenilen sayılara ulaşamadı. Bu okullarla ilgili de çeşitli eylemler ve imza kampanyaları düzenlenmiş ancak kazanım elde edilememişti. Bu nedenle 4+4+4 dayatmasından sonra Kadıköy’de kazanım elde edilen ilk mücadele olarak Yeşilbahar mücadelesinin önemli bir yeri var.

Kadıköy’e bu denli yoğun bir biçimde saldırılıyor olmasının altında, semtin demografik yapısının dönüştürülmesi isteği yattığı bir gerçek. Ancak tek amacın gericileştirme olmadığını, piyasacı politikaların hayata geçirilmeye çalışıldığını da gözden kaçırmamak gerekiyor. Validebağ Korusu’na, Moda Parkı’na, Kuyubaşı Fidanlığı’na göz diken rantçı zihniyet, kent merkezinde değerli arazilere sahip okulları dönüştürerek Kadıköy’deki devlet okullarını gözden düşürmeye ve özel okullara talebi arttırmaya çalışmakta. Yeşilbahar Ortaokulu’nun imam hatip ortaokulu olacağına dair resmi yazı henüz gelmemişken, tanınmış bir özel okulun yetkililerinin onlarca veliyi aramaları, belirli oranlarda burs teklifleriyle okullarını cazip hale getirmeye çalışmaları bunu apaçık gösteriyor. Okullar imam hatip ortaokuluna dönüştürüldükten sonra, ileriki yıllarda bölgeden yeterli talep olmadığı gerekçesiyle kapatılabilir, özel okullara kiralanabilir ya da arsalar üzerinde farklı projeler ortaya çıkabilir. Daha önce İstanbul’un tarihi okullarını satma girişiminde bulunan zihniyetin, böyle bir niyetle hareket etmesi hiç de şaşırtıcı olmayacaktır.

Yeşilbahar deneyimi bize iktidarın gerici ve piyasacı hesaplarla attıkları adımların, doğru bir mücadele ile geriye döndürülebileceğini gösterdi. 2013 Haziran’ından sonra artık Türkiye’de yeni bir dönem başladı. Yöneticiler oy oranları ne kadar yüksek olursa olsun, bundan sonra kente dair

atacakları her adımda halkın fikrini almak zorunda. Kendilerine oy veren insanları hazır kıta olarak görmelerine, aldıkları oyları talan politikalarına kılıf olarak kullanmalarına izin vermeyecek yeni bir yurttaşlık bilinci geliyor. AKP'ye oy vermiş ailelerin çocukları da imam-hatip okullarında okumak zorunda değil. Akademik, bilimsel, nitelikli ve demokratik eğitim almak herkesin hakkı. Biz burada yaşıyorsak bizim sözümüzü dinlemek, Anayasal haklarımızı tanımak zorundalar. Bunu her fırsatta yöneticilere hatırlatmak da bizim görevimiz.

Gelelim Yeşilbahar mücadelesine. Üç ay aslında hiç de kolay geçmedi. İşte kazanım sürecimizin ayrıntıları.

İmam hatibe dönüşüm kararını verenler: İlçe Milli Eğitim Müdürü'nün önerisi ile sırasıyla Kaymakam, İl Milli Eğitim Müdürü, Vali, Milli Eğitim Bakanı.

Dönüşüm kararından doğrudan etkilenecek olan taraflar: Öğrenciler, öğretmenler, idari kadro (müdür, müdür yardımcısı, memur), veliler, mahalleli, servis şoförleri, kantinci, hizmetliler.

Kararın geri çekilmesinde kimlerden destek aldık: Eğitim-Sen İstanbul 2 No'lu Şube, Göztepe Dayanışması, Kadıköy Kent Dayanışması, İstanbul Kent Savunması (bu üç yapı Gezi Direnişi sonrası kurulan mahalle dayanışmalarının bir araya gelmesi ile oluşan bağımsız yapılardır), Avukatlar, Kadıköy Belediyesi, siyasi parti ve örgütler, Milletvekilleri, sanatçılar, medya.

Tarafların Mücadele Boyunca Tutumları

Öğrenciler

Dönüşüm geri çektilmeseydi en çok üzülecek onlardı. İnternet üzerinden eylemleri yoğun bir şekilde paylaştılar. Anne babası aktif olan çocuklar her eyleme geldi, inanarak sloganlar attılar, imza masalarında durdular. Ortaokul öğrencisi olarak yapabilecekleri her şeyi yaptılar. Kazanım sonrasında Özgürlük Parkı'nda gerçekleştirdiğimiz şenlik gecesi bir mezuniyet törenindeymişçesine heyecanlı ve mutlulardı.

Öğretmenler

Okulların kapandığı gün yaptığımız ilk eylemde öğretmenlerin yarısı okul önündeydi. Yedi-sekiz öğretmen Yeşilbahar gündemli mahalle dayanışması toplantılarına geldi, üç öğretmen aktif olarak imza masasında durdu. 25 Haziran'da İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yürüneceği zaman öğretmenlere okul idaresi kanalıyla psikolojik baskı yapılması üzerine benim dışımdaki bütün öğretmenler toplantı ve eylemlerden tamamen çekildiler. Eğitim-Sen işyeri temsilci olma durumum bu noktada geri adım atmamama yardımcı oldu. Hem aldığım sorumluluk fazlaydı hem de bir gün bir yerde herhangi bir idareci, "hoca hanım senin ne işin var bu eylemlerde" diye sorarsa "ben işyeri temsilcisiyim" deme şansım vardı. Diğer öğretmenler ne cevap vereceklerini bilemeyebilirlerdi. Mücadelede öğretmen olarak tek başıma kalmış olsam da diğer öğretmen arkadaşlarla empati kurdum, onlara kızmadım. Bunu gördüklerinde internet üzerinden benimle iletişim kurmaya, velileri aramaya, kendilerini arayan velilere moral vermeye, "sağlam durun" demeye devam ettiler. Desteklerini hep belli ettiler. Görünür olmadan da mücadele edilebileceğini göstermiş oldular.

İdari Kadro

Okul müdürümüz dönüşüm haberini bildiği halde bunu öğretmenlerle ve velilerle hiçbir zaman paylaşmadı, eylemlerde öğretmenlere psikolojik baskı yaptı, imam hatip kararı gelince bunu neşe içinde okulun önündeki imza masasında bekleyen velilere gösterdi. Bu sene bütün müdürlerin görevden alınmasının ve ancak iktidara yakın olan müdürlere yeniden görev verilecek olmasının bizim müdürün bu tavrını belirlediğini, değerlendirmeden yüksek puan almak için böyle bir yol izlediğini düşünüyorum.

Veliler

Burada isimlerini tek tek saymak istediğim Berçis hanım, İbrahim bey, Ayper hanım, Hasan bey, Cengiz bey ve Ebru hanım en aktif velilerdi. Onun dışında imza masalarında duran bir on velimiz daha vardı. Çekirdek kadro on beş kişi civa-

rında oldu. Forumlara başlarda okul aile birliği de dâhil olmak üzere yaklaşık elli veli katıldı. İnternet üzerindeki paylaşımlarda yine aynı veliler aktifti. Ancak çoğu veli bir iki eylem sonunda dönüşüm kararının geri alınmaması üzerine, “yukarıdakiler kararını vermiş bir şey yapamayız” diye düşünmeye ve eylemlere gelmemeye başladılar. Bizi internet üzerinden takip etmeye devam ettiler. Velilerin tamamı mail grubuna eklendi. “Beni neden eklediniz” diye soran olmadı. Yaz ortalarında bir yürüyüş için bütün velileri aradığımızda sadece bir veli rahatsızlığını dile getirdi. Diğer veliler – ki içlerinde başörtülü muhafazakar velilerimiz de vardı- mücadeleyi takip ettiklerini ve kazanmayı çok istediklerini dillendirdiler. Eğer “imam hatip istiyoruz size ne” diyen bir on veli çıksaydı gerilimler olabilir, mücadele zayıflayabilirdi.

Mahalleli

Dönüşümün geri alınması konusunda mahallelinin desteği çok önemliydi. Bağdat Caddesi Forumu toplantılarına da Göztepe Dayanışması toplantılarına da, sırf Yeşilbahar meselesi nedeniyle yeni katılan kişiler oldu. Veliler kadar mahalleli de imza masalarında durdu. Bazıları kendi apartmanlarında imza toplayıp getirdiler. Üç aylık mücadele süresi boyunca yaklaşık on dört bin imza topladık. Muhtarlar zaman zaman forumlarımıza, eylemlerimize katıldı, velilerimiz tarafından açılan davaya müdahil oldu.

Servis şoförleri, kantinci, hizmetliler

Bu bileşenler başından beri imam hatip olmasını istemediklerini dillendirdiler. Bazı servis şoförleri ilk eylemde aktifti. İlk forumlara ve bazı eylemlere geldiler. Sosyal medyada konunun takipçisi oldular. Diğerleri bu süreçte aktif değildi. Servis şoförleri yaşayacakları maddi sıkıntılar ile ilgili ayrı olarak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne giderek dilekçe verdiler.

Okulun öğretmeni olarak benim cephemden mücadele süreci nasıl geçti

Öncelikle üç okulun birleştirileceği haberini ilk olarak Mayıs ayı sonunda diğer iki okuldan birisi olan 50. Yıl Cumhuriyet Feridun Tümer Ortao-

kulu Eğitim-Sen iş yeri temsilcisinden öğrendim. İlçe Milli Eğitim Müdürü bir toplantıda ağzından kaçırmış. Onların okullarının çok programlı lise olacağı ve taşınacakları kesindi ama bizim okulla ilgili kesin bir bilgi yoktu. Okul idaresine giderek bu bilginin doğru olup olmadığını sorduğumda kesinlikle böyle bir kararın olmadığı söylendi. Okulun son haftası birdenbire üç okulun birleşeceği ve Yeşilbahar’ın imam hatip ortaokulu olacağı bilgisi yayıldı. Büyük bir sarsıntı yaşadık. Bize hala hiçbir resmi açıklama yapılmıyor ama servis şoförlerinden velilere herkes bu haberi konuşuyordu. Salı gününden itibaren okula gelen velilerin haberin doğru olup olmadığını öğrenmeleri için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne dilekçe vermelerini sağladık. İlçeye iki günde yaklaşık otuz veli gitti. Yüz yüze görüşmelerde kesinlikle açıklama yapmıyorlardı. Okullar tatile girmeden konunun duyulmasını istemiyorlardı. Merakla on beş gün içinde vermek zorunda oldukları dilekçe cevaplarını beklemeye başladık. Okulların kapanmasından bir gün önce, 50. Yıl Ortaokulu’nun öğretmeni ile mahallemizde “Gezi Direnişi” sonrası kurulmuş olan ama daha önce hiç katılmadığımız Göztepe Dayanışması’nın forum toplantısına katıldık. Öncelikle meselenin neden bir mahalle sorunu da olduğunu anlatarak okulun kapanış günü olan Cuma gününe eylem kararı aldık. O gece bire kadar basın açıklamasını ve eyleme çağrı metnini yazdık. O saatte sendika yönetiminden arkadaşlara basın açıklamasını gönderdik. Cuma sabahı dokuzdan itibaren, Göztepe Dayanışması ile birlikte üç okulun kapanış törenlerine gelen velilere çağrı metnini dağıttık. Öğlen Göztepe Dayanışması ve Eğitim-Sen 2 No’lu Şube imzası ile basın açıklamamızı yaptık ve yürüyüş gerçekleştirdik. Bu eylem ile kararı duymamış olan onlarca veliyi bilgilendirmiş ve hareketlendirmiş olduk. Bir gece önce saat 23.00’da kararı alınan eylem on iki saat geçmeden gerçekleşmiş oldu.

Bir sonraki hafta Bağdat Caddesi Forumu ve Göztepe Dayanışması Yeşilbahar gündemli toplantılar yaptılar. Bağdat Caddesi üzerinde Salı gününden itibaren imza masası açmaya başladık. Masalarda veliler ve öğretmenler aktif görev aldık. 22 Haziran Pazar günü yani ilk eylemden dokuz gün sonra Eğitim-Sen 2 No’lu Şube ve mahalle



25 Haziran Çarşamba günü gerçekleşen yürüyüş sonrası veliler ve sendika yöneticileri İlçe Milli Eğitim Müdürü Ömer Yahşi ile görüştü. Okulun imam hatip yapılmasının planlandığını, bölgeden imam hatip ortaokuluna yoğun bir talep olduğunu belirten müdür, velileri mücadeleden vazgeçirmeye çalıştı. Aynı gece beş velimiz ile birlikte CHP'nin desteği ile Ankara'ya TBMM'ye gittik. Kadıköy bölgesi Milletvekili Mahmut Talan'la ve Grup Başkanvekili Akif Hamzaçebi'yle görüştük. Nabi Avcı'ya verilmek üzere o güne kadar toplanan 6.000 imzayı teslim ettik. Gerçekten de vekiller, Cumhurbaşkanlığı seçimi sürecinde olmalarına rağmen konunun takipçisi oldular.

Haziran'ın son Pazar günü velilerle TBMM ziyaretini, dilekçelere verilen ama hala net bir karar olduğunu göstermeyen cevapları ve imza kampanyasının son durumunu konuşmak üzere geniş katılımlı bir toplantı gerçekleştirdik. Bu toplantıda "Göztepe Okuluma Dokunma İnisyatifi"ni kurduk.



Temmuz ayı boyunca Göztepe'nin çeşitli noktalarında ve okul önünde imza toplamaya, Göztepe Okuluma Dokunma İnisyatifi olarak toplantılar yapmaya devam ettik. İl Milli Eğitim Müdürü ve Vali yardımcısı ile görüşmeler yaptık. Mecliste Kadir Gökmen Ögüt ve Akif Hamzaçebi, bizimle iletişim halinde olarak defalarca soru önergesi

verdiler. Basın, eylemleri ve süreci daha yakından takip etmeye başladı. 13.000 imzayı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teslim ettik. Bize bölgede imam hatibe yoğun bir talep olduğu yönünde çeşitli yayınlar söylendi. Kimi yetkili iki yüz kimi yetkili iki bin dilekçe olduğunu söylüyordu. 13.000 imza topladığımız duyulduktan sonra birdenbire imam hatip isteyenlerin sayısı da on beş bine çıktı.

Dilekçelerimize gelen cevaplar üzerinde sendika avukatı ile dava sürecine hazırlanmaya başladık. Kadıköy'deki diğer imam hatip okullarını arayarak dava dosyasında kullanacağımız bilgilere ulaşmaya çalıştık. Diğer yandan Göztepe Dayanışması üyeleri ile Kadıköy Belediye'sine ve CHP İlçe Başkanlığı'na gittik. Kendilerinden el ilanları ve pankartlarla ilgili maddi destek sözü aldık. Göztepe'nin çeşitli noktalarına pankartlar astık, okulun adres bölgesindeki bütün evlere el ilanı dağıttık.

Temmuz sonunda Göztepe Dayanışması'nın çabaları ile Taksim Dayanışması Avukatı Can Atalay sürece dâhil oldu, konu Kadıköy Kent Dayanışması ve İstanbul Kent Savunması gündemine girdi. Bu iki yapı Göztepe Dayanışması'nın Yeşilbahar gündemli toplantılarına gelmeye başladılar. 24 Temmuz'da Acıbadem'de imam hatip kampüsü kurma amacıyla Ahmet Sani Gezici Lisesi'nin yıkılması da kamuoyunda ve forumlarda okul dönüşümleri konusuna olan ilgiyi arttırdı. Ahmet Sani Gezici Lisesi için yapılan eylemler Yeşilbahar velilerinin kendi eylemleri dışında katıldıkları ilk eylemler oldu.

Ağustos başında Eğitim-Sen'de Avukat Can Atalay ve Avukat Yasemin Zeytinoğlu'nun, Göztepe Dayanışması'nın, Kadıköy Kent Dayanışması'nın, İstanbul Kent Savunması'nın ve aktif velilerimizin katılımıyla oldukça verimli bir toplantı gerçekleşti. Mücadele sürecinin bir kampanyaya dönüştürülmesine, bütün demokratik parti ve örgütlerin gezilmesine, dosya hazırlanmasına ve kurumların katılımı ile Barış Manço Kültür Merkezi'nde bir toplantı yapılmasına karar verildi.

7 Ağustos'ta Göztepe Okuluma Dokunma İnisyatifi'nin daha önce kararını aldığı büyük bir yürüyüş gerçekleşti. Yağmura rağmen oldukça

geniş katılımın olduğu yürüyüşe Veli-Der, Kartal'da imam hatipleştirmeye karşı mücadele eden Milli Eğitim Vakfı Ortaokulu velileri, Ahmet Sani Gezici Lisesi velileri, Eğitim Sen yönetimi, CHP Milletvekili Kadir Gökmen Öğüt ve CHP Kadıköy ilçe yönetimi de katıldı.

13 Ağustos'ta, okulun imam hatip ortaokuluna dönüştürüleceğine dair resmi kararın elimize geçmesi ile birlikte davanın hazırlık süreci tamamlandı ve iki velimiz iki ayrı dava açtı. Dava masrafını dayanışma içinde hep birlikte karşıladık. Mahalle muhtarlarımız davalara müdahil oldular. Dava açıldıktan sonra Yeşilbahar konusu medyanın gündeminde daha çok yer almaya başladı. 15 Ağustos'ta Barış Manço Kültür Merkezi'nde Yeşilbahar gündemli bir panel/forum yapıldı.

25 Ağustos'ta gerçekten çok iyi organize olmuş bir toplama İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bir yürüyüş gerçekleştirdik. Orada bir irade ortaya koymayı başardık. İkinci gelişimizdi, daha kalabalıktık, okula imam hatip öğrencilerinin kayıtlarını almaya başlamışlardı ve çok sinirliydik. Milletvekili Melda Onur da bizimleydi. İlçe Milli Eğitim Müdürü geleceğimizden habersiz olduğu için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde bir toplantıdaydı. Ancak müdürün haberi olmadığı halde! polislin haberi olmuş, arka bahçeye çevik kuvvet polisleri ve TOMA konuşlanmıştı. İçeriye dört beş kişiyi almak istediler ama yaklaşık bir otuz kişi girdik ve toplantı salonunda müdürü beklemeye başladık. Şube müdürleri beklememizin yetersiz olduğunu söylediler ancak o kadar kararlıydık ki müdür bir saat içinde binaya gelmek zorunda kaldı. Odasına geçerek yine üç dört kişilik bir temsilci grubu oluşturmamızı istedi ancak bir saattir beklediğimizi ve görüşmenin kesinlikle toplantı salonunda ve hepimizle olacağını ifade ettik. Dediğimiz gibi de oldu. Biz içeride şimdiye kadar sesimizi duyurmak için bunca çaba harcadığımız halde yetkililerin bir şey yapmamasına ve karardan geri dönmemelerine ne kadar öfkeli olduğumuzu anlatırken dışarıda yüzlerce insan "Bu daha başlangıç, mücadeleye devam!" sloganları atıyor, zaman zaman içeriye girmeye çalışıyordu. Bize o güne kadar yalan söylemişlerdi. Binlerce talep var dedikleri okula iki haftada sadece on sekiz öğrenci

kaydolmuştu. Siyasi inatları yüzünden yüzlerce öğrencinin, onlarca öğretmenin geleceği ile oynamak üzereydiler. Kimsede sabır kalmamıştı. Eylemimiz çok geniş çevrelerce duyuldu. O gün bile kararın geri alınmayacağını düşünüyordum. Geriye yapılacak tek şey kalacaktı: Okulu işgal etmek. O toplam o okulu kesinlikle basar, karar geri alınana kadar da çıkmazdı.

İki gün içinde Yeşilbahar Ortaokulu'nun imam hatip ortaokuluna dönüştürülmesi kararı geri alındı. Tansiyonu düşürmek için resmi yazının gelmesi beklenmeden bütün velilere ve öğretmenlere konuyla ilgili mesaj gönderildi. Okulun imam hatip ortaokulu olacağını duyurma zahmetine girmeyen yetkililer bu sefer her türlü iletişim kanalını zorluyorlardı. 29 Ağustos'ta Kadıköy Boğaz'da bir basın açıklaması yaptık ve kararı kamuoyu ile paylaştık. Haber çok ses getirdi. 5 Eylül akşamı Göztepe Özgürlük Parkı Amfi Tiyatro'da, mücadele eden diğer okul velilerinin de katıldığı, sanatçıların gönüllü olarak sahneye çıktığı coşkulu bir şenlik gerçekleştirdik. Şimdi çekirdek veli kadrosu ve mücadelede öne çıkan isimler İstanbul'un neresinde bir dönüşüm yaşanırsa gidip müdahale etmeye ve dayanışma göstermeye hazır.

Bu süreçte ne öğrendik

- Mahalle dayanışmalarının meseleyi sürecin başından beri sahiplenmesi, öğretmenlerin ve sendika yöneticilerinin veliler ve mahalleli ile eşitler arası bir dil kurması çok önemli.

- Süreçten kopmak zorunda olan ya da çeşitli sebeplerle katılamayanlara sinirlenmemek, empati kurmak, ne olursa olsun mücadelede çıkarları gereği sizinle aynı tarafta olan insanlara güvenmek gerekiyor. Herkes görünür şekilde mücadele etmiyor ama iletişim devam ettiği sürece herkesin mutlaka sürece bir katkısı oluyor.

- Eğitimde gericileştirme meselesi herkesi ilgilendiren bir mesele olduğu için birebir aynı görüşte olmasak da katabildiğimiz kim varsa mücadele sürecine katmaya çalışmalıyız. Mücadeleyi ortaklaştırmak adına ilkelerden taviz

vermeden elbette... Zaten ortada iyi bir iş varsa taviz veren destek vermek isteyen taraf olacaktır.

- Eğitim Sen 2 No'lu Şube yönetimi Yeşilbahar mücadelesi sürecinin önemli bir bileşeni oldu. Şube başkanı Turgut Yokuş başta olmak üzere diğer arkadaşlar park forumlarına geldiler, imza masalarında durdular, gerek Yeşilbahar velileri gerekse diğer okul velileri ile güzel bir ilişki geliştirdiler. Kurulan bu doğru ilişki neticesinde 24 Eylül grevine destek veren çeşitli okulların velileri Kadıköy'deki yürüyüş kortejinin ana bileşenlerden birisi oldu. Bu süreç sendikaların, mahalle dayanışmaları ve velilerle kurdukları ilişkiye dair güzel bir örnek oluşturdu.

Bundan sonra ne olacak

Göztepe Okuluma Dokunma İnisiyatifi başta Yeşilbahar'ın önümüzdeki yıllarda yaşayabileceği olası dönüşüm müdahaleleri olmak üzere Göztepe'deki eğitim sorunları ile ilgili çalışmalar yapmaya ve mücadele pratikleri örmeye devam edecek. Diğer yandan İstanbul'da daha genel bir yapı oluşturmak için çok önemli adımlar atılmış durumda. Yeşilbahar kazanımının akabinde 13 Eylül'de Yoğurtçu Parkı'nda "Yeşilbahar Başlan-

gıç, Mücadeleye Devam" şiarıyla bir forum gerçekleştirildi. Bu foruma İstanbul'un dört bir yanında imam hatipleştirmeye karşı mücadele eden on iki okulun temsilcileri katıldı. Forum sonunda İstanbul genelinde eğitimin gericileştirilmesi ve piyasalaştırılması politikaları ile mücadele edecek bir inisiyatif kurulması kararı alındı. Elbette yerelliklerdeki mücadeleler aynı şekilde ilerlemiyor. Bakanlığın imam hatipleştirme yöntemleri bölgelere göre farklılık gösterebiliyor. Demografik olarak da birbirinden farklılık gösteren yerelliklerde Yeşilbahar mücadelesinin birebir aynısının yürütülmesi elbette mümkün değil. Ancak Yeşilbahar'daki dayanışma modeli ve kararlılık diğer mücadelelere ışık tutuyor, umut veriyor. Çekirdek veli kadromuz ve mücadeleye güç katan herkes bu bilinçle İstanbul'un dört bir yanında toplantılara katılıyor. İstanbul dışında sorun yaşayan veli ve öğretmenlere de telefon görüşmeleri ve internet üzerinden elimizden geldiğince destek olma ya devam ediyoruz. Önümüzde oldukça zorlu bir süreç var. Demokratik, bilimsel, parasız ve laik eğitime her geçen gün yeni bir darbe vurulan ülkemizde aydınlık yarınlara yürümek istiyorsak bir arada olmalı, taleplerimizi birlikte ve yüksek sesle dile getirmeliyiz. Tıpkı Gezi Parkı'nda öğrendiğimiz gibi: Bu daha başlangıç!

Yavuz Çobanoğlu ile eğitim, laiklik, Cemaat okulları ve AKP'nin eğitim politikaları üzerine...

S. Yetkin Işık



Yavuz Çobanoğlu 1970 yılında İzmir'de doğdu. 1995 yılında Uludağ Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nü bitirdi. Ege Üniversitesi'nde yüksek lisans (2001) ve doktora (2008) çalışmalarını tamamladı. 1997-2009 yılları arasında MEB'E bağlı okullarda öğretmenlik yaptı. Halen Tunceli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nde dersler vermektedir.

Yavuz Çobanoğlu, 2012 yılında İletişim Yayınlarından çıkan "**Altın Nesil'in Peşinde Fethullah Gülen'de Toplum, Devlet, Ahlak, Otorite**" adlı önemli kitabın da yazarı. Yazarın içinden geçtiğimiz kritik siyasal koşulların oluşmasında büyük pay sahibi olan Cemaat ve Gülen hakkındaki kitabı doğal olarak daha da dikkat çekmekte. Dolayısıyla eğitim, laiklik, Cemaat okulları ve AKP'nin eğitim politikaları hakkında hem eğitimci hem de konunun uzmanı bir bilim insanı olan Çobanoğlu'nun görüşlerinin okurlar için yararlı olabileceğini düşündük.

Fethullah Gülen ismi öncelikle yurt içi ve yurt dışındaki eğitim kurumlarıyla tanınıyor. Bu okulların yetiştirmek istediği 'altın nesil' Cemaat tarafından nasıl tarif ediliyor? Geldiğimiz noktada Cemaat okullarının başarılı olduğu, amaçlarını büyük oranda gerçekleştirdiği söylenebilir mi?

Aslında çok incelikli bir tarifleri yok. Altın Nesil'den kastedilmeye çalışılan dindar, vatanına, milletine bağlı, ibadetlerini gerçekleştirdiği ölçüde "ahlâklı", dinini yaşamaya çalışan bir tasavvurdan ibaret. Yani muhafazakâr cemahtaki bildiğimiz dindar nesil'den bahsediyoruz. Gülen düşüncesinde de "Altın Nesil" adıyla, peygamber zamanına referans gönderilerek kutsileştirilmeye çalışılan bir başka türüyle karşılaşıyoruz.

Evet, kendi açılarından "başarılı" oldukları söylenebilir. Yaklaşık 30-35 yıldır, Dünya'nın ve Türkiye'nin pek çok yerindeki eğitim kurumları yoluyla neredeyse üç kuşak yetiştirdiler. Bu okullardan yetişen on binlerce genç, Gülen'in 80'li yıllardaki "vali olun, kaymakam, emniyet müdürü olun" öğütlerini, özellikle 2002'den sonraki AKP iktidarı döneminde gerçeğe dönüştürdü. Devlet

bürokrasisi ve memur kadrolarında önemli yerlere ve sayısal miktarlara ulaşıldı. Dahası, paraya yaklaştıkça kapitalistleştiler. Bankasıyla, medyasıyla, iş adamları dernekleriyle önemli bir sermaye dolaşım ağı kurdular.

Toplumsal anlamda ise, tabana yayıldılar. Yine bu süre içinde on binlerce öğrenci cemaat tedrisatından geçti. Dolayısıyla dereceleri farklı olmak kaydıyla, bir biçimde dindarlaştı. Az önce sıraladığım "dindar nesil" niteliklerinden de az çok nasiplendiler. Esasen bu kesim ama aslında son 30 yılda Türkiye'de yetişen tüm gençlerin büyük bir kısmı, dini veya inanmayı, yaşamındaki her şeyden daha değerli bir düzeye taşıyıp, "önemli bir şey" olarak görmeye başladı.

Din veya inanma "önemli" olabilir ama insanların ondan daha önemli dünyevî ihtiyaçları vardır. Üstelik bu ihtiyaçların pek çoğunun elde edilmesi, inanç değerleriyle de sıklıkla çatışabilir. Örneğin, "iş bulmak" için patronaj yollarını kullanırsanız, inancınıza ait olan "kul hakkı"nı ihlâl etmiş olursunuz. Ama bu ve benzerleri günümüzde kimin umurunda? Tabi durum böyle olunca, vitrin müslümanlığı sahneye çıkıyor, içerik değil ibadetlerin sergilendiği gösteriş, "dindar görünme" değer kazanıyor.

İşte Gülen Cemaati ve 1990'lerden itibaren yükselen muhafazakârlaşma eğilimlerinin temel karakteristiği de hep bu postmodern vitrinin düzenlenme meselesinde düğümlendi. Postmodern dönemde hem o hem de bu olarak vaziyeti güzelce idare ettiler. Devlete yerleşme, sermaye açısından güçlenme, tabanda genişleme vb. açılardan bu okullar “başarılar” mı, evet. Peki kendilerini amaçladıklarına ulaşmış hissediyorlar mı, bence kesinlikle hayır. Çünkü amaca ulaşırsa büyü bozulur, motivasyon kalmaz, hatta Gülen'in yazdıklarına bile ihtiyaç olmayabilir. O yüzden bugün, 30 yıl öncesinde hedeflenen birçok amaca ulaşılabilmiş olursa da, uzun soluklu böylesi cemaat örgütlenmelerinde ne hedefler ne de amaçların asla sonu gelmez. Yeni ve değişen hedeflerle yola devam edilecek.

Kitabınızın da adı olan “Altın Nesil'in Peşinde” ile Erdoğan'ın ‘dindar nesiller yetiştireceğiz’i arasındaki benzerlik ve ayrımlar nelerdir?

İki kavram da hemen hemen aynı içeriğe karşılık geliyor. Benzerlikler çok daha fazla, ufak nüans farklılıkları var ama o da büyük ve önemli bir ayrım yaratmıyor. Meselâ benzerlikler, İslâm dininden müreffeh olduğu düşünülen (“peygamber ahlâkı” deniyor) bir ahlâk ile “eğitim verme” düşüncesi (ki muğlaklık içerir); devletine, vatanına, milletine bağlı, inançlı, söz dinleyen, saygılı ve terbiyeli (ki bu son grup muhafazakâr eğitim sisteminin de ana mottolarıdır) fertler (“birey” kelimesi kullanılmaz) yetiştirme şeklinde özetlenebilir. Ana fikri eğitim yoluyla insan dönüştürme, yani yeni veya bilinmedik şeyler değiller.

Fakat amaçlanan hakkında da bir şeyler söylemek gerekiyor. Aslında Cemaat de Erdoğan politikalarının siyasî uygulayıcısı AKP kadroları da iyi biliyorlar ki, dindar nesil, büyüklü küçüklü tüm muktedirler için “daha az sorun”, “daha fazla siyasal güç” anlamına gelecektir. Aynı nedenle de, hegemonyanın yerleşmesi ve kök salması için gerekli olan toplumsal desteği, böylesi eğitim politikalarının çıktısı olan gençlerin sağlayacağı hesaplanıyor. Devamlılık ve olası muhalifleri bastırma için İslâmî tavır, eylem, dil ve zihniyete sahip gençlerin varlığı da elzem. Fakat sonuçta bu bir

siyasî hesap, her biçimde yanılma payını da içinde taşıyor.

Buna rağmen siyasetin hesapları “hep iktidarda kalma” üzerine kurulduğu için Erdoğan ve etrafındakilerin sürekli olarak 1930'lu yılları anımsatan “millet iradesi”nden bahsetmelerinin bir sebebi de bu zaten. Böylesi eğitim politikalarıyla ezberlenmiş düşüncelerin rahatlığında bir nesil yetiştirilerek, dil ve zihniyet üzerinden de yaratılacak hegemonyanın, tüm toplumsal sınıflara yayılması ve diğer tüm baskı araçlarından daha az görünür olması, hissedilmemesi. Biliyoruz ki, dil ve zihniyetin “ezberler” üzerinden yürütüldüğü coğrafyalar, muktedirlerin cennetidir.

Çünkü analitik ve eleştirel düşünceniz yoksa bunların ayırımına varmanız çok zor. Millî ve dinî bağlılıklar, saygılı ve terbiyeli olma üzerinden kurulmaya çalışılan bir eğitim sistemine hangi insanlar itiraz edebilir ki? Bunun hiyerarşik bir durumu, ast-üst ilişkilerini meşrulaştırdığının, cinsiyet ayrımcılıklarına kapı araladığının kaç kişi farkında olabilir? Hadi “farkında oldu” diyelim, böylesi eğitim sistemlerinin, birey ve haklarını yok saymaya, kişiyi kolektif yığın içerisine sokup benzeştirmeye çalışmasından kimler rahatsızlık duyabilir? Bu tarz yöntemler, gerçekliğin içerisine gömülüdür, fark etmek, anlamak, hatta çözebilmek için incelikli bilgiye sahip olmanız gerekir. Yani sizin anlayacağınız, evrensel insan haklarına dayalı, seküler eğitimi savunanların işleri çok zor.

Yine de Cemaat ile AKP arasında bir farklılık bulmak gerekirse, bence en belirgin ayrım, nesil yetiştirme yoluyla bir değişim yaratmanın yönteminde ortaya çıkıyor. Çünkü Cemaat, Said-i Nursî ekolünün etkisiyle tabanda örgütlenecek ve kitlesel olacak, oradan alacağı bir toplumsal güç ile üst yapıyı değiştirme amacını taşıırken; AKP ise bir siyasî parti olmanın verdiği refleksle (iktidarda ne kadar kalacağı belli olmadığı için), devlet ve eğitim politikalarını araçsallaştırarak, bir nesil yetiştirme misyonunu sahiplenmiş görünüyor. Dahası cemaat, çeyrek yüzyıldır bu “nesil yetiştirme” işini okulları ve Işık Evleri vasıtasıyla yaparken; AKP eğitim sistemiyle oynamalar (4+4+4 gibi),

öğretmen kadrolarının tahsisi (Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerine binlerce kadro vererek; meselâ son atama döneminde 5500 kadro ile birinci sıradaydılar), MEB'deki tüm yönetici kadrolarının neredeyse tamamına ilahiyat çıkışlı kişileri atayarak, Kur'an, tefsir dersleriyle veya öğrencileri (TEOG'da olduğu gibi) İmam Hatip Liseleri'ne yönlendirerek yapmaya çalışıyor. İki kesim arasında belirgin bir başka durum da, birinin aktif siyaset içinden, diğersinin de dışarıdan bu nesil yetiştirme işini götürüyor olmaları. Kesişmeler yaşanıyor ama tabanlar aynı hedefe kilitlendiği için "maddî çıkar sağlama" yarışı haricinde sıkıntı yaşanmıyor.

Gülen Cemaati'ne bağlı yayınlarda (dergi, kitap veya TV programları, özellikle belgesellerde) dini önermeleri/dogmaları bilimsel verilerle, araştırma sonuçlarıyla uzlaştırma, kanıtlama veya dini tezleri hep bilimsel bir zemine oturtma çabası dikkat çeker. Bu yaklaşım Cemaat'e özgü ve Cemaat'in 'altın nesil' vizyonu ile ilişkili bir durum mu yoksa din ve modernlik ilişkisinin yol açtığı İslam'daki genel bir değişimi mi yansıtmakta?

Evet, bu tam da Altın Nesil vizyonu ile ilişkili bir durum ama Gülen ve Cemaat'in icat ettiği bir yaklaşım değil. Gülen Cemaati'ni diğer tarikat ya da cemaatlerden ayıran temel etkenlerden birisi de hep buydu zaten; yani bilim ve teknolojiyle daha fazla içli dışlı olma meselesi. Çünkü bilim, Cemaat için "modern" olduklarını dışarıya teşhir etmenin bir göstergesi gibiydi, "bakın biz de tablet kullanıyoruz", "biz de laboratuardan çıkmıyoruz", "biz de bilimsel düşünüyoruz", "öyle kara cahil, sakallı, yobazlardan değiliz" demeye getiriyorlardı.

Bu tarz Cemaat için, bir biçimde kendisini başka radikal yorumlardan da ayrı tutma yöntemi idi ve özellikle 1990'ların ortalarından itibaren kendi açılarından çok da işlerine yaradı. Taşradakiler ile bilhassa büyük şehirlere göç eden geleneksel değerlere sahip kitleler ama esasen onların "şehirli" çocukları, hem dinini yaşayıp hem de bilim ve teknolojinin imkânlarını kendi önlerine sunan bu hem geleneksel hem modern olma yorumunu sahiplendiler. Aslında bu "modernlik"ten ziyade

tam da postmodern bir hâli ifade ediyordu. Böylece bu yorum, tek neden olmasa da, sadece Cemaat'e karşı sempati ve katılım sağlamadı, Cemaat dışında da toplumsal zihniyet, tavır alış anlamında gelişti. Hatta AKP'nin iktidarını kurup, sürdürürken böylesi bir yorumu işleyerek, faydalandığı da söylenebilir.

Bakın, Cemaat'in yayın organı Sızıntı Dergisi, 1979'da yayın hayatına başlamıştır. Bu derginin esas işlevi, din ile bilimin asla karşıt kutuplar olmadığı, bilimin tanrıyı reddetmek bir yana, dünyada tanrının izlerini bulmak için bir yol olduğunu anlatmaktır. Dolayısıyla buradaki din-bilim (ya da modernlik) ilişkisi, Cemaat'in kendi başına keşfettiği bir şey değil, yüzyılın bir gerekliliği. 20. Yüzyıldan itibaren insanlar, inanmak için "bilimsel ispat" istemeye başladılar. Bir yüzyıl ve öncesinde böyle bir ispata ihtiyaç asla yoktu ama artık var.

Tabi ilk önce, bu gelişmelerden ilk ve en büyük zararı gören Hıristiyanlar uyandı. Sonrasında onların açtığı yoldan dünyanın diğer inançlı kesimleri yürüdü. İnananlar, bilimsel devrimleri reddedemediği için (çünkü "kesinlik" içeriyordu) buradaki açığı kapatmak adına tanrının varlığını bilimsel ispatla ortaya koyma işine giriştiler. Fakat bu "ispat" işi biraz zordu. Bilimin yöntemleri, laboratuvar, izleme, gözlem vb.'ni gerektirirken, tanrı hangi somutlukta inceleyebilir ki? Zaten bu yüzden, Samanyolu TV'de sadece şu cümleyi kurmak için yıllardır sabah akşam belgesel gösteriyorlar: Yaratanın ona bahşettiği özelliklerden dolayı, deniyor. Yani kısacası, hayvanıyla böceğiyle Dünya'da bir "düzen" varsa, onun da bir "yaratıcısı" vardır üzerinden bir "ispat"a gitmeye çalışıyorlar. Günümüzde inananların bu konuda başka "ispat" yolları yok, ha buna ne kadar "ispat" denir, o da uzun ve ayrı bir tartışma başlığı olabilir.

Gülen okulları laik eğitimi gerçekten tehdit ediyor mu? Yoksa tersine, böylesi bir tehdit için bir tür panzehir mi oluşturmaktalar?

Ben Türkiye'nin hiçbir döneminde, evrensel anlamda, laik bir eğitim yapıldığını düşünmüyorum. Bunu söylerken, eğitim müfredatları değil,

uygulamalar açısından bakıp değerlendiriyorum. Ben de MEB’de yıllarca öğretmenlik yaptım, Türkiye’de eğitim müfredatlarını istediğiniz kadar laik ve evrensel standartlara getirmeye çalışın eğitimi sınıfa giren öğretmen veriyor.

Hiçbir insan “objektif” olamaz ama olmaya çabalayabilir. Objektiflik, bir Aydınlanma ve pozitivizm düşüydü. Yara aldı, dağıldı gitti, şimdi sadece boş ve gereksiz televizyon tartışmalarında geçen cümlelerin içinde yer alıyor. Siz öğretmenleri istediğiniz kadar seküler bir eğitim için yetiştirin neticede onun kültürü, beklentileri, öncelikleri, ideolojisi ve inançları anlattığı dersin içeriğini belirliyor. Yani “objektif” olamıyor; olma çabasının meşruiyetine de inanmış değil. Fakat ironiye bakın ki, Türkiye’de öğretmenler, pozitivizmin objektifliğinden uzaklaşırken, yine bilinçsiz biçimde pozitivizmin mirası “tek doğru” anlayışına gömülüyor. Bu “doğru” yerine göre İslâm, Türk- lük, Kemalizm olabiliyor.

“Bunu çözelim” diye öğretmen yetiştiren eğitim aşamalarına el atmaya çalışın, bu sefer de oradaki dağ gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz. Adı ve yöntemi her ne olursa olsun, ister “laik” ister “dindar” isterse de “sosyalist” öğrenci yetiştirmeye çalışın bu heveslerin tümünün adı “toplum mühendisliği”dir. Hâlbuki günümüz dünyası, bir takım totaliter liderlerin ve onların peşindeki kitlelerin kafalarından geçen toplum mühendisliği “harikaları”nı hayata geçirecek bir dünya değil. Her şey göz önünde, bu zorbalıklardan kaçma kanallarımız var. Bu kaçış kanalları, başka toplumsal sorunlara sebep olsa da mühendislik projelerini güçleştiriyor. Geçen yüzyıl bu çok zordu, bu yüzyılda ise imkânsız. Böyle hedefleri olanlar her daim olabilir ama hüsrana uğramaları garanti; çünkü böylesi mühendislik girişimleri sonucunda ortaya çıkacak nesil, hiç de arzu ettikleri gibi olmayacak. Herkes için bu böyle...

Bu yüzden, Gülen Okulları “laik eğitim” için ne tehdit ne de panzehir. Bu 28 Şubat öncesinde, Gülen’in “laik din adamı” diye takdim edildiği zamana ait bir tartışma. O dönemde de geçerliliği yoktu, şimdi de yok. Bu türden ikili ayrımlar, insanı pozisyon almaya zorladığı için ekstra riskler

de barındırıyor. Kaçınmamız gerekli.

Ortadoğu’da ve ülkemizde İslam’ın hızla siyasallaşmasına tanık oluyoruz. Öte yandan son büyük siyasal krizimizde dersaneler ve Gülenle ilişkilendirilen öteki eğitim kurumları çatışmanın tam merkezinde yer aldı. Yaşanan siyasal krize bakarak ‘altın nesle’, ve Türkiye’nin yetişmekte olan nesillerine dair nasıl bir değerlendirme yaparsınız?

İster siyasal İslâm’ın nesil projeleri, isterse de Cemaat’in nesil tasavvuru adı ve şekli ne olursa olsun, bunlar toplumsal alanda dağılmaya, ta- kipçilerini hüsrana uğratmaya mahkum projeler. Günümüz dünyası dış değişkenlere daha açık, insanlar (ama özellikle gençler) başka yerlerde neler olup bittiğini anında görebiliyorlar, karşılaştırma yapma imkânına da sahipler. Bu yüzden, ne Hü- kümet ne de Cemaat, ne bu çatışmanın öncesinde ne de sonrasında mevcut nesil projelerinde başarılı olma şansları yok. Siyasetçilerin, toplum mühendislerinin amaçladığı değil, başka bir şey ortaya çıkacak.

Biz toplum bilimciyiz, siyasetçi yöntemi “böyle olmalı” buyurganlığından ziyade, “olan nedir”i anlamaya çalışmalıyız. Bence buradaki asıl sıkıntı, 24 Ocak Kararları ve sonrasında 12 Eylül Dar- besinden beri, yıldan yıla artarak devam eden ve giderek küstahlaşan neo liberalizm politikaları sonucu Türkiye toplumunda, insanî değerleri önemli ölçüde erozyona uğramış büyük bir genç kitesinin yetişmiş olması. Bu politikaların mağ- duru olan kitlelerin geçen yıllar boyunca ellerin- deki en hızla terk edilecek ama bir yandan da en kıymetli değerleri olan ahlâklarını yitirdiklerine şahit olduk. Muhafazakârlaşmanın bir sebebi de bu zaten, yani mevcut ahlâkî eksiklikleri din ile kapatmaya çalışma. Fakat bu ise başka bir sorunun yanıtı.

Burada daha pek çok problemden de bahsedebiliriz ama ben öncelikle “ahlâk” ve “insanî değer- ler” diyorum; çünkü ne olduysa, insanî değerlerin beslenmesi gereken evrensel ve seküler değerler- den, yerele doğru kayan kitlesel bir geçişten sonra oldu. Burada evrensel ve seküler kavramları ba- zılarının kulağına modernizm döneminin yitip

giden romantik söylemleri olarak gelebilir ama yerel değerlerin parçalayıcılığı, ötekileştiriciliği, totalitarizm düşüncesine yatkınlığı ve yapışkanlığı karşısında bunlar benim için hâlâ önemli.

Dolayısıyla, “yerel”in (aslında kültürün) “önemli olduğu” düşünülen bir dönemde yetişmiş bu gençlerin büyük bir kesiminin değerlerden tek anladığı büyü bozulmuş bir dünyaya dindarlık ile anlam katmaya çalışarak bir vitrin müslümanlığı sergilemek ile hamaset ve böbürlenmelerle dolu bir milliyetçilikten başka bir şey değil. Bunların üstüne “zengin olmak”, “güzel ve kaliteli yaşamak”, “canının istediği gibi tüketmek”, “yükselmek” gibi neo liberal tüketim toplumunun sinsî sloganlarını da eklediğinizde, benim bakış açımdan ortaya, bir felaket tablosu çıkıyor. Fakat yine de bir başkası da buna bakıp, mutlu olabilir.

Ben bu yüzden neye yaşlanırsa yaşlansın “değerler”e sahip insanları önemsiyorum. Ama bu değerlerin öncelikle, düşman yaratıcı, duruma göre değişen, ötekileştirici, özcü, faşizan ya da otoriter olmaması gerekiyor. Üstelik ne tür bir nesil tasarlıyorsanız tasarlayın, değerleri olmayanlar ya da değerlerinin zemini duruma göre değişen, kaygan olanlarla hiçbir biçimde yola çıkamazsınız. Pragmatizm zemini üzerine herhangi bir insanî değerler inşası mümkün değildir.

Bence Türkiye’deki eğitimin ve özellikle gençlerin en acil problemi bu. Yine de tablo karamsar olsa da bizim karamsar olmamamız açısından elimizde bazı umut verici bilgiler var. Öncelikle, bu sürdürülebilir bir durum değil; bildik bir cümleyle söylersek, mezarlıklar kendisini vazgeçilmez, ideolojisini de sonsuza kadar devam edeceğine inananlarla dolu. Tüm Dünya son 30 yılda, insanlık tarihinin hiçbir döneminde olmadığı kadar hızla değişti. Devrimler Çağı’nda bile böyleleri hızlı değişimler yaşanmamıştı. İnsanlık kendisine mutlaka yine bir yol bulacak ve bu yola, yaşadığımız hız çağında umduğumuzdan da kısa sürede ulaşılacak. Tarih, düz çizgisel değil de döngüsel olduğu için yaşanan deneyimlerle birlikte devam edip gidecek. Bu Türkiye’de yetişmekte olan yeni nesilleri de kapsıyor. Belki daha az kitap okuyorlar, daha çok teknoloji ve internete vakit harcıyorlar, kabul ama ne yaşadıklarının gayet bilincindedirler ya da bir biçimde öğrenecekler. Ne olursa da o andan itibaren olacak.

Verdiğiniz önemli bilgiler ve değerli görüşlerinizden benim gibi okurlarımızın da faydalanacağını umuyorum. Tekrar teşekkür eder verimli ve değerli çalışmalarınızın sürmesini dilerim.

Ben teşekkür ederim. Güzel bir paylaşım olduğu kanaatindeyim.

Dini Alanın Yeniden Kadınlara Açılması Toplumsal Cinsiyet Eşitliği/ Eşitsizliği Açısından Ne İfade Ediyor?

Sümeyya Akyol Kahveci

Toplumsal cinsiyet eşitliği demokratik bir eğitimin olduğu kadar istihdam politikalarının da olmazsa olmazıdır. Eşitsizliğin açığa çıkarılması ise eşitliğin sağlanmasının ön koşuludur. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için ataerkinin etkinlik alanlarının belirlenmesi ve kendine meşruiyet sağladığı mekanizmaların çözümlenmesi, cinsiyetçi politikaların arındırılması için temel bir gerekliliktir. Söz konusu bu gereklilik, toplum bilimlerinin özellikle de kadın araştırmalarının tarihi çözümlenmeleri ve gündelik yaşama ilişkin sosyal gerçekliği ortaya çıkarmaya dönük araştırmalarıyla karşılanacaktır.

Kadın araştırmalarının tarihi çözümlenmeleri göstermektedir ki tarih anlatılarının kurguladığı gerçeklik inşasına kadın ve kadının emeği dahil edilmemiştir. Toplumsal kazanımlar açısından kadın aktif değil pasif özne olarak sunulur ve bu nedenle de kendine verilen haklara sürekli minnettarlık duyan konumundadır. Bu minnettarlık duygusu, uluslaşmanın ilk evresinde, milli kimlik inşa sürecinde kadınların kazanılmış değil verili hakları söyleminde kendini gösterir. Kronolojik olarak erken Cumhuriyet evresinin geçiş toplumu için kurguladığı milli kimliğin inşa süreciyle laiklik ideali aynı döneme denk düşmektedir. “Milli kimlik” ataerki kalıplar da dahil olmak üzere geleneksel olanı içerdiği için devam eden süreçte toplumsal cinsiyet eşitliği sınırlı kalmış, ataerki kalıplar kendini revize ederek toplumun geniş kesimlerinde kendini yeniden üretme olanağı bulmuştur. Eşitliğin toplumsal planda gerçekleşme durumuna modernite açısından bakıldığında da toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanamaması açısından benzer bir sonuçla karşılaşmaktadır. Modernitenin getirdiği sert rüzgarla bütün ideolojilerin ve toplumsal hareketlerin, görece biri diğerinden farklılıkları olsa da, kendilerini modernite sürecine entegre etme çabasında oldukları görülür. Bu çabanın toplumsal cinsiyet eşitliği açısından karşılığı eşitliğin de jure/ hukukta ve ideal planda toplumsal yapıdaki direnç noktalarına takıldığı ve bu nedenle olgusal/ de facto planda gerçekleşmediğidir.

Uluslaşma sürecine eşlik eden milli kimlik inşası bağımsız kadın hareketlerini Batılı ve nedenle de milli bütünlüğü zedeleyici unsurlar olarak niteler ve böylece itibarsızlaştırarak devre dışı bırakır. Ancak erken Cumhuriyet evresinin laik karakteri sayesinde toplumsal cinsiyet eşitliği yönünde somut adımlar atılabilmiş ve kadınlar önemli kazanımlar edinebilmişlerdir. Erken Cumhuriyet evresinin laik karakteri bir taraftan kadın hak ve özgürlüğü için yeni açılımlar sağlarken, laiklik uygulamalarına tepki olarak birçok toplumsal hareketin baş göstermesi de diyalektik bir sürecin başladığının habercisi olmuştur. Toplumsal yapıya ilişkin analizler göstermektedir ki geleneksel bir toplumdaki modern bir topluma pürüzsüz bir geçiş sağlamak olanaksızdır. Erken Cumhuriyet evresinde ortaya çıkan laiklik karşıtı söylemler ve toplumsal hareketler, dini argümanlarla ortaya çıkmış olmalarına karşın aslında bu hareketlerin yapısal özelliği din dışı farklı bir sosyal gerçekliği içeriyor olmalarıdır. Dini söylemi merkeze taşıyan erken Cumhuriyet dönemi başkaldırı hareketleri, çevre değerleriyle beslenen ve merkezi otoriteyle tarihten gelen çatışmalarını laikliğe tepki ekseninde dışa vuran hareketlerdir. Erken Cumhuriyet evresinde görülen bu tepkisel hareketler, dini söylemi kendi sosyokültürel ve ekonomik yapılarının ve bu yapısal şartlarından ortaya çıkan taleplerinin ifade aracı olarak işlevselleştirmişlerdir.

Modernitenin ana imgesi, erken Cumhuriyet evresinde kadın olduğu gibi dini tepkileri merkezine alan söylem de kadın imgesi üzerinden kendi yaşam tarzını kurgulamak ve gerçekleştirmek istemiştir. Kadın imgesi üzerindeki bu çatışma alanı Cumhuriyet tarihi boyunca, din ve devlet ilişkileri bağlamında süregelmiştir. Bu karmaşık ilişkinin eğitim alanına yansımaları din eğitimi tartışmaları etrafında odaklanmaktadır. İstihdam alanında ise din eğitimi almış bireylerin kamuda istihdamı önemli bir problem alanı oluşturmaktadır. İmam-hatip okullarının açılması, erken Cumhuriyet döneminde gerçekleşse de sayılarının artması veya azalması politik süreçlerle yakından ilgili olagelmıştır. Buraya kadar ki tarihi analizden sonra 1997’de başlayan kesintisiz eğitim süreci ve bunu tersine çeviren yeni muhafazakar/liberal dönem karşılıklı olarak incelendiğinde, dini eğitim

alanında taban tabana zıt önemli değişikliklerin ard arda yaşandığı görülmektedir. Nedir bu değişiklikler ve toplumsal cinsiyete yansımaları nasıl olmuştur? Kesintisiz eğitim süreci ve bu süreci tersine çevirme gayretinde olan yeni sürecin kadın haklarına etkisi ne olmuştur? Bu sorulara din eğitimi almış kişilerin istihdamında ilk akla gelebilecek kurum olan Diyanet İşleri Başkanlığı verilerinin analiziyle bir takım cevaplar bulma olanağı doğmaktadır.

Çizelge 1 1997-2013 Yılları Kur'an Kursu Öğreticileri Cinsiyete Göre Dağılımı¹

Yıllar	Kadın öğretici sayısı	Erkek öğretici sayısı
1997	2842	2246
1998	2777	2124
1999	2703	1936
2000	2607	1691
2001	2515	1413
2002	2454	1279
2003	2374	1197
2004	2376	1134
2005	2610	1107
2006	2718	1092
2007	9306	1465
2008	9775	1082
2009	8921	1162
2010	9567	1153
2011	10476	1128
2012	13022	5626
2013	23628	12580

1997-2007 yılları arasında özellikle kadın öğretmenler lehine bir istihdam alanı doğduğu görülmekle birlikte kurumun merkez ve taşra üst kademe yönetim birimlerinde kadın bulunmaması toplumsal cinsiyet eşitliğinin dini alanda sağlanmasının olanaksız olduğunu göstermektedir. 2007'den itibaren önemli bir artış gösteren kadın Kur'an kursu öğretmenlerinin sayısının periyodik olarak artmasının toplumsal cinsiyet eşitliği açısından ne ifade ettiği kadar, bu artışın kaynağını aldığı eği-

tim politika ve uygulamaları da hayati bir önem taşımaktadır.

Erken Cumhuriyet evresinde Tevhid-i Tedrisat kanunu eğitimde laikleşme yönünde önemli bir adım olmakla birlikte bu kanun, eğitim yoluyla toplumun laik dönüşümünün sağlanmasında tek başına yeterli olamamıştır. Laikleşmeyi zorlaştıran ilk yapısal engel toplumsal yapının geleneksel toplumun bütün karakteristikleri taşıması ve geniş çaplı zihniyet değişiminin sağlanamamasıdır. Diğer önemli bir engel de hilafetin kaldırılmasına karşın dinin devlet içinde organizasyonunun bir başka türü olan Diyanet İşleri Reisliği'nin kurulmasıyla ortaya çıkan iç çelişkilerden kaynaklanmaktadır. Erken Cumhuriyet döneminde geleneksel toplum gerçekliği ve laiklik ideali arasında tutulan orta yol, uzun vadede eğitim alanının laikleşmesinin teoride kalması sonucunu doğurmuş, olgusal planda din de devlet eliyle tanzim edilerek, ulusal kimlik inşa sürecinde dine önemli bir işlev yüklenmiştir (Gözyayın, 2009). Diğer taraftan dindarların modernleşmeyle olan karşılaşmaları, İslam adına yeni kamusal yüzler ortaya çıkarmıştır. Bir diğer deyişle İslamcılık da kendini modernite sürecine entegre etmiş, köktenci siyasallıktan, kültürel İslamcılığa evrilmiştir. Çok partili yaşama geçişle beraber manzara daha da renklenmiş, popülist dinci politikalar hemen her siyasi kanadın görece farklı seviyelerde de olsa söylemine dahil ettiği faydacı bir siyaset ortamı oluşmasına yol açmıştır.

Siyasi alana yansıyan bu popülizm, kamu kurumu olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın din görevlisi istihdamı politikalarını da doğrudan etkilemiştir. Kadınların başkan yardımcısı ve genel müdür gibi üst düzeyde istihdam edilmemesi, teftiş ve iç denetim birimleri ve Din İşleri Yüksek Kurulu üyeliklerinde kadın üye bulunmamasına karşın sadece kadınların kadınlara Kur'an öğrettiği Kur'an kursu öğreticilikleri ve yine sadece kadınların kadınlara dini bilgiler verdiği vaizlik mesleklerinde istihdam edilmeleri göstermektedir ki popülist politikalarla din eğitimi ve bunun uzantısı olan din kurumunda istihdam alanları kadınlara kısmi ve sınırlı olarak açılmış, karar alma mekanizmalarında kadınlara yer verilmemiştir.

¹Diyanet İşleri Başkanlığı 1997-2014 istatistiklerinden alınmıştır.

Kadınlara siyasi kaygılarla dini alanda eğitim ve istihdam alanı açılmasının sonucu olarak, örgün ve yaygın eğitim alanında din eğitimine devam etmek isteyenler için İmam-hatip okulları, ön lisans ilahiyat bölümleri (açık öğretim), örgün ilahiyat fakülteleri ve ilahiyat lisans tamamlama programları kanallarıyla kontenjanlar artmış bu artış doğal olarak istihdam istencini getirmiştir. Ancak dini alanda kamu görevlisi olarak istihdam edilen kadınların toplumsal cinsiyet eşitliği yönünde bir görüşe sahip olmaları, eşitlikçi bir görüşe sahip olsalar dahi bunu uygulamaya dönüştürmeleri, kursiyelerine etkileri kanalıyla eşitlik yönünde toplumsal bir farkındalık sağlamalarının olanağı sorgulandığında, bunun mümkün olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin dersliklerde revize edilmiş olsa da toplumsal cinsiyet eşitsizliğini dönüştürememelerinin önündeki engeller (Tan, Şahin ve Özdemir, 2012), kadın din görevlileri için birkaç derece daha katı bir tarzda olmak üzere geçerliliğini korumaktadır. Öncelikle kurum istatistikleri göstermektedir ki kadınlar karar alma ve denetleme mekanizmalarının dışındadır ve toplumun tamamıyla değil sadece izole bir şekilde kadınlarla yüz yüzedirler. Bu önemli bir toplumsal hiyerarşi yaratmaya tek başına yeterlidir. Diğer taraftan bu sürecin sosyolojik bir çözümlemesi yapıldığında, kadın öğretmenler kamu çalışanı olmak dolayısıyla sahip oldukları yetkiler çerçevesinde hareket etmek zorundadırlar. Öğretmenlerin yetkisi milli kimlik inşa sürecindeki, milletin annesi olarak modern Türk kadını imgesine dayanmaktadır. Bu imge dini simgelerle bir kat daha pekişmiş durumdadır.

Ataerki geleneğe ilişkin bir çözümleme, Türkiye’de kadın hareketinin 1980’lere kadar gecikmesi bağlamında, Türkiye’de din politikalarını devletle ilişkiler bağlamında inceleme gereğini ortaya çıkarmaktadır. Sosyal alan içinde dini alana ilişkin toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın haklarına dair bir analiz, dini alanın sosyal alan içindeki yerini kuramsal planda ve kavramsal nitelikte daha yakından incelemeyi gerektirmektedir. Diğer taraftan erken Cumhuriyet evresinden bu yana toplumsal yapıdaki değişimlerin ne denli yavaş işlediğine ilişkin bir bakış elde etmek için bireyin eylemine yön veren habitus kavramı ve nesiller arası aktarımı, dolayısıyla geleneğin devamını sağlayan kültürel sermaye kavramı ve geleneksel

kalıplara meşruiyet sağlayan kaynaklardan biri olan dini değerlerden beslenen simgesel sermaye kavramları toplumsal cinsiyet açısından ele alınacaktır.

Sosyal alan, görece özerk ekonomi, siyaset, din gibi birçok alt alanın etkileşiminden oluşmuş dinamik bir bütünlük olarak tanımlandığında, hem bireysel eylem hem de sosyal yapının aynı anda sosyal gerçekliği inşa ettiği görülmektedir. Dinin insanüstü kaynağına olan inanç bir tarafa, dini duyguyu tecrübe edenin sosyal aktör olduğu gerçeğinden hareket edildiğinde, dine sosyolojik açıdan bakma olanağı doğmaktadır. İnsana ait olan her şey gibi dini algı, inanış ve tutumlar da bireysel, toplumsal, mekânsal ve zamansal farklılıkları içinde barındırmaktadır (Bourdieu, 1991).

Sosyal alan gibi Bourdieu’nun sosyoloji literatürüne eklediği analitik araçlardan bir kaçısı olan sosyal sermaye, simgesel sermaye ve kültürel sermaye kavramları sosyal alanın bütününde ve her bir alt sosyal alanda eylemde bulunan aktörlerin sahip oldukları sermaye türlerini ifade etmektedir (Etil, H. ve Demir, M, 2014; Kaya, 2007). Bireyler sosyal alana sahip oldukları sermayenin türü ve miktarı ile katılmaktadırlar. Din de sosyal alanda bir alt alan olduğu için kişilerin dine karşı vaziyet alışları ne olursa olsun, tüm sosyal aktörler sosyal alanın bütünü ve diğer alt alanlarla etkileşim halindedir (Gözaydın, 2014). Bourdieu’nun, eylem-yapı, nesne-özne ikiliklerini aşmak üzere ortaya koyduğu kavramsal çerçeveden bakıldığında karşımıza “habitus” kavramı çıkmaktadır (Tatlıcan, 2007). Habitus bireyin sosyalleşme sürecinde ailede, okulda edindiği ve içselleştirerek sorgulamadan eylemlerine kılavuzluk eden bireysel yapıları ifade etmektedir. Habitus yerleşik bireysel davranış kalıpları ve tutumlara denk düşmektedir (Yüce, 2007). Yerleşik ve dirençli yapılaşmış toplumsal özelliklerden biri belki de en önemlisi ataerki olduğu görülmektedir. Ataerki, dini söylem, milli söylem hatta sosyalist söyleme dahi kendini eklemleyebilecek bir potansiyele sahiptir. Toplumsal yapıya yer eden unsurlar, güçlü simgesel kaynakları araçsallaştırarak toplumsal varlıklarını devam ettirirler. Güçlü simgesel sermaye kaynaklarından biri gelenekler bir diğeri de dindir (Gözaydın, 2009).

Ataerki sadece kadınlar üzerinde hiyerarşi ve baskı

yaratan bir yapısal bütünlük değildir. Toplumsal hiyerarşilerin hepsinde ataerkil kalıplar işe koşulmuştur. Hiyerarşi otoriteyi barındırır ve otorite sahibinin bu otoritesini astların da tanınması ile ancak işlerlik kazanır. Otoritenin tanınmasında da simgesel aktörler devreye girmektedir. Ataerki simgesel mekanizma ve süreçleri devreye sokarak nesilden nesile aktarılan toplumsal kabullere nüfuz edebilmektedir (Lindisfarne, 2002). Bu noktada ataerki kavramı ve tanımını yetersiz kalmaktadır. Kandiyoti'nin feminist literatüre eklediği ataerkil pazarlıklar kavramı rızayı da içerdiğinden ataerkil mekanizmanın işleyişini açıklamaya daha yakın bir bakış açısı sağlamaktadır. Ataerkil pazarlıklar kavramı der ki onları eziyormuş gibi görünen sistemlere kadınlar da erkekler kadar bağlı olabilirler. Ancak "ataerkil pazarlıklar" bir takım karşılıklı beklentilerin yerine getirileceği varsayımına dayanır ve bu beklentiler toplumdan topluma değişir (Kandiyoti, 1991). Türk modernleşmesinde uluslaşma süreci örneğinde, modern Türk kadını imgesi, hem modern hem de gelenekleri ile bağını sürdüren kadın kimliğine dayanmıştır. Bu evrede moderniteyi deneyimleyen erkeklerin kendileri için modern eş özleminin bir kurgusudur, modern ve geleneksel rollerini sürdüren ideal eş ve anne olan kadın... (Durakbaşı, 2002) Diğer taraftan modernleşmeyi tecrübe eden İslamcı hareketler içinde kadının yeri milliyetçilikten farklı değildir yani araçsaldır (Yuval-Davis, 2010).

Kadın etrafında örüntülenen dini simgesel yorumlar kadınları kolaylıkla toplumsal yaşamın dışına itebilmişlerdir ve bu potansiyele hala sahiptirler (Zihnioglu, 2003). Çünkü dini söylemi üretme, yorumlama yetkisi erkeklere aittir. Modernleşmeyle ortaya çıkan yeni dini hareketlerin hiç birinde kadın önder olmayışı, güncel medya programlarının dini karar verme yetkisine sahip "hoca" larının sırf erkek olması bu nedenledir. Daha ötesi erkek otoriteler kadının ev içi rollerinden, eğitim- öğretim yaşamlarından çalışma yaşamlarına, giyim tarzlarına kadar her alanı düzenleme yetkisini kendilerinde görmektedirler. Uluslaşma sürecinde feminizm yerel bağlamda ve milli kimlikle uyduğu ölçüde makul görüldüğü gibi, dini söylemde de erkek egemenlerin kendi dini yorumlarıyla uyduğu ölçüde kadın haklarından bahsetme olanağı tanınmakta, feminizm zararlı, toplumsal yapı için tehlikeli sap-

kın bir akım olarak görülmektedir. Milliyetçilik için feminizm Batı mahsulü iken, dinci söylem için aileyi dolayısıyla nesilleri ve toplumu sarsan bir dış akımdır. Bu nedenledir ki Türkiye'de 1980'lere kadar feminist bir hareketten bahsetme olanağı yoktur. 80'lerin feminizm için tarihsel bağlamda özelliği ve özneliği '68 kuşağında sol hareket içinde yer alan ancak toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanamadığını deneyimleyen kadınlarca başlatılmış yerel bir hareket olmasındadır.

Kadınların hak arayışında ve eşitlik taleplerinde başörtüsü yasağını deneyimleyen İslamcı kadınlarla feminist sol kökenli kadınların feminist örgütlerin kapısını çalmaları ile bir dirsek teması gerçekleşmiştir. Bu dirsek teması, İslamcı kadınlar için ataerki ve dinden beslenen simgesel sermaye ile hesaplaşmayı sağlamaya yetecek ölçüde olmuş mudur? Bu sorunun cevabı alan araştırmalarını gerektirmektedir ancak ataerkil pazarlıklar analitik aracı göstermektedir ki onları eziyormuş gibi görünen sistemlere kadınlar da erkekler kadar bağlı olabilirler. "Ataerkil pazarlıklar" bir takım karşılıklı beklentilerin yerine getirileceği varsayımına dayanır. Bu denklemin, yani İslamcı kadınların çıkışlarının feminizime, bir anlamda toplumsal cinsiyet eşitliğine giden yolda kapsamlı bir toplumsal dönüşüme yol açıp açmaması, muhafazakar-liberal kadının, siyasi erkin, iş gücü piyasasında kadınlara ne tür hayaller pazarlayacağı ve bu hayallerle kadınların kitlesel karşı hegemonyayı üretmesini engellemeye yönelik tampon bölgeler aracılığıyla, yani karşılıklı ataerkil pazarlıklarla onları ne kadar daha oyalayacağı ile yakından ilgilidir.

Kadınların dindarlık oranındaki artış bir yandan ataerkiye koşulsuz itaate yol açarken bir taraftan da erkeklerin tekelinde olan metinleri yorumlama yetkisinin kapılarını kadınlara açmaktadır. Kadınlara açılan kapıdan kendi geleneği ile mücadele etmeye değer gören kadınların sayısı ve eleştirel cesareti kadar, eğitim sürecinde okul öncesinden, yüksek öğrenime kadar eğitim basamaklarında, toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı farkındalığın oluşturulmasına yönelik eğitim programlarının uygulamaya konulmasına da bağlıdır ve bu örgün eğitimde, yaygın eğitimde ve mesleki eğitimde ertelenemeyecek bir gerekliliktir. Yüksek öğrenimde özellikle de öğretmen yetiştiren bölümlerde şimdilerde ise din eğiti-

mi veren bölümlerde gündemde olmayan toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık eğitiminin verilmeyişi, dersliklerde ve sayısı hızla artan Kur'an kurslarında toplumsal cinsiyetin yeniden üretimine dönüşmektedir (Tan, Şahin, Özdemir, 2012).

Sonuç Yerine

Dini alan bir kere daha devlet eliyle başka bir yaklaşımla düzenlenmekte ve kadınlara açılmaktadır. Bu düzenlemeler, dini alanın gayri resmi kanallardan değil de resmi kanallardan topluma açılmasını hedefliyor olmakla birlikte, popülist politikalarla dini eğitim ve istihdam alanında yeni uygulamalar hayata geçirilmektedir. Bu makalede din eğitiminin her kademesinde sayıları artan örgün ve yaygın eğitim kurumlarından mezun olup, kamuda istihdam edilen kadın öğretmenlerin durumu, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından ele alınmıştır. Tarihi analiz ve kadın din görevlilerinin pozitif ayrımcılık olarak lanse edilen sayısal artışına karşın, kadınların karar alma mekanizmalarında yer almayı göstermektedir ki ataerkil yapı revize edilmiş olsa da dini simgeler üzerinden yeniden üretilmektedir. Bu yeniden üretim mekanizmasının dini alandaki ataerkil pazarlıklar üzerinden sürdüğü görülmüştür. Diğer taraftan bu öğretmenlerin sosyokültürel yapı analizi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin, erkek egemenliğinin sürdüğü dini alanda sağlanmasının sınırlılıklarını ortaya koymaktadır.

Kur'an kursu öğretmenlerinin ve bu kurslara giden kadınların Türk modernleşmesinde, ulusallaşma sürecinin ardından 1950'lerde başlayan ve 70'lerde hız kazanan liberalleşme rüzgarı ve buna eşlik eden göç dalgalarının yol açtığı hızlı kentleşme, şehirlerde anomi ve yabancılaşmaya yol açmıştır. Anomi ve yabancılaşma toplumun tümünde etkin olmakla beraber kadınlar ve erkekler için farklı sonuçlar doğurmuştur. Kadınlar ve erkekler şehirde sığınacak yerler aramışlar, hemşericilik veya yeni dini grupların dayanışmacı mekanizmaları içine kolayca dahil olabilmişlerdir. Okula gidememiş, genelde evlendikten sonra köyleri dışına çıkmış kadınlar, şehirde daha fazla aile baskısı ile karşı karşıya kalmışlar ve kırsal alanda görmedikleri kadar dış kontrole maruz bırakılmışlardır. Bu dış kontrol ve baskıcı yapı kadınların sosyal yaşamını son derece sınırlandırmaktadır. Günümüzde 70'lerde kırdan

kente göçmüş, eğitim olanaklarından yararlanmamış, orta yaş ev kadınlarının, aile baskısından ve şehrin kaynaklarından yoksun oluşlarından kaynaklı sosyal mekanlar arayışına bu günlerde adeta Kur'an kursları cevap vermektedir. Ancak Kur'an kursu öğretmenleri ataerkil kalıplar, geleneksel ve dini değerleri kendi lehine yontan simgesel sermaye ile baskılandıkları için diğer taraftan milli bütünlüğün korunmasıyla görevli oldukları ve bu kamu görevinden kaynaklı bir yetkeye sahip oldukları için toplumsal cinsiyet eşitliği yönünde kendi kapsamlarında eleştirel bir anlayış geliştirmiş olsalar dahi kursiyerlerinin eşitlik yönünde bir farkındalık kazanmalarına öncülük etme olanağına sahip değillerdir.

Kaynakça

- Bourdieu, P. (1991). Genesis and structure of the religious field, *Comparative social research*, 13, 1-44.
- Durakbaşa, A. (2002). Halide Edip: Türk Modernleşmesi ve Feminizm. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Etil, H. Demir, M. (2014). Pierre Bourdieu'nün Bilim Sosyolojisine Katkısı: "Alan Teorisi", "Habitus" Cini ve "Refleksivite Talebi". *Cogito*, 76 (Bahar, 2014), 312-349.
- Gözaydın, İ. (2009). Türkiye Cumhuriyeti'nde Dinin Tanzimi. İstanbul: İletişim.
- Gözaydın, İ. (2014). Bourdieu ve Din. *Cogito*, 76 (Bahar, 2014), 389-401.
- Kandiyoti, D. (1991). Introduction. D. Kandiyoti (Ed.). *Women, Islam and State*. (s. 1-21). London: Temple University Press. (2011). *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar: Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler*. (A. Bora, F. Sayılan, Ş. Tekeli, H. Tapınc ve F. Özbay, Çev.). İstanbul: Metis yayınları.
- Kaya, A. (2007). Pierre Bourdieu'nün Pratik Kuramının Kilidi: Alan Kavramı. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*. (s. 397-419). İstanbul: İletişim.
- Lindisfarne, N. (2002). Elhamdülillah laikiz: Cinsiyet İslam ve Türk Cumhuriyetçiliği. (S. Somuncuoğlu, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (2001).
- Tatlıcan, Ü., Çeğin, G. (2007). Bourdieu ve Giddens: Habitus veya Yapının İkiliği. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*. (s. 303-366). İstanbul: İletişim.
- Tan, M., Şahin, Ö., Özdemir, Y. (2012). Kadın Öğretmenler ve Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Derslikte Yeniden Üretimi: Etnografik Bir Çalışma (359-402). *Geçmişten Günümüze Türkiye'de Kadın Emeği* (Haz: Makal, A. ve Toksöz, G.). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi
- Yüce, E. (2007). *Simgesel Seçkinler ve Habitus: Hürriyet Gazetesi'nde Köşe Yazarlığı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yuval-Davis, N. (2010). *Cinsiyet ve Millet*. (A. Bektaş, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (1997).
- Zihnioglu, Y. (2003). *Kadınsız İnkılap, Nezihe Muhiddin, Kadınlar Halk Fırkası, Kadın Birliği*. İstanbul: Metis yayınları

Çocuk ve Gençlik Kitaplarında Dinsel Motifler¹

Gülsüm Cengiz²

Ülkemizdeki çocuk ve gençlik edebiyatının tarihi çok eski değildir. Tanzimat döneminde batıdan çevirilerle başlar; daha sonra sayısı az da olsa telif kitaplar çıkar karşımıza. Bu dönemde ve daha sonra yayınlanan çocuk kitaplarında, metnin ağırlıklı olarak masallardan, destanlardan oluştuğunu görürüz. Sözlü edebiyatın önemli verimleri olan masalların yanı sıra savaşlarda gösterilen kahramanlıkları konu alan destanlar, söylenceler çocuklar için yayınlanan kitapların konusunu oluşturur. Bunlar bizim çocukken bulup okuyabildiğimiz kitaplardı... 1970'li yıllar, Türkiye'de çocuk ve gençlik edebiyatının ilk adımlarının atıldığı yıllardır. 1968 hareketinin de etkisiyle eğitimin yanı sıra çocuk ve gençlik edebiyatı alanı da sorgulanarak kendini yenilemiştir. O süreçte, didaktik ve doğrudan ileti veren kitapların yerini çocuk gerçekliğinden yola çıkarak yazılan kitaplar almaya başlamıştır. 1970'li yılların politik ortamında yayınlanan çocuk kitaplarından bazıları da çocuk edebiyatı alanını ideolojik bir alan olarak kullanmıştır. Buna karşın, bu dönemde çocuğun yaşamsal gereksinimlerine yanıt veren kitapların sayısı hiç de az değildir. Yazın ustalarının çocuklar ve gençler için de yazması, üretilen kitapların yazınsal niteliklerini yükseltmiştir. Ne var ki, 12 Eylül darbesi, yaşamın her alanında olduğu gibi bu alanda da bir yıkım yaratmıştır. Yeni gelişmeye başlayan çocuk ve gençlik edebiyatı alanı duraklamış, gerilemiştir. Darbe ortamı, başka bir eğilimi ortaya çıkarmış ya da var olanları güçlendirmiştir.

12 Eylül darbesinden sonra, büyük sermayeye sahip olan sağ görüşlü yayıncılar, çocuk kitaplarına yöneldiler. Sağ görüşlü yazarlar tarafından, kendi görüşlerini çocuklara kaba bir müdahaleyle doğ-

rudan aktaran kitaplar yazıldı. Dinsel motiflerin ağır bastığı, hatta doğrudan bu amaçtan yola çıkarak yazılan kitaplar; bu düşüncedeki yayıncılar tarafından kabul gördü..

Okul çağındaki çocuklar ve 10 yaş üstündeki gençler için yazılan kitaplarda, bu tür politik yönlendirme çabalarına daha fazla rastlanıyor. Bu kitaplarda, başı açık kadın ya da genç kızlar kötü kişiler olarak tanıtılmakta. Çocuklara, romanın kurgusu içinde sürekli din propagandası yapılmakta. Bazı kitaplarda, din propagandasıyla yetinmeyip silah yapma ve cihata çağırmaya kadar uzanıyor iş. Bu tür kitapların bazılarında birkaç alıntı yaparak yorumu size bırakıyorum.

Hasan Nail Canat'ın Yasemen adlı çocuk romanında, imam mescitteki vaızında şunları söylüyor:

"...Allah gerçek bir imanla kendisine inananların yanındadır. Eşya ve hadiselerin kontrolü Allahın elindedir. Eşya ve hadiseyi kafirin eline ve bilgisine terketmek ihanettir. Eğer atom bombasının, yanında çocuk oyuncağı gibi kaldığı bir silah yapamıyorsanız, kıldığınız namazlardan korkun./.../

Camilerden içeri girerken, seccadelere ayak basarken kalbiniz titriyor mu? Kainatın kumandanına, O'nun askeri olarak nasıl rapor vereceğim diye? Güçlü olmak, kafire karşı başımız dimdik duracak kadar güçlü olmak, adımızı duyanların sıtmaya tutulmuş gibi, korkudan titreyeceği kadar güçlü olmak zorundayız."

Bu tür kitaplarda ayrımcı düşünceler oldukça fazla. Kendilerini dindar olarak niteleyenlerin kendilerinin dışındakileri kafir olarak ötekileştirmesi bunlardan biri. Bir başkası da din öğretilerine uygun olarak kadın cinsinin aşağılanması.. Yasemen adlı romanda içkici, kumarbaz, işsiz bir baba anlatılıyor; ama kitabın başından sonuna kadar kadın suçlanıyor. Sistemi sorgulamak yerine; "Kadın dırdırı yüzünden bu hale düştü" diyor. Aynı romandaki; "...babasının kucağından inip annesinin yanına gitti. Küçük eliyle ağzını kapattı annesinin. – Sus anne, baba vurur." cümlesi, bir kız çocuğuna söyleniyor. Baba gerçekten vuruyor; okuyanları dayanın haklılığına inandıran bir anla-

¹ Eleştirel Pedagoji'nin 32. sayısında yayımlanan yazının bu dosya için yeniden düzenlenmiş halidir.

² Yazar, Öğretim Görevlisi.

tımla dövüyor kadını.

Çocukların çok sevdiği fıkra türünün kullanıldığı Zariflerden Nükteler adlı bir kitaptaysa içki ve kadın ilişkisi son derece aşağılayıcı bir biçimde veriliyor.

“Ebülhüzeyl adında zarif bir zat anlatmaktadır:

Bir gün bir gezinti yerinde, arkadaşlarla şarap içiyorduk. Bedevilerden ihtiyar bir kadın, yanımıza gelip oturdu. Ona da bir kadeh ikram ettik. İçti, yüzüne biraz renk geldi. Bir kadeh daha verdik. Neşelenip güldü. Yanımıza iyice sokuldu. Bizimle şakalaşmaya başladı. Üçüncü kadehi içtikten sonra: - Sizin karılarınız bundan içerler mi? diye sordu. - İçerler, dedik. - Öyleyse, yemin ederim ki, içinizde babasının kim olduğunu bilen adam yoktur, cevabını verdi.”

Geçtiğimiz aylarda, Çiğli Kaymakamlığı tarafından okullara dağıtılan kitaplar da tamamen ideolojik amaçla yazılmıştır ve yazınsal kaygıdan çok ideolojik kaygı güttüğü için, çocuklara gençlere okumayı sevdirecek, okuma davranışı kazandıracak yazınsal değer taşımamaktadır. Kitaplardaki alıntılar da bunu belirgin olarak ortaya koymaktadır:

“Al Yazmayı Gül Eğlemek” kitabının farklı sayfalarında, şu ifadeler yer veriliyor: “En büyük maske nedir sence! Laiklik! Türk İslam medeniyetinin karşı karşıya kaldığı tehlikelerin en önemlisi bu bence! Gizli yabancı güçler tarihte, ahlakta, dinde en büyük tahribi laiklik maskesi altında yapıyor” . “Devlet ilahi irade üzerine kuruludur. Allah yolunda savaşmak demek, ancak Allah’ın koyduğu kurallar çerçevesinde savaş kararı alınabilir. Yeni bu ölçüler içerisinde bir suçluyu öldürmek mümkün olabilir.” . “Atatürk’ün cumhurbaşkanı olmasından sonra başbakan olarak yönetimi ele alan İnönü, çok kurnaz bir siyasetçiydi. Kısa zamanda bütün ipleri ele almasını bildi. İsmet İnönü, Türk İslam medeniyetinin bütün kurumlarını ve kavramlarını toptan inkâr eden bir fikir sahibiydi. 1950’ye kadar sürekli hale getirdiği iktidarı döneminde, milli ve manevi değerleri yok etmek için çalıştı.” “CHP seçimi valilerin ve

polisin yardımı sayesinde kazanabilmişti. Atatürk, cumhuriyeti bir diktatörün eline bırakmak istemiyordu. Atatürk’ün ölümünden sonra Milli Şef, şimdi de Atatürk’ün bütün hatıralarını silecekti. Kendi heykellerini yaptırmış, pullardan ve paradan Atatürk’ün resimlerini kaldırmıştı.” . “Ehli sünnet geleneğinde takıyye yoktur. Biz cumhuriyet ve demokrasiyi gerçek manasıyla seviyoruz. Ancak laiklik adına milleti kuşatma altına alan gizli güçlerin takıyye yaptıkları ve dine karşı temelden düşman oldukları şüphesini taşıyoruz.”

6. sınıflara dağıtılan “Muhteşem Osmanlı Kanuni Sultan Süleyman” kitabından: “Sonuçta cariyeler köle statüsündedir. Sahipleri padişahdır. Padişah isterse onlarla karıkoca hayatı yaşayabilir. Çünkü köle, İslam hukukuna göre maldan sayılır. Mal sahibi malını dilediği gibi kullanma hakkına sahiptir. Padişahlar, hür ya da köle İslam hukukuna göre aynı anda sadece dört kadına nikâh kıyabilir üzerine cariye de alabilirdi. . Zaman cemaat zamanıdır. ... Bu ses hayatını milletin hayatı için feda eden İmam Bediüzzaman’dan başkası değildi... Nur talebeleri adıyla anılan fikir akımı, binlerce mahkemede Türk İslam medeniyetini savundular. “... Binlerce avukat, kâtip, mübaşir, milyonlarca insan, Nur Risaleleri denilen eserleri okudu. İslam medeniyetinin yüceliğine inandı. İmanını kurtardı. İnkâr fırtınası dindi.”

5. sınıflara dağıtılan “Ha Gayret Başaracaksın” kitabından: . “Furkan bir gün yeni arkadaşına kedileri neden sevdiğini sordu. - Çünkü oğlum, onlar mırıl mırıl Allah’a zikrediyorlar. . Şerbetçi dede, Hasan’ı fark edince afiyetle böreğini yiyen zayıf bir kediyi gösterip sordu: - Duyuyor musun? - Neyi? dedi Hasan. - Zikrini. - Ne zikri? Şerbetçi dede, Hasan’ın yüzüne baktı. - Ya rahim, ya rahim diyorlar kulağını yaklaştı da dinle dedi.”

“Allah Nasıl Yaratıyor” kitabından: “İbrahim öğretmen Abdullah’a döndü, ‘Peki ya dünyamız Abdullah? Sence uzay boşluğunda kendi kendine mi duruyor? Böyle bir güç ki, yıldızları, gezegenleri, galaksileri bir arada tutuyor, güneşe ışık, aya parlaklık veriyor. Dünyamızın havada durmasını o sağlıyor. Bu kitapları seneler önce Bediüzzaman Said Nursi isimli bir alim yazmış.’ Çocukların ak-

İna süper bir fikir geldi. Bu yaz tatilde hep beraber Nur Dede Kampı yapalım mı?”

2. sınıflara dağıtılan “Müslüman Kardeşir”

kitabından: “Beyaz atlara binen melekler, İslam düşmanlarını birer birer öldürdüler.

İnkârcıların kalplerine korku salacağım. Vurun boyunlarına. Doğrayın parmaklarını!”

Çiğli Kaymakamlığı'nın ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik “81 İl 81 Kitap Projesi” kapsamında dağıttığı, parasal kaynağının açıklanmadığı bu kitaplar; hurafelerle, kadına yönelik ayrımcı ve aşağılayıcı düşüncelerle ve şiddet içeren söylemlerle dolu.

Bu kitapları okuyarak yetişen çocukların düşünce sistemi ve davranışları nasıl gelişir dersiniz? Ülkemizde son 10 yılda kadına yönelik erkek şiddetinin artmasında, bu ve benzer kitaplardaki söylem ve düşüncelerin gelişmekte olan çocuk beyinlerine kazınması amacıyla çocuk kitaplarının kullanılmasının etkisini değerlendirmeyi okurlara bırakıyorum.

Çocuğu ideolojik yönde koşullandırmak için yazılmış bu tür kitaplarda yazınsal sorunlar daha çok çıkıyor karşımıza. Bu kitaplar; yalnızca öğüt vermek, iletiyi sunmak ve okuyanı koşullandırmak amacıyla kurgulanmış; kuru, sıkıcı, inandırıcılıktan, yaratıcılıktan uzak, mizahı ve fantazileri olmayan didaktik bir anlatımla sunuluyor okura. İçeriklerine uygun olarak kullandıkları dil ve anlatım özellikleri açısından çocukları, gençleri kaptan ve okumaktan uzaklaştıracak durumdadır.

Gençlik Kitaplarında Mistisizm, Büyü ve Büyücülük Kavramları

1990'lı yılların ikinci yarısında; dünyadaki gelişmelere koşut olarak ülkemizde de bir başka akım güç kazandı. Fantazi çocuk ve gençlik kitapları adı altında yaygın biçimde üretilip tüketilen bu kitaplarda mistisizm, ruhçuluk, büyü ve büyücülük konuları işlendi. En ünlü büyücü, yetim İngiliz çocuğu Harry Potter'dı. Bu kitaplarda iyi kötü ruhlar, iyi kötü büyücüler, alacakaranlık öyküleri, başka dünyalarda yaşayan garip yaratıklar yer alı-

yor.

1980'li yılların ikinci yarısında dünyadaki politik gelişmeler doğrultusunda, inançlarını yitiren kitlelere mistisizmin, spiritualizmin (ruhçuluk) ve büyücülüğün bir seçenek olarak sunulmasının çocuk ve gençlik edebiyatındaki yansımalarıdır bu ürünler. Ölüler dünyasından gelen gerçek dışı yaratıkların, vampirlerin, ruhların; gerçek dışı olayların yer aldığı, büyü ve büyücülük kavramlarının sıkça işlendiği bu kitaplarda öykünün fonunda cinsellik ve aşk öykülerine de yer verilmektedir. Büyük yayın tekelleri tarafından her tür olarak kullanılarak kitlelerin bunları tüketmesi sağlanmıştır. Üstelik, bu konuların kitlelere sunumu kitaplarla sınırlı kalmamış; film, dizi, oyun, oyuncak vb. biçiminde üretilip sürekli gündemde tutulması sağlanmıştır..

Bu kitaplarda anlatılanların etkisinde kalan çocuklar, yaşanan gerçekle bağını koparıp orada anlatılanlara kaptırabiliyor kendini. Söyleşi için gittiğim okullardan birinde

Bu tür kitapların belirli bir ölçüde okunması, çocuğun düş gücünü harekete geçirmesi açısından belki sakıncalı olmayabilir. Ancak, sürekli bu kitapları okuyan, bu tür filmler izleyen, bilgisayar oyunları oynayan çocuk, genç; kendine, öteki insanlara, toplumuna, kültürüne yabancılaşıyor. Gerçeklerden kopuk, kendisine ve yaşama yabancılaşmış, gerçeği bilim ve akıl dışı olaylarda, hatta dünyalarda arayan bilinçsiz insan yığınlarından oluşan toplumlar. Bu yönüyle; batı kültüründen aktarma büyücülüğü işleyen bu kitapların; mistisizmi, kaderciliği ve ruhçuluğu işleyen din etkili kitaplardan çok da bir ayrımı yoktur. Tek ayrımı, modern bir görünüş altında verilmesidir. Bir de kapitalizmin kuralları gereği, piyasa ekonomisinin bütün araçlarından yararlanarak dev yayın tekkellerinin ürettiği bu tür kitapların pazar payının yükseltilmesidir. Bir tek Harry Potter kitaplarının bile, ülkemiz çocuklarına nasıl tanıtıldığını anımsamak yeterlidir; büyük ilan panoları, binlerce afiş, kitabevlerinin önündeki ayaklı panolar, sinemalardaki üç boyutlu düzenlemeler, bilgisayar oyunları, CD'ler, cam bardaklar, çıkartmalar vb...

Çocuk ve Gençlik Kitaplarında Şiddet Ögesi

Çocuk ve gençlik kitaplarında şiddet ögesi, başlı başına bir araştırma konusudur. Ancak, burada kısaca da olsa değinmek istiyorum. Geleneksel kültürümüzün önemli bir ögesi olan halk masallarında... Ömer Seyfettin'in kimi öykülerinde... Bunların zaten çocuklar için yazılmadığını biliyoruz. Bir de, çocuklar için yazıldığı savlanan ve yazarlarının yetkinlik ya da uzmanlık derecesinin tartışılacağı öykü ya da romanlar var... Bu kitaplarda, metinsel ve görsel olarak fiziksel ve psikolojik şiddet yer almaktadır.

Mizah amacıyla yazılmış Zariflerden Nükteler adlı çocuk kitabında da şu anlatımlara rastlıyoruz:

“Adamın biri gönüllü olarak savaşa katılır. Herkes öldürdüğü düşmanın başını kargısına takıp getirdiği sırada, bu da bir ayak takar getirir. – Bu ayağın sahibini sen mi öldürdün? diye sorarlar. Adam şu cevabı verir: – Evet, ben öldürdüm. – Niçin başını getirmedi?”

-Ben yetişinceye kadar başını kesip götürmüşler.”

Çocukların ve gençlerin okuduğu kitaplarda, bunlara benzer pek çok anlatım yer alıyor. Tıpkı televizyonlardaki “kanlı canlı” “sıcağı sıcağına” vb. programlarında olduğu gibi; olayların bire bir abartılı bir biçimde anlatıldığı öykü, roman vb. metinler. Bu olgu, şiddetin sıradanlaştırılıp kanıksanmasına neden oluyor. Tıpkı, televizyonlardaki naklen savaş görüntüleri, kan revan içindeki haber programları gibi... Tıpkı, günümüzde din ve cihat uğruna kafa kesme haberlerinin sosyal medya sayfalarını doldurması gibi... Oysa, çocuk kitaplarının edebi özellik taşıması ve çocuğa görelilik ölçütü de; bu tür anlatımları kaldırmaz.

Ülkemiz çocuk ve gençlik edebiyatı, 1970’li yıllarda gelişmeye başlamış ve önemli bir birikim oluşturmuştur. 12 Eylül 1980 darbesiyle bu gelişme kesintiye uğramıştır. Ancak 1980’li yılların sonunda, özellikle 1990’lı yıllarda bu alanda yazan yazarların sayısı artmıştır. Dönemin özelliklerine göre çevre, aile içi ilişkiler, barış, çevre sorunları vb. konular ağırlıklı olarak işlenmiştir. Çocuklara ve gençlere yönelik yayınlanan kitapların sayısı çoğalmış; bazı yayınevleri içerik ve biçim açısından nitelikli yapıtlar üretmeye özen göstermişlerdir. Üniversitelerin bazı bölümlerinde çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine araştırmalar, sempozyumlar düzenlenmeye, bu alan bilim insanları tarafından tartışılmaya başlanmıştır. Eğitim ve pedagoji konularının tartışıldığı dergilerde, eğitimci örgütlerinin yayın organlarında çocuk edebiyatının işlevi ve sorunları tartışılmaktadır. Günlük gazetelerin kitap eklerinde çocuk ve gençlik kitaplarının tanıtımlarına da yer verilmektedir. Sanal ortamda anne baba blogları, ebeveynlere yönelik siteler de çocuk ve gençlik edebiyatı alanını irdelemekte, yayınlanan kitaplar tartışılmaktadır. Bütün bunlar olumlu gelişmelerdir. Bununla birlikte, çocuklar tıpkı öteki alanlarda olduğu gibi bu alanda da istismara karşı savunmasızdır. Bu konuda sorumluluk ebeveynlerden eğitimcilere, yazarlardan yayıncılara, kitle iletişim araçlarından devlet kurumları olan Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Kültür Bakanlığı’na kadar uzanmaktadır. Çocuklarımızı ve gençleri yaşama hazırlayan, onların yaşasal gereksinimlerine yanıt veren, yetişkinlerin kendi düşüncelerini aktarmak yerine onların yaşamı keşfetmelerine izin veren nitelikli kitaplarla, gerçek yazımsal yapıtlarla buluşturmak hepimizin boynunun borcudur...

TÜRGEV

Ünal Özmen

TÜRGEV Mütevelli Heyeti Üyesi ve dönemin başbakanı R.T.Erdoğan'ın oğlu Necmettin Bilal Erdoğan başkanlığında 26 Ağustos 2013 tarihinde bir toplantı düzenlenir.¹ CHP Genel Başkan Yardımcısı Gürsel Tekin tarafından bir basın açıklamasıyla gündeme getirilen toplantının amacı, imam hatiplerin yaygınlaştırılması, karma eğitimin kaldırılması, seçmeli din derslerinin tüm okullara yayılması, öğretmen ve idarecilerin buna göre seçilmesi konusunda izlenecek yol ve yöntemlerin gözden geçirilmesi...

Söz konusu toplantıya Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul Milli Eğitim Müdürü başkanlığında bir heyetle katılıyor. Diğer katılımcılar İlim Yayma Cemiyeti, İlim Yayma Vakfı, Ensar Vakfı ve ÖNDER (İmam Hatip Okulu Mezunları Derneği - dernek "imam" yerine "önder"i kullanmaktadır) üyeleri. Bu toplantıda B. Erdoğan tarafından verilen talimatların önemli bir kısmının eksiksiz bir şekilde yerine getirildiğine tanık olduk: Çok sayıda merkezi okulun imam hatip ortaokulu ve lisesine dönüşmesi, Teledüğü Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG)'nın öğrencilerin büyük bölümünü (yoksulları) imam hatiplere yönlendirmede kullanılması, kılık kıyafet yönetmeliğinde yapılan değişiklikle türbana tüm resmi okullarda serbestlik sağlanması, görev yerinde dört yılını tamamlayan okul müdürlerini görevden düşürüp müdür atamalarının kurala bağlanmadan vali

onayına bağlanması, şube müdürlerinin rotasyon tabii tutulup 750 boş kontenjanın mülakatla doldurulması... Bunlar, toplantının 2014 yılında gerçekleşen kararlarıydı. Görev yerinde sekiz yılını tamamlayan öğretmenin rotasyonla yerini değiştirme 2015 yılına kalmış gözüküyor. Rotasyonla büyük kent merkezlerinde kümelenen muhalif öğretmenlerin perifere gönderilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü toplantı kararlarından biri Çankaya, Kadıköy, Şişli, Karşıyaka gibi merkezlerde yoğunlaşan laik öğretmenin, bu ve benzeri yerleşim birimlerindeki vatandaşla bağının koparılmasını öngörmektedir.

Biliyorsunuz Suudi Kralı TÜRGEV'e 100 milyon doları bağışladı. Kral, bu parayı TÜRGEV'e "Sevda"sı uğruna aktarmadı. Kraldan gelen bağış tek başına Sevda Tepesi'ndeki arazisinin imar iznine bağlamıyorum. Kralın Bilal Erdoğan adına çıkardığı bu paranın, o toplantıda alınan kararların gerçekleşmesine sunduğu katkı olduğunu iddia ediyorum. Suudi Krallığı, Rabıta adlı vakfı aracılığı ile 12 Eylül sonrasında üç yıl süreyle Türkiye Cumhuriyetinin yurt dışında görevli imamlarının maaşını ödemişti. TÜRGEV'e aktarılan 100 milyon dolar yirmi yıl önceki devlet rüşvetinin bir benzeridir. Suudi Kralını bu denli cömert davranmaya zorlayan Türkiye'yi Suudileştirmek değil elbet; bu kadar akılsız olduğunu sanmam. Fakat Krallığın bekası için güvenli bölgenin Türkiye'yi de içine alması gerektiğini bilir.

TÜRGEV, bir aracı kurum olmakla birlikte, eğitimdeki dinselleşmenin bugünkü (Cemaat okulları yerine) tek belirleyici karargahı konumundadır. Milli Eğitim Bakanlığı ise sekreteryasıdır. Öyleyse faaliyetleri izlenmeli, mücadele edilmesi gereken "unsur" olarak ele alınmalıdır. Bu bakımdan önce size TÜRGEV'i tekrar anımsatmak istiyorum. Bunun için size, TÜRGEV'in "Eğitim kavramı da kirlendi" başlıklı yazıma açtığı davanın savunmasını sunuyorum. Okuyacağınız yazı, savunma ifadeleri içerse de aslında bir savunma değil, TÜRGEV'le ilgili belli başlı iddiaları bir bütün olarak ele alan, bu örgütün faaliyetlerini mahkeme kaydına geçirmeyi amaçlayan bir makaledir.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=Ddq3CWufcZM>

T.C. İstanbul 2. Asliye Ceza Mahkemesine

1. Hakaret ettiğim gerekçesiyle hakkımda şikayetçi olan Türkiye Gençlik ve Eğitime Hizmet Vakfı (TÜRGEV), 17 Aralık 2013 tarihinden bu yana nerdeyse tamamı faaliyetinin sorgulandığı binlerce haberin ana konusu olmuş, adının geçtiği yolsuzluk ve usulsüzlük iddialarının belgeleri bulunan **fezleke**ler hazırlanmıştır. 17 Aralık 2013-31 Aralık 2013 tarihleri arasındaki 14 günde TÜRGEV hakkında yapılan haber sayısı 143'tür. Bu haberlerin 126'sında TÜRGEV yöneticilerinden bir kısmının rüşvete aracılık ettiği ve kamu otoritesinin TÜRGEV yöneticileri tarafından kullanıldığı iddiasına yer veriliyor. 01-31 Ocak 2014 arasında ise TÜRGEV, ulusal gazetelerde 171 kez, benzer içerikli habere konu olmuş. Bunlarla birlikte TV ve sosyal medya çıkan binlerce haber ve yorumda "eğitime hizmet", eleştirel sorgulamaya tabi tutulmuştur.

Ayrıca Türkiye Gençlik ve Eğitime Hizmet Vakfı (TÜRGEV) hakkında soruşturma fezlekesi hazırlanmıştır. Fezleke dönemin başbakanı Recep Tayyip Erdoğan ve oğlu N. Bilal Erdoğan tarafından yönetildiği, başbakan ve oğlu Bilal Erdoğan'ın kamu nüfuzunu kullanarak vakfa bağış adı altında ödemeler yaptırdıkları iddia edilmiştir. Fezleke de ayrıca "ödemeler karşılığında ödemeyi yapan şahısların kamu kurumlarında ihtiyaç duyduğu belge izin gibi işlemlerinin gerçekleştirildiği" iddialarına da yer verilmiştir.

2. Suudi Arabistan Kralının TÜRGEV'e 99 milyon 999 bin 990 dolar bağışta bulunması da bağışın hemen ardından kralın İstanbul'daki bir arazisine imar izni verilmesiyle gündeme gelmiştir. Nitekim TÜRGEV yönetim kurulu başkanı Arzu Akalın, 28. 07.2014 günü Star gazetesine verdiği mülakatta imar izni ile ilişkisini reddetse de bağışı ve bağış miktarını doğrulamıştır. Suudi Kralı tarafından yapılan 100 milyon dolardan on dolar eksik bu para, CHP Grup Başkan Vekili ve Samsun Milletvekili Haluk Koç'un 08.02. 2014 tarihinde yaptığı açıklamaya göre 26 Nisan

2012'de dönemin başbakanı Recep Tayyip Erdoğan'ın oğlu Bilal Erdoğan'ın hesabına yatırılmış; para, birkaç dakika içinde ise TÜRGEV hesabına nakledilmiş.¹ Herhangi bir yurttaş gibi ben de eğer bir iş ortaklığı yoksa Suudi Kralı adına para yatıran Royal Protocol adlı şirketin Bilal Erdoğan'ın hesap numarasını nereden bildiğini merak ederim. Dünyanın çeşitli bölgelerinde aklıktan ölüm ve salgın hastalık haberi geldiği bir dönemde başka bir ülkenin yönetici siyasetçisinden gelen bu miktarda para, aynı amaçla faaliyet gösteren yüzlerce vakıftan hangisine bağışlansa orada bir menfaat ilişkisi olup olmadığı sorgulanmalıdır, bunu dile getirmek hakaret sayılmamalıdır.

3. Bugün Türkiye'de en çok tartışılan kararlardan biri de Antalya Büyükşehir Belediye Başkanlığının sahip olduğu iki öğrenci yurdunu TÜRGEV'e bağışlamasıdır. TÜRGEV'den yapılan açıklamada Antalya Büyükşehir Belediye Başkanlığı ile "Sosyal ve Kültürel Hizmet Ortak Proje Protokolü" imzalayarak Büyükşehir Belediyesi tarafından işletilen, öğrenciler için barınma imkanı sağlamak amacıyla kullanılan ve «Çocuk ve Gençlik Evi Sosyal Tesisi» adı altında hizmet veren tesiste aynı maksatla ve aynı işlevi temin etmek üzere ve tüm masraf ve giderleri vakıf tarafından üstlenilecek şekilde bir protokol imzalandığı" belirtilmiştir.

Gaziantep, Şanlı Urfa, İstanbul, Antalya ve diğer birçok belediyenin mülkiyetlerindeki tesisleri aynı amaçla kullanılmak üzere neden TÜRGEV'e devrettikleri de bir yazar olarak dikkatimi çeken konudur. "Okul açmak", "öğrencilere her türlü desteği vermek" 5393 sayılı Belediye Kanununun Belediyelerin Görev yetki ve sorumlulukları başlığı altındaki 14. Maddesi tarafından belediyelere verilmiş görev ve sorumluluklardandır. Bir belediyenin, resmen görevlendirilmiş bir kamu kuruluşunun görev ve sorumluluklarını başka birine devretmesi yasalarca mümkün olsa bile siyaset etiğine, siyasetin realitesine, kamu çıkarına aykırıdır. Bağışlanan veya karşılıksız olarak kişi veya

¹ Suudi kralının bağış adı altında TÜRGEV'e aktardığı paranın, eğitimdeki Sünni dinselleşmeye destek olduğunu iddia etmeme rağmen, savunmayı dile dayandırmasından ötürü bu açıklama üzerinde durulmuştur.

özel kuruluşlara işletme amacıyla verilen belediye malları esasında kamunun ortak malıdır. Kendisi bir hizmet kuruluşu olan ve eğitim kurumları açıp işletme yetkisi bulunan belediyelerin hizmet binalarını “yardım” kuruluşu olduğunu iddia eden özel kuruluşlara “yardım” mahiyetinde vermesi anlaşılır bir durum değildir. Seçilmiş olması belediye başkanına bu kamusal mülkiyetler üzerinde kamu aleyhine olacak tasarruflarda bulunma hakkını vermez. Bu bakımdan, belediyelerin ve diğer kamu kuruluşlarının henüz yapımını tamamladıkları hizmet binalarını ve çeşitli mülkiyetlerini TÜRGEV’e aktarmasını, vakıf yöneticilerinin cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’a yakınlıklarıyla doğrudan ilişkili olduğunu gösterir.

4. TÜRGEV genel kurulu ile yönetim kurulunun etkin üyeleri, Recep Tayyip Erdoğan’ın birinci derece yakınlarından, siyaset yaptığı kişilerden veya kendisine yakın çalışan bürokratlardan oluşmaktadır. Bunlardan Necmettin Bilal Erdoğan oğlu, Esra Albayrak kızı, Serhat Albayrak damadının kardeşi, Reyhan Uzuner oğlu Bilal Erdoğan’ın kayınvalidesi, Ziya İlgen Eniştesi, Şule Albayrak kızı Esra Albayrak’ın eltisidir. Dolayısıyla vakfın tartışmalı, iddialı, fezlekeli faaliyetlerinin siyasi açıdan ele alınıp değerlendirilmesi kaçınılmazdır.

Nitekim Ana Muhalefet Partisi Cumhuriyet Halk Partisi Genel Başkanı 28 Ocak 2014 günü partisinin grup toplantısında bilgi ve belge eşliğinde yaptığı konuşmada dönemin başbakanı Recep Tayyip Erdoğan’ı kastederek şu ifadeleri kullanmıştır: “Sen makamını kullanarak oğluna çıkar sağlıyorsun. Nüfuz ticareti yapıyorsun. Sen diyorsun ki, şu ihaleyi sana vereceğim, rüşveti de oğlumun vakfına ödeyin diyorsun. Orayı rüşvetin merkezi yaptın sen.” Ayrıca Milletvekilleri Haluk Koç, Sezgin Tanrıku ve Atilla Kart “Vakıfla ilgili olarak ortaya çıkan bulgulara göre; TÜRGEV vasıtasıyla iş ve ihale takibi yapmak suretiyle, işadamlarından bağış adı altında rüşvet alındığı ve kamuya ait arazilerin ayrıca bedelsiz olarak TÜRGEV’e bağışlanmasının sağlandığı yönünde ciddi olgular ortaya çıkmıştır” tespitinde bulunmuşlardır.

5. Dava konusu “Eğitim kavramı da kirlendi” başlıklı yazım dikkatle okunduğunda oradaki

görüşlerin hakaret olmayıp, bu vakıf hakkında ortaya atılan resmi belgelere dayanan siyasi bir yorum olduğu anlaşılacaktır. Ben emekli bir öğretmenim, genel yayın yönetmeni olduğum Eleştirel Pedagoji adındaki bir eğitim dergisinde ve BirGün Gazetesinde düzenli olarak eğitimle ilgili makaleler yazıyorum. Bununla birlikte eğitim konulu konferans, panel gibi etkinliklerde konuşmalar yaparım. Yazdığım hiçbir yazıdan, katıldığım hiçbir etkinlik ve programdan ücret talep etmedim ve almadım. Demek isterim ki din, dindar bir yurttaş için ne anlam ifade ederse, eğitim de benim için aynı anlamı ifade eder. Dinin siyasete alet edilmesine dindar insanların gösterdiği tepki ne kadar haklı ve yerindeyse benim de eğitim kavramının eğitimsel amaçların dışında kullanılmasına gösterdiğim tepki o denli haklı nedenlere dayanmaktadır. Eğitimin devlet tarafından verilmesi gereken kamusal bir hizmet olduğuna inanırım ve para kazanma arayışındaki girişimcilere yatırım alanı olarak sunulmamasına karşı çıkıyorum. Ne yazık ki son yıllarda devlet çeşitli teşviklerle eğitimi ticaretin alınan-satılan mallarından biri gibi özel girişimcilere sunmaktadır. Bazı girişimciler “eğitime hizmet” adı altında vakıf kurup vakıf yasasının sunduğu ayrıcalıklardan yararlanmaktadır. Sayısı yüze yaklaşan vakıf üniversitesinin öğrenci başına yıllık eğitim ücreti 20 bin ile 100 bin TL arasında değişmektedir. Vakıflar yurtları da öğrencilerden otel fiyatına denk ücret talep etmektedir. Örneğin TÜRGEV’in Konya Selçuk’taki Kız Öğrenci Yurdu’nun öğrenim yılı fiyatı 5 bin 500 TL’dir. Binası devlet veya şahıs bağışı olduğu için yatırım gideri olmayan, her türlü vergiden muaf ve birçok kamu olanaklarını kullanan yurtların “hizmet” adı altında aldığı ücret, açıkça ticari kurallarının işlediğini göstermektedir. Aynı olanaklardan yararlanan herhangi bir otel işletmecisi de bu fiyattan kar elde edebilir. Bu tür vakıfların “hizmet” adı altında ticaret yaptıklarına, kamusal karşılığı olan “eğitim” ve “hizmet” kavramları kullanılarak asıl amacın gizlendiği ortadadır. 22 Eylül 2009 tarihli yazımda vakıf üniversitesi olan Başkent Üniversitesini, 02 Kasım 2013’te de Doğu Üniversitesindeki uygulamaları “vakıf” bağlamında eleştirdim. Sosyal devletin ve sosyal amaçlı kamu kurumlarının bulunmadığı yüzyıl-

lar öncesinin kurumsal yapıları günümüzde anlamını yitirmiştir. Günümüzde vakıf, geleneksel anlamının ötesinde ticareti kolaylaştırmak için kullanılmaktadır. Öğrencilere hizmet sunmak, onların eğitim, barınma, beslenme ve sosyal gereksinimlerini karşılamakla yükümlü bir devlet ve ona bu zorunluluğu hatırlatan yasalarımız vardır. Devlet dışında öğrenciye “hizmet” sunma amaçlı oluşumların ya ideolojik ya da ekonomik bir amaçla hizmet ettiğine tanık olunur. TÜRGEV’in faaliyetleri, yöneticilerinin ilişkileri yüzünden hem siyasi hem ticari bir tartışmanın ortasında kalmıştır. Amaçlarına uymayan, eğitimin kazandırmayı amaçladığı sosyal değerlere aykırı iş ve işlemlere alet edilmesi nedeniyle bu vakıf tartışılan, eleştirilen kurum olmaktan kurtulamaz. İyi niyetli ve TÜRGEV’in hedeflediği amaçları değerli bulan fakat bir şekilde yıpranmış yöneticilerin benim gibilerin eleştirisini dikkate alarak görevlerinden ayrılmaları gerekir. Benim ifadem kuruma hakaret değildir; kuruma hakaret edenler, kutsal değerlere zora dayalı ikna yollarını kullanılarak erişilebileceğine inananlardır.

6. Hakaret içerdiği iddia edilen ifadem şudur: “...Vergi kaçırma, kara para aklama, kamu mal ve maliyesinden ayrıcalıklı yararlanma din gibi eğitimin de temizlik hizmeti sunduğu kirli ilişkiler olmaya başladı. Ne yazık ki eğitim kavramınının, TÜRGEV’le, mevzuata sığmayan fakat kapitalist piyasanın bile etik açıdan açıklama getiremediği rüşvet alıp verme işlemine bulaştırıldığına tanık olduk.” Birinci cümle genel bir ifadedir ve TÜRGEV’i özel olarak hedef almış bir söz değildir. İkinci cümlede ise TÜRGEV’in iradesi ve amacı dışında başkaları tarafından kabul edilemez ilişkilere bulaştırıldığı belirtilmektedir. Bu cümle TÜRGEV’e hakaret içermediği gibi onu amacı dışında kullananları eleştirmektedir. İsnat edilen suç kabul etmiyorum. Beraatımı istiyorum.

7. Tarihsel olarak vakıf, kişi malının ya da gelirinin, kamu yararına özgülenmesidir. (tahsisidir). Yani kişi malını ya da gelirini kamu yararına özgüleyecek, belirli bir amacın gerçekleştirilmesine katkı sunacaktır. Örneğin yoksul öğrencileri okutacak, giydirecek, barındıracaktır. Vakfın bu özel durumu çarpıtılmakta, kamu malı (arazi, arsa, devlet kredisi) vakfa sunularak, kamu gücü

eliyle tarikatların, cemaatlerin, özel kişi ve kuruluşların ticaret yapmasına, sermaye biriktirmesine, ekonomik güç oluşturmaya, toplumsal yaşamda ve siyasette etkin olmasına yol açmaktadır. Bunun tipik örneklerinden biri TÜRGEV’dir. Yaptığım, bu gerçeklere dikkati çekmektir, hakaret değildir. TÜRGEV kamuoyunda tartışılan bir vakıftır, bunu şikâyetçi gibi herkes bilmektedir. Bu ülkenin bir insanı olarak bu gerçekleri dile getirmeyip de ne yapacağız, yaptığım iş hakaret değil, gerçek durumu vurgulama, eleştirme, toplumu aydınlatmadır.

8. Kaldı ki, bilebildiğim kadarıyla, kanunda hüküm olmadıkça, tüzel kişiye hakaret suçu söz konusu olamaz. TÜRGEV vakıf olduğuna göre tüzel kişidir. Bu nedenle de ortada işlenmiş TCK’na göre bir suç bulunmamaktadır.

SONUÇ: Yukarıda açıklanan nedenlerle, üzerime atılı suçtan beraatıma karar verilmesini saygıyla arz ve talep ederim. 29.09.2014

Sanık
Ünal Özmen

EKLER

1. 20.12.2013 tarihli Cumhuriyet Gazetesi küpürü
2. 22.12.2013 tarihli Hürriyet Gazetesi küpürü
3. 23.12.2013 tarihli SoL Gazetesi küpürü
4. 23.12.2013 tarihli Cumhuriyet Gazetesi küpürü
5. 27.12.2013 tarihli Radikal Gazetesi küpürü
6. 29.01.2013 tarihli Habertürk Gazetesi küpürü
7. 15.02.2014 tarihli BirGün Gazetesi küpürü
8. 06.02.2014 tarihli Posta Gazetesi küpürü
9. 21.02.2014 tarihli Radikal Gazetesi küpürü
10. Bağış karşılığı adaylık, Bilal Erdoğan Ali Ağaoğlu ilişkisi hakkında, Fatih Belediyesi başkanı, Haluk Koç TÜRGEV hakkında açıklama 08.02.2014; Kemal Kılıçdaroğlu TÜRGEV açıklaması 28.01.2014 30-35 dakikalar; Reza Zarrab TÜRGEV Genel Müdürü Salih Koç Konuşması başlıklı görüntü ve ses kaydı dosyasının bulunduğu DVD.

Türkiye’de Uzaktan Eğitim Politikalarına Eleştirel Bir Bakış¹

Tezcan Durna²

Birgül Ulutaş³

Uzaktan eğitim dünyada ve Türkiye’de giderek yaygınlaşan, eğitim teknolojilerine dayalı bir uygulama. Bugün, Türkiye’de 60’tan fazla üniversite, ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde uzaktan eğitim programları yürütüyor. Eğiten ve eğitime ilişkin anlamın her geçen gün değiştiği eğitim ortamlarında, uzaktan eğitim de pek çok olanak ve sorunlarıyla birlikte üzerinde düşünmeyi gerekli kılan bir öğretim yöntemi olarak dikkat çekiyor.

Bu konuda eleştirel bir okuma, öncelikle uzaktan eğitimin özgürleştirici ve eşitliği sağlayıcı olmak bakımından ne gibi olanaklar taşıdığını ortaya koymayı gerekli kılmaktadır. Ardından uzaktan eğitime dair bu olanakların, Türkiye özelinde ne oranda yerine getirildiğine de bakmak yerinde olacaktır. Bu niyetlerle yola çıkarak, Ankara Üniversitesi’nin Turizm ve Otel İşletmeciliği, Bankacılık ve Sigortacılık, Bilgisayar Programcılığı ön lisans programlarına devam eden 18 öğrenci, Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi’nden 3 yönetici ve 3 öğretmenle görüştük. Bu görüşmelerden elde edilen veriler ışığında Türkiye’de uzaktan eğitime ilişkin elde edilen sonuçları şöyle özetlemek mümkün görünmektedir:

¹ Bu çalışma, 23-26 Haziran 2014 tarihleri arasında Selanik’te gerçekleştirilen Dördüncü Uluslar arası Eleştirel Eğitim Konferansı’nda (IV. International Conference on Critical Education) sunulan “A Critical Approach to Distance Education” başlıklı bildirisinin Türkçe kısaltılmış halidir.

² Doç. Dr. Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi

³ Doktora Öğrencisi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diploma Fetişi Mi?

Uzaktan eğitim öğrencilerini motive eden en büyük faktör, bir diplomaya sahip olmak. Görüşülen öğrencilerden pek çoğu, diploma almak için programa devam ettiklerini ifade ederken; tüm yanıtların özeti gibi görünen bir yanıt, Bankacılık alanında önlisans eğitimi alan, muhasebecilik alanında çalışan 23 yaşındaki kadın öğrenciden geldi:

“Biz biraz yarı kalıyoruz, çalışmak durumundayız. Çalışmazsak olmuyor. Ama üniversiteye gitmek istiyorsun, diploma almak istiyorsun, mesela ben tekrara da kaldım ama yine de bırakmadım. Yine de mutluyum. Eee sonuçta 2. Sınıfa geçebildim ama sonuçta hem çalışıyorum, hem okuyorum. Mutluyum yani, en azından diplomamı alıcam. İleride bişeyler düşünebilirim yani.”

Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Dünyadaki uzaktan eğitim uygulamalarının doğrudan piyasa koşullarına uyum sağladığı gözlenirken, Türkiye’de henüz bu sürecin başlangıç aşamasında olduğu, sadece büyük şehirlerde olmak üzere çok az sayıda uzaktan eğitim programı bulunduğu; dolayısıyla bu programlardan yararlanmanın sınırlı olduğu görülmektedir. Görüşmelerden de anlaşıldığı kadarıyla hem çalışıp hem uzaktan eğitime katılma konusunda sıkıntılar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca örgün eğitim harçlarının kaldırılmış olmasına karşılık; eğitim öğretim bakımından çok daha düşük olanaklarla karşı karşıya bulunan uzaktan eğitim öğrencileri ders materyalleri ve okul harcı olarak büyük meblağlar ödemektedirler.

Amerika’da aşıcılık alanında uzaktan eğitim almış ve Ankara Üniversitesi’nde de turizm alanında uzaktan eğitim önlisans programını takip etmekte olan 24 yaşında bir erkek öğrenci, Amerika’da her şehirde uzaktan eğitim programları olduğunu, bu programları takip edenler için gerçekleştirilen zorunlu yüz yüze eğitimlerin uzaklıktan kaynaklı bir sorun teşkil etmediğini, ödeme koşullarının da örgün eğitime göre çok daha uygun olduğunu belirtmektedir:

“Benim başıma bi sıkıntı geldiği zaman ben Beypazarı’na gitmek zorunda kalıyorum. Gidemeyebilirim. Eee zaten benim bunu tercih etmemin sebebi, çalışıyor olmam, yani bi sıkıntım var ki gidemiyorum. Şimdi bana

kalkıp diyosunuz ki Beypazarı'na git. Hani, onla ilgili biraz düzenleme yapılabilir ama bu çok büyük kapsamlı bişey...”

“Ben herhangi bir sınıf kullanmıyorum, herhangi bir elektrik kullanmıyorum, herhangi bi su kullanmıyorum. Onunla ilgili bi sıkıntı var, o bi gerçek. ...Maliyeti daha az aslında, kendi elektriğimi kullanıyorum, kendi internetimi kullanıyorum. Hiç onlarla hiç bi alakam yok, bi de üstüne buraya gelip kantinde yiyip içiyorum. Mesele... O yüzden (ödemelerin) yarı yarıya olması lazım, tam tersine olması lazım.”

Kadınların Uzaktan Eğitimi

Kadınların uzaktan eğitim alma konusundaki beklentileri, kültürel muhafazakarlığın izlerini taşımaktadır. Evden uzaklaşması istenmediği için uzaktan eğitim almaya yönlendirilen kadınların bir kısmı, bu beklentiyi karşıladığı için (evden çıkmadan okuma şansı tanındığı için) bir kısmı ise bazen de olsa evden çıkmalarına bahane yarattığı için ve tek sosyalliklerini bu şekilde (internet üzerinden tanıştığı ve sınav dönemlerinde karşılaşma şansı yakaladığı insanlarla) gerçekleştirebildiği için uzaktan eğitimi olumlumaktadırlar.

20 yaşında kadın turizm önlisans programı öğrencisi, beklentilerinin karşılanmasına ilişkin soruyu yanıtlarken, şu cümleyi kurmaktadır:

“En azından sosyal yaşamım oluyo, dışarı çıkabiliyorum, gezebiliyorum. Vaktim oluyo...”

19 yaşında kadın turizm önlisans programı öğrencisi, aynı soruyu şu şekilde yanıtlamaktadır:

“Uzaktan eğitim olması bizim için daha yararlı oldu. Çünkü ailem dışarı göndermedi, bi de Erzurum baya uzak Ankara'ya. Benim bi de iş olasılığım vardı, işe girme durumum vardı hem çalışır, hem okurum dedim. Tekrardan sınava girip denemek istiyordum, ama bidaha o stresi kaldıramayacağım için uzaktan eğitimi tercih ettim.”

Uzaktan Eğitim ve Teknolojik Yeterlikler

Uzaktan eğitim Türkiye’de görece yeni olduğu için, teknik anlamda bir takım sıkıntılar yaşanıyor. Bu sıkıntılar, eğitim öğretimin sürekliliğini de kesintiye uğrattıyor. Uzaktan eğitim ağının nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin öğretmenlere bazı eğitimler verilmesine karşılık, öğrenciler teknik

bir eğitim almadan –bilgisayar kullanım yeterliği- ne sahip bireyler oldukları varsayımı üzerinden sisteme dâhil ediliyorlar. Bu da öğrencilerin süreç içinde kimi sıkıntılar yaşamasına yol açıyor. Bu konuda öğrencilerden gelen kimi yorumlar, teknoloji ile Bourdieu’nun “kültürel sermaye” kavramı arasındaki ilişkiyi de düşündürüyor. Buna göre teknoloji kullanma becerisinin sınıfsal olarak aktarılan bir beceri olduğu düşünülürse, alt sosyal sınıftan gelen öğrenciler eğitime erişim konusunda kimi güçlükler yaşamakta; hatta bu nedenle başarısız olmakta ve eğitim süresini uzatmak zorunda kalmaktadır. Aksine teknoloji kullanma becerisini içinde yaşadığı sosyal ortamda edinmiş olarak eğitim alan öğrencilerin, eğitime uyum sürecini zaman harcamadan geçirdikleri gözlenmektedir. Bu konuda sorun yaşayan bir öğrencinin ifadelerine başvuralım:

“Başta çok sıkıntı yaşadım çünkü hiçbir konuda fikrim yoktu ve o kadar bilgi vermediler. Sadece bilgisayardan çalıştığımız için, hani videoda yüz yüze anlatım varmış ama ben bilmiyordum bunu, çok sonradan öğrendim ve bu yüzden 1. Sınıf sınavlarımda da pek başarılı olamadım.”

Uzaktan Eğitimin Maliyeti

Meslek lisesi çıkışlı olup iki yıllık geçiş hakkını kullanarak uzaktan eğitime devam eden öğrencilerin çoğunlukla çalıştıkları iş ile eğitim aldıkları alan birbirine paraleldir. Bu durumda maliyeti tümüyle kendisi üstlenen öğrencilerin aslında aldıkları eğitimle iş ortamına da katkı sağlamasına rağmen iş ortamında ancak maliyetle ilgili ve online derslere katılma konusunda hiçbir katkı sunulmadığı gözlenmiştir. Yalnızca sınavlara girme konusunda izin alabilen bu öğrenciler, durumdan şikâyetçi olmadıkları gibi, sorun olarak sadece uzaktan eğitim harçlarının yüksekliğine vurgu yapmışlardır.

Öğrencilerin büyük bir kısmı, öğrenim ücretlerinin kendileri tarafından karşılanması gerektiğini söylemişler, devletin ücreti düşürme konusunda ufak da olsa bir katkı sunabileceğini belirtmişlerdir. Fakat ücretin tamamının devlet ya da işveren tarafından karşılanması konusu neredeyse hiçbir öğrenci tarafından onay görmemiştir. 23 yaşında, yeminli mali müşavir yanında çalışan Bankacılık

ve Sigortacılık önlisans programı öğrencisi kadın, şöyle söylemektedir:

“Mesela hani... İşyerim beni özellikle bi semine götürdüğü zamanlar da oluyor... Çoğu kez birlikte gidiyoruz ama... hani onlar beni gönderse... tabii maliyetini karşılarlar, karşılamak mecburiyetindedeler, ben onların işini yapıyorum. Ama üniversite olduğu için, bana katkısı olduğu için, hani yarın bir gün benim üniversiteden mezun olup memur gibi maliye gibi hani biyere gittiğim zaman bana faydası olacak, işyerime bi faydası olmayacak. Sadece hatır gönül ilişkileri olduğu için, ben onlara yardımcı olabilirim tabii ki... Öyle bişey oluyo, o yüzden devlet karşılarsa tabii ki çok iyi olur. Ama karşılayamazsa da şimdi... devleti böyle bişey için... her şeyi de devlet karşılayamaz yani, diye düşünüyorum. Ama bi miktar böyle indirimli, yarısını bile karşılasa... güzel olur yani.”

24 yaşında, Turizm önlisans programı okuyan erkek öğrenci, konuyu şöyle değerlendirmektedir:

“Bence bu tamamen özel bir sektör diyebiliriz yani, böyle bişeyin devlet okulunda olması bile benim için harikulade bi hareket. Ben yine şahsım adına konuşayım: bence ben (karşılamalıyım). Ama tabii ki buna insanlar kızacaklardır ama bu çok ekstra bi durum. Yani okula gittiğiniz zaman size bi sürü imkân sağlıyolar, siz işe gitmeye çalışıyorsunuz bi de okul bitirmeye çalışıyorsunuz. Bence bu çok ekstra bi durum. Bence şahıs karşılamalı diye düşünüyorum.”

Sonuç

Uzaktan eğitim; çalışan kesimler, kültürel muhafazakarlık nedeniyle sosyal yaşamdan izole edilmiş

kadınlar, toplumda ve bu arada okulda kimi etnik, dinsel, sınıfsal ve cinsiyete dayalı ayrımlara maruz kalmak istemeyen kesimler açısından eğitime erişebilme olanakları taşıyan bir nimet gibi görünüyor. Fakat eğitime erişimin “uzaktan” olabilmemesinin, insanın özgürleşmesi ve insanlar arasındaki eşitlik açısından düşünüldüğünde ne ölçüde gerçek bir olanak olduğunun değerlendirilmesi gerekir. Var olan ekonomik ve sosyal yapı, her şeyi olduğu gibi eğitimi ve bu arada “uzaktan eğitimi” de domine etmekte; bu anlamdaki tüm olanakları kendine uydurmaktadır. Burada üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir mesele, acaba eğitime “uzaktan” erişim, zaman içinde çalışan kesimleri, kadınları, etnik ve dinsel ayrımcılığa uğrayanları eğitimden “uzaklaştırmanın” da bir aracına dönüşebilir mi? Bu spekülatif olmakla beraber, üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir sorudur.

Türkiye’deki uzaktan eğitim uygulamalarına eleştirel bir bakışla yaklaşıldığında, bu uygulamaların öğrenenlerde “diploma” ve buna bağlı olarak da “daha iyi çalışma koşulları” beklentisinden öteye geçemediği; burada edinilen bilgilerin yaşamda bir karşılığının olmadığı; “uzaktan öğrenenler”den alınan ücretlerin, örgün eğitimde harç alınmadığı dikkate alınırsa büyük bir adaletsizlik görüntüsü verdiği; bu ücretlerin onların eğitilmelerine karşılık alınmadığı anlaşılmaktadır. Tüm bu nedenlerle bolca iyileştirme ve yeni düzenlemeyi gerektiren “uzaktan eğitim”in, zaman içinde alternatif ve eleştirel bir eğitim deneyimi olmasını ümit ediyoruz.

Çeviri: Ş. Erhan Bağcı



Falcone: *Saul Isaacson ve ben, Dan Falcone, Massachusetts Cambridge'de Profesör Noam Chomsky ile birlikteyiz. Bu sizi üçüncü ziyaretim. Size bunun için teşekkür ederim. Öğretmen olduğum için demokrasi ve eğitim konularıyla işe başlamak istiyorum. Öğrencilerin, kaostan tam orta yerinde son derece güçlü ve umut verici gözlemler yaptıklarını fark ettim. Örneğin İsrail'e verilen desteğin belli anaakım çevrelerde gözden düştüğüne ve son dönemde şiddetin yoğunlaştığı bölgelerdeki silahsız siyah gençlere yönelik polis tutumunun endişe verici olduğuna işaret ediyorlar. Bu durum bana göre umut verici. Bu tip düşüncelerin izleri 1960'lara kadar sürülebilir mi veya bu size göre durumu fazlaca basitleştirmek mi olur?*

Chomsky: Bana göre 1960'ların aktivizminin, tüm toplumda her açıdan belirgin bir medenileştirici etkisi oldu. Bugün neredeyse kanıksanmış görünen pek çok şey 1960'larda dışlanıyordu. Çok kısa bir zaman önce eşcinsellik karşıtı yasalarımız vardı. İnsanlar Ahmedinecad'ı (eski İran Cumhurbaşkanı Mahmud) eşcinselliği reddettiği ve kriminalize ettiği için suçladı fakat az bir zaman önce aynı durum Birleşik Devletler için de geçerliydi. Kadın hakları duyulmamıştı. İnsan hakları savunucuları sadece Güney'de değil her yerde kötü muamele görüyordu. Orada durum çok çirkindi fakat burada da oldukça kötüydü. Çevre konuları gündemde değildi. Saldırganlığa karşı muhalefet sıfırdı. Aslında akademisyenler bile bugüne kadar Vietnam Savaşı'nı 1965'te başlamış olarak ifade ettiler. 1965'te Güney Vietnam pratik olarak çoktan yok edilmişti. Yüzbinlerce Amerikan askeri ortalığı yakıp yıkmış ve Kuzey'e saldırmaya başlamıştı. Ama bunu liberal bir şehir olan Boston'da bile söyleyemezsiniz. Her şeyin rahatlıkla yapılabildiği Boston Meydanı'nda ilk kez bir savaş karşıtı gösteri düzenlemeye kalktığımızda dağıtıldık; yapamadık. 1965 Ekimi idi. Ben konuşmacı olacaktım. Kimse konuşmacıları duymadı. Ertesi gün, ülkenin en liberal gazetesi olan Boston Globe, internetten bakabilirsiniz, Kuzey Vietnam'ın bombalanmasının anlamını sorgulamaya cesaret eden bu insanlar hakkında aleni suçlamalarla doluydu. Savaş başlayalı beş yıl olmuştu. Artık böyle bir şey yok. Örneğin Irak Savaşı, başlamadan önce büyük karşı gösterilere sahne olan tarihteki ilk savaştır; başladıktan beş yıl sonra olan ve dağıtılan değil. Bütün bunlar değişimdir ve bugün gazetelerde yazan insanlar bu değişimin içinden geçtiler. Hepsi bunlardan etkilendiler ve bence sizin ve öğrencilerinizin algıları doğru. 1960'ları topluma büyük kötülüklerin yapıldığı tehlikeli bir dönem, "zor dönem", olarak adlandıran entelektüel kültür ilginç ve hastalıklıdır. Çünkü medenileştik, bu tehlikelidir. Bu demokrasiye, haklara vb. bağlılığı artırmıştı ve bu da insanları daha az itaatkâr yapıyordu.

Belki daha önceden tartışmış olabiliriz, öyleyse beni durdurun, ama *The Crisis of Democracy* (Demokrasinin Krizi) çok önemli bir kitaptır. Enternasyonalist liberallerden oluşan Üçlü Komisyon'un ilk yayını idi². Carter yönetimi bütün olarak bunların arasından çıkmıştı. Kökenleri buydu;

¹ Tarih öğretmeni Dan Falcone ve İngilizce öğretmeni Saul Isaacson tarafından, Noam Chomsky'nin Cambridge'de ofisinde 16.09.2014 tarihinde yapılan, 09.10.2014 tarihinde yayınlanan röportaj. <http://www.truth-out.org/news/item/26693-democracy-and-education-in-the-21st-century-and-beyond-an-interview-with-noam-chomsky>

² ÇN: *The Crisis of Democracy: On the Governability of Democracies*. 1975'te Michel Crozier, Samuel P. Huntington ve Joji Watanuki tarafından *Üçlü Komisyon* (The Trilateral Commission: http://en.wikipedia.org/wiki/Trilateral_Commission) için yazılmış bir rapordur. Daha sonradan kitap olarak basılmış olan rapor Birleşik Devletler'in, Avrupa'nın ve Japonya'nın siyasi durumlarını karşılaştırdıktan sonra, Birleşik Devletler'deki sorunların "fazla demokrasi"den kaynaklandığı sonucuna varıyor ve merkezi hükümetin prestijinin ve otoritesinin yeniden tesis edilmesini öneriyordu. *Kaynak:* http://en.wikipedia.org/wiki/The_Crisis_of_Democracy

anaakım yelpazenin liberal kanadıydı. 1975'te yayınlanan *The Crisis of Democracy* 1960'ların yıkıcı etkisini tartışıyordu. Yıkıcı etkiden kasıt çok fazla demokrasydi. İnanmak için okumanız gerekir. Resim şuydu; daha önceden insanlar daha pasif ve itaatkârı ve kendilerine söylenenleri yaptıklarından demokrasi çok iyi işliyordu. Ancak 1960'larla birlikte nüfusun farklı kesimleri harekete geçti ve kadınlar, öğrenciler, gençler, yaşlılar, çiftçiler ve işçiler haklarını aramak için kamusal alana çıkmaya başladılar. "Özel çıkar"lar – ki tüm bir toplum demektir – kamusal alana girmek için baskı yapmaya başladı. Bunların devlet üzerinde çok fazla baskı yaptığını ve bu nedenle de daha ılımlı bir demokrasimiz olmasını zorladığını ve insanların evlerine dönüp sessiz ve itaatkâr olmaları gerektiğini dile getiriyorlardı. İlginç olarak tek bir grubun özel çıkarını tartışmıyorlardı, tekelleri iktidar. Bu ulusal çıkardır, o yüzden onu tartışmıyoruz! Ancak tabii ki siyaset üzerinde eziçci bir kontrolü olan üniversiteleri ayrı tutuyorlardı. Okulların, kiliselerin, üniversitelerin – bunları "gençliğin endoktrinasyonundan" sorumlu kurumlar olarak görüyorlardı – başarısız olduklarından söz ediyorlardı. Bunu, bütün çocukların sokaklarda olmasından, savaşa karşı çıkmasından, kadın haklarını savunmasından vb. görebileceğinizi belirtiyorlardı. O halde gençlik yeterince endoktrine edilmiyordu; bu nedenle de devleti endoktrinasyonun daha iyi işletilmesi için daha fazla çaba sarf etmeye çağırıyorlardı.

Aynı zamanda medyayı da eleştiriyorlardı. Aslında medyaya bakan herkes onun çoğunlukla konformist olduğunu görecektir. Ancak bazı eleştiriler vardı. Demek istediğim, medyada bazı insanlar "Savaş çok masraflı. Belki de daha fazla devam etmemeli" gibi şeyler söylüyordu. Bu bile çok fazla geliyordu. Öyle muhalif ve iktidara eleştirel duran bir medyanız olamaz. Bu nedenle devlet medya üzerinde sansür ve kontrol uygulamalıydı.

Bu yelpazenin liberal ucuydu. Diğer ucunu görmek istiyorsanız, aynı zamanlarda gündeme gelmiş olan Powell Bildirisi¹ (Memorandum) bakılması gereken önemli bir husustur. Bunu internetten bulabilirsiniz. Yargıç Powell, Yüksek Mahkeme'ye Nixon tarafından seçilmişti. Nixon yönetiminin danışmanlarından biriydi, aşırı sağcıydı ve sadece daha az kibar biçimde olmakla kaydıyla neredeyse aynı görüşleri dile getiriyordu. İnanmanız için bunu da okumanız gerekir. Çok etkileyiciydi. Bir işveren grubu olan Ticaret Odası'na yazılmış bir mektuptu ancak hızla ortalığa yayıldı. Gizli olması gerekiyordu. Temel olarak şunları söylüyordu, "Marxistler her şeyi kontrol ediyorlar. Üniversiteleri yönetiyorlar. Medyayı yönetiyorlar. İş dünyası üzerinde baskılar var. İş dünyasına eziyet ediliyor. Kimse iş dünyasını savunmuyor. Bizler eziyet gören azınlığız. Dünya kaybedilmiş durumda", ki bu da her şeyin sahibi olan insanların tutumlarını gösteren ilginç bir göstergedydi. Eğer her şeyin sahibiyse ve çok küçük bir şeyler kontrolünüzden çıktıysa dünyanız yıkılır. Bir milyon tane oyuncakçı olan bir çocuğun bunlardan birini kaybettiğinde mahvolması gibi. Bu, temelinde tüm dünyaya sahip olan insanların standart tutumudur. Ardından bununla nasıl baş edilebileceğini anlatmaya başlıyordu. Üniversiteleri ele alalım, diyordu. Üniversiteler iş dünyası tarafından finanse ediliyor. Mütevelli heyetleri iş dünyasından. Herbert Marcuse tarafından idare edilen Marxistlerin üniversiteleri yönetmelerine izin vermek yerine, ki bu da inanılması güç bir illüzyondu, "bizde bulunan para kesesinin gücü ile onları disipline edebiliriz, karşı çıkabiliriz ve bunu savunabiliriz", diyordu. Hepsini savunma amaçlı. Kendimizi bu devasa saldırıdan ekonomik gücümüzü kullanarak koruyabiliriz. Anlamlı olması için gerçekten okumanız gerekli.

İşte yelpazenin iki ucu bunlardı ve bunların toplamından liberal saldırı meydana geliyordu. O halde öğrenciler haklıdır. Çok büyük bir etki vardı ve kısmen tepki olarak ortaya çıkıyordu ama

¹ÇN: *The Powell Memorandum*. Kaynağı, Lewis F. Powell, Jr.'ın 23.08.1971 tarihinde Virginia mahkemelerinde tütün endüstrisinin bir temsilcisi olarak deneyimlerine dayanarak Birleşik Devletler Ticaret Odası'ndaki bir arkadaşına yazdığı mektuptur. Amerikan şirketlerinin siyasete ve hukuka müdahale ederken daha yırtıcı davranması gerektiğini söyleyen bildiri The Heritage Foundation, American Legislative Exchange Council vb. sağcı düşünce kuruluşlarını ve lobi örgütlerinin kuruluşundaki kıvılcım olmuştur. Kaynak: http://en.wikipedia.org/wiki/Lewis_F._Powell,_Jr.#Powell_Memorandum

hep oradaydı. Bunu her şekilde görebilirsiniz. Eskiden olduğundan çok daha fazla medenileşmiş bir dünyadayız.

Falcone: *Yakın zamanda çıkan Alfie Kohn'un The Myth of the Spoiled Child (Şımarık Çocuk Miti) adlı kitabında çocukların şımarık olduğuna dair inançlar geçersizleniyor. Demokratik eğitimin altını boşaltan iki partili bildik çabalara meydan okuyor ve bunları iş dünyası modeliyle veya sermaye taraftarı eğitim yapısıyla ilişkilendiriyor. Başka bir deyişle, liberal veya muhafazakâr olsun, eski veya yeni okullar olsun tüm ebeveynlerin veya eğitimcilerin şikâyetleri aynı; yöntem ne olursa olsun eğitim hala gelişmeye az önem verirken daha çok şikâyete dayalı. Onun, muhtemelen Jonathon Kozol ile aynı olan duygularıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?*

Chomsky: Bence temelinde haklılar. Hem Kozol hem de Kohn ve diğerleri de tabii ki, bahsettiğim yelpazedeki kitaplarla ilgili vurguladığım tutumların izlerini bulmaya odaklanıyorlar. Belki insanlar bu özel yönergeleri izlemiyorlar ancak bunlar çok geniş taraftar bulan düşünceleri yansıtıyorlar ki bu da “gerçek” entelektüellerin 60’ları neden “zor dönem” olarak adlandırdığını açıklıyor. Bunun sonucunda da ortaya, evet, gençliğin endoktrinasyonundan sorumlu kurumları geliştirmelisiniz, çıkıyor. Çocukları kontrol etmelisiniz. Onların çok fazla özgür, yaratıcı ve bağımsız olmadıklarından emin olmalısınız. Tabi bu da çok çeşitli biçimlerde kendini gösteriyor. Örneğin, benim yaşadığım çevreyi ele alalım. 50 yıl önce buraya taşındık. Kenar semtlerden birinde sessiz bir mahalle. Sokaklarda hiç trafik yok; arka bahçelerde çocukların oynayabilecekleri ağaçlıklar var. Taşınma sebebimiz küçük çocuklarımızın olmasıydı. Çocukların büyümesi için çok iyi bir yere benziyordu, çocuklar hep sokaklardaydı. Ağaçlıklarda kendi başlarına oynayan iki kızımız vardı. O mahalleye şimdi giderseniz dışarıda hiç çocuk göremezsiniz. Yürüyüşe çıktığımda genel olarak köpeğini gezdiren bir yetişkinle karşılaşıyorum, bazen de orada olmayı hiç istemeyen bir çocuğu yanlarında sürüklediklerini görüyorum. Ama genel olarak ortalıkta oynayan hiç çocuk yok. Örneğin bizim arka bahçemizde çocukların kendiliğinden tırmanabilecekleri bir ağaç var. Mükemmel bir ağaç. Çocuklar onu görür görmez tırmanmak ister. 60’larda ve 70’lerde o ağaç yazları bir ortak alana dönüşürdü, mahalledeki çocuklar için kendiliğinden bir etkinlikti. Her çocuk bir tahta parçası getirirdi, onu yukarı koyarlardı. Başkaları başka şeyler getirirdi ve sonbahar geldiğinde ağacın üstünde ağaç evlerden oluşan özenle hazırlanmış bir yapı ortaya çıkardı. Çocuklar bunun etrafında oynar ve koşuştururlardı. Şimdi oraya gidin. Ağaç çırılçıplak. Çocukları kimse dışarı bırakmıyor. Oynamıyorlar. Genelde ya evde video oyunları oynuyorlar ya da düzenlenmiş etkinliklere katılıyorlar. Bunu çok defalar şaşırarak gördüm. Şimdi 20’li yaşlarında olan bir torunum var. Çocukken spor yapmayı severdi, futbol, basketbol veya her şeyi oynardı. Ancak bunu yapmasının tek yolu bir lige katılmasıydı. Salem’deydi ve Salem beysbol ligine katıldı. Karımla birlikte bir Cumartesi öğleden sonra onu izlemeye gittiğimizi hatırlıyorum. Bizden gelmemizi istemişti. 7 yaşındaydı. 7 yaşındaki çocuklardan oluşan iki takım vardı. Hakem 11 yaşındaydı. Aileler sahanın kenarında durarak hakeme bağırıyorlardı, onu öldürmeye hazır görünüyorlardı çünkü birisi çocuklarını itirmişti ve o bir şey yapmamıştı, ya da öyle bir şeyler. Bir keresinde yine bir Cumartesi günü evlerine gitmiştik. Maç yapıyordu. Yarım saat sonra mutsuz halde yanımıza geldi. Ne olduğunu sorduk. Oyunu bitirmek zorunda kalmışlardı. Çocuklar 10 yaşlarındaydılar. Oyunu bitirmişlerdi çünkü diğer takımda sadece 8 kişi vardı. Bu nedenle oynayamamışlardı. Herkes öylece oturmuştu. Ancak kendi takımlarından birini diğer takıma vererek 9’ar kişi oynamaya devam edememişlerdi çünkü yetişkinler tarafından yönetilen liglerinde işler böyle yürüyordu. Bu hep böyle devam etti.

Demek istediğim çocukluk kayboluyor, okullarda da bunu görebilirsiniz. Endoktrinasyonun inanılmaz olduğunu siz benden daha iyi bilirsiniz. Bush-Obama programları çocukları deniz piyadelerine yetiştirme programlarıdır. Bence bunu bilerek böyle yapıyorlar. Bu öğretmenlerin bağımsızlığının altını oyuyor. Çocuklar testler için çalışıyorsa hiçbir şey öğrenmeyecekler demektir.

Bunu hepimiz kendi deneyimlerimizden biliyoruz. Test için çalışırsın, geçersin, sonra da konunun ne olduğunu bile unutursun. Bunun büyük oranda bilinçli olduğunu düşünüyorum. Ne kadar bilinçliler? Onu bilmiyorum fakat disiplinli, edilgen, itaatkâr olman gerektiğine dair düşünceler var. 60'larda bizim gösterdiğimiz türden bağımsızlık ve yaratıcılık ise tehlikeli.

Falcone: *Faith Agostinone Wilson, okullardaki uygulamalara ilişkin Henry Giroux'unbine benzer bazı eğitim araştırmaları yürüttü, sizin de dediğiniz gibi "doğru işçi yaklaşımıyla neoliberal dünyaya bakış". Bunlar, öğretmenler için, ki aynı zamanda öğrenciler için de öyle olduğunu varsayıyorum, "takım çalışması inşa etmek için sınıf yönetimini geliştirme veya öğrencileri özyönetime sevk etme" olarak görülebilir. Bu çabalar nihai olarak kapitalist değerler sistemine yönelik tutumları ve eğilimleri şekillendirmeye yarıyor. Okullar modern şirketlerin birebir uzantısı haline geldiği için bu böyle. Sizce bu söylediğim abartılı mı?*

Chomsky: Belki siz benden daha iyi bilirsiniz. Ben okullara belli bir mesafeden bakıyorum sonuçta ama temel olarak doğru olduğuna dair bir hissim var. Duncan'ın ve diğer arkadaşların "Kapitalist değerleri öğretelim" dediklerini zannetmiyorum. Okullarda yapılan şey disiplin, itaat ve edilgenlik öğretmek. Şunu söylüyoruz; 7, 10 ve 12 yaşlarında şunları öğrenmek ve tekrar etmek zorundasın. Eğer bunu yaparsan ilerlersin. Eğer çocuk "Bunu yapmak istemiyorum. Ben başka bir şey çalışacağım" derse, onu durdurmanız gerekir. Pek çok öğretmen grubuyla görüştim, tepkileri oldukça ilginçti. Kısa bir süre önce bir grup öğretmenle konuştuğumu hatırlıyorum. Konuşmadan sonra bir altıncı sınıf öğretmeni yanıma geldi ve sınıfındaki deneyimlerinden bahsetti. Dersten sonra küçük bir kız yanına gelip yeni bir şeylerle ilgilenmek istediğinden bahsetmiş. Bununla ilgili fikir istiyormuş. Öğretmen ona "Bunu yapamazsın çünkü MCAS'a¹ çalışman gerekiyor. Bu sınavı geçmek zorundasın" demek durumunda kalmış. Bu öğretmen, "Maaşım buna bağlı" bile dedi. Bunu yaparsanız ileri gidemezsiniz. Eğer kendi ilgilerinizin peşine giderseniz, sınıfı geçemezsiniz. Ben çocukken gittiğim okulda yaptığımız buydu, kendi ilgilerimizin peşindeydik. Yapılandırılmış bir programdı ve her şeyi bilerek bitirebilirdiniz, aritmetik, Latince veya her ne varsa. Ancak neredeyse tamamı sizin inisiyatifinizdeydi.

Falcone: *Bu gelişmelerin pek çoğuna teknolojiye yapılan çok güçlü vurgular eşlik ediyor. Ancak söz konusu olan özgürleştirici veya yaratıcı dürtüler değil. Yazılım patronlarını ve bu ürünleri satanları itaat eğitimi konusunda yönlendiren şey de bu. Bu eğitimi zorlaştırıyor.*

Chomsky: Teknoloji özgürleştirici olabilir ama aynı zamanda bir uyum ve kontrol aracı da olabilir.

Falcone: *"The Responsibility of Intellectuals"dan (Entelektüellerin Sorumluluğu) bahsetmek istiyorum. Ünlü çalışmanızın neredeyse 50. yıldönümü. Size göre makalenin ele aldığı sorunlar değişti mi yoksa aynı mı kaldı?*

Chomsky: Sanırım neredeyse aynı. Bu biraz komik. Çok örnek verebilirim, aralarından birini seçmek çok anlamlı olmayabilir. Ama daha bu sabah Washington Post'ta, IŞİD'e karşı savaşacak büyük koalisyonun kuruluşuyla ilgili yapılan konferans hakkında bir başyazı okudum. Herkes bunun harika olduğunu düşünürken tek bir oyunbozan varmış, İran. Sonra da Ayetullah Humeyni'nin² konferansı kınayan bir tweet'inden alıntı yapılmış. Ayrıca İran'ın konferansa davet edilmediğinden de bahsediyor. Ancak İran'ın eleştirisinin nedeni budur denilmiyor; sebep İran'ın oyunbozan olmasıymış. Bu entelektüellerin dünyaya bakışını gösteren tipik bir örnek. Parti politikasını alı-

¹ ÇN: *MCAS (The Massachusetts Comprehensive Assessment System)*. 1993 yılında çıkarılan Massachusetts Eğitim Reformu Yasası uyarınca geliştirilmiş eyalet çapında gerçekleştirilen bir standart test uygulaması. Eyalet yasaları ve federal yasalar, kamu kaynaklarıyla okuyan tüm öğrencilerin sınıf geçmeleri için bu sınava girmelerini zorunlu tutmaktadır. Kaynak: http://en.wikipedia.org/wiki/Massachusetts_Comprehensive_Assessment_System

² ÇN: Orijinal metinde İran Cumhurbaşkanı Hasan Ruhani'nin adı sehven Ayetullah Humeyni olarak geçiyor.

yorsunuz, içselleştiriyorsunuz ve her şeyi bu çerçeve içinde yorumluyorsunuz. Tabi birkaç istisna dışında. Aslında muhtemelen bugünlerde 50'lerdekenden ve 60'lardakinden daha fazla istisna var ancak yine bunlar çok sınırlı. Ezberleri bozmaya çalışan bir sürü insan kovuldu.

Isaacson: *Benim medyayla ilgili bir sorum var. Musul'un düştüğünü ilk duyduğumda, dürüst olmak gerekirse, IŞİD'i ilk defa duydum ve aslında anaakım medyayı oldukça sıkı takip ederim.*

Chomsky: Aynen. Büyük sürpriz oldu.

Isaacson: *Neden böyle? Bunu bilen insanlar vardı ve bizden gizliyorlar mıydı?*

Chomsky: Öncelikle, Irak, Birleşik Devletleri ilgilendiren bir hikâye olmaktan çıktığında gazeteciler oradan ayrıldı. İçinde biz yoksak çok mu fark ediyor? Örneğin son dönemlerde yaşanan en kötü suçlar son birkaç yıldır Doğu Kongo'da gerçekleşiyor. Bunlar hakkında hiçbir şey yok.

Saul Isaacson: *Bunun hakkında hiçbir şey okumadım.*

Chomsky: Hiçbir şey, ama son birkaç yılda neredeyse 5 milyon insan öldürüldü. Bunun hakkında hiçbir şey duymuyoruz çünkü orada çok az sayıda Amerikalı gazeteci resmen bulunuyor. Diğer bir sebep de hikâyenin makbul olmaması. Vahşetin nedenlerinden biri de işte bu cep telefonları gibi aletlere sahip olabilmemiz. Çok uluslu şirketler bölgede her yerde. Önemli mineralleri sömürüyorlar. Herkesi katleden milisler bu şirketlere mineral kaynağı sağlıyor, ki bunlara ucuz yollardan ulaştıklarında büyük kârlarla size satabiliyorlar. Bu insanlara anlatmak isteyeceğiniz türden bir hikâye değil. Yani bunları görmememizin çeşitli sebepleri var. Musul örneğinde, bir resmi hikâye vardı. Bir askeri deha olan General (David) Petraeus Musul'a gitti, olayları yatıştırdı, her şeyi düzelttikten sonra da bir kahraman olarak geri döndü. O ayrıldıktan beş dakika sonra her şey çöktü çünkü aslında hiçbir şey düzelmemişti. Kendisi ayrıldıktan sonra ortalık savaşan milislerle doldu. Bu iyi bir hikâye değildir. Şu andaki parti çizgisiyle uyumlu değil. Ama o zamandan beri devam ediyor. Amerika'nın ve İran'ın birlikte destekledikleri bir hükümetin son derece gaddar olması ironiktir. Hükümet, Sünni azınlığa acımasızca saldırdı ve hiç kimse bunu umursamadı. Sonra aniden, 10 yıldır Amerika tarafından eğitilen, ağır silahları olan 350.000 kişilik Irak Ordusu'na karşı, tam olarak birkaç bin hafif silahlı cihatçıdan oluşan IŞİD denen bu grup ortaya çıktı. Ordu bunları görür görmez silahlarını bırakarak kaçtı. Bu size Iraklıların Amerika'ya bakışları hakkında ne anlatıyor? Bu geri dönüp anlatabileceğiniz türden bir şey değil. Bunu yapan insanlar var, London Independent'tan Patrick Cockburn gibi, ama neredeyse yalnızlar.

Isaacson: *Bu size Vietnam Ordusu'nu hatırlattı mı?*

Chomsky: Evet, bunun gibi bir şey. Geriye, Vietnam Savaşı'na dönerseniz, bu çok ilginçtir. Amerikan askeri istihbaratı neler olup bittiğini anlamamıştı. Bizim Vietnamlılarımız savaşmak istemiyor ama onlarınki 10 fit uzunluğunda, diyorlardı. Süpermen'e benziyorlardı. Nasıl böyle olabilirdi ki? Hepsi aynı insanlardı. Ama gerçek cevap hiçbir zaman verilmez. Aslında bunu genelleleyebilirsiniz. Güneydoğu Asya'yı ele alalım. Son 20–30 yıldır "Asya Mucizesi" diye bir şey duyuyoruz – hızlı ekonomik büyüme, sanayi toplumu. Bu gelişme, o bölgenin tamamında gerçekleşiyor, bir yer hariç. Neresi? Filipinler. Amerika'nın 100 yıldır yönettiği Filipinler büyüyemeyen tek ülke. Sizce bir ilişkisi var mı? Bunu hiç bir yerde okudunuz mu? En azından insanın aklına geliyor.

Falcone: *Kongo'dan alınan malzemelere ve iPad'lere dikkat çektiğinizi hatırlıyorum. Şöyle bir şeyler söylemişsiniz, belki Amerikan vergi mükelleflerinin, vahşet içeren ulusötesi destekler ile hizmetler konusunda bir tercihleri olursa, kamu mal ve hizmetlerini seçebilirler, ama böyle bir seçenekleri olmadı.*

Chomsky: 50'lere geri dönün. Bir araştırma laboratuvarındaydım. Onun tam altında bir elektronik

araştırma laboratuvarı vardı. Tamamı Pentagon tarafından finanse ediliyordu. Yaptığı şey yüksek teknoloji içeren bir ekonominin modern bilişim teknolojisi kültürünü kamu fonlarıyla yaratmaktı: İnternet, bilgisayarlar, mikroelektronik. Tamamı kamu fonlarıyla yapılıyordu. Otuz yıl sonra bu iş kârlı olmaya başladı. Ardından özel sektör de bu işe girdi. Pazarlanabilir ilk küçük bilgisayar 1977 yılındaki Apple'dı. Bu, kamu sektöründe, buna benzer yerlerde, kamu harcamalarıyla yürütülmüş 30 yıllık araştırmaların sonucunda gerçekleşti. Kapitalist bir sistemde yatırım yapıyorsanız, özellikle uzun dönemli riskleri olan bir yatırımsa, sonucunda ortaya bir şeyler çıkarsa, kârınızı almanız gerekir. Bizim sistemimizde böyle olmuyor. Vergi mükellefi ödüyor ama sonucunda hiçbir şey alamıyor. Para, kamu sektörünün onlarca yıllık çalışmasını sömüren Bill Gates'in ve Steve Jobs'un cebine gidiyor.

Şimdi sizin sorunuza ve yorumunuza geri dönelim. Eğer 1950'lerde yaşayan insanlara "Vergilerinizin, torunlarınızın iPad'inin olmasına olanak sağlayacak bir teknoloji türünün geliştirilmesi için harcanmasını mı istiyorsunuz yoksa yaşanabilir bir toplum için, sağlık hizmetleri, eğitim, insanların düzgünce yaşayabilecekleri yerler için mi harcanmasını istiyorsunuz?" sorusu sorulsa ne cevap verirdiler. Cevabın her ne olacağını düşünürseniz düşünün; onlar bir cevap vermediler çünkü bir seçenekleri yoktu. Onlara "Pentagon için vergi vermeniz gerekiyor yoksa Ruslar ve Çinliler geliyor" denilmişti. Anlaşılan o ki vergilerini, torunlarının iPad'lerinin olması ve Steve Jobs'un zengin olması için ödediler. Aslında bütün bir toplum böyle işliyor ancak bununla ilgili hiçbir şey okumuyorsunuz. Şimdi, "The Responsibility of Intellectuals"a geri dönelim. Ne sıklıkla böyle şeyler okuyorsunuz? Gözlerimizin önünde çok açık bir gerçek bu. Görebilirsiniz. Etrafta bir miktar insan var ama bunları kim okuyor! Bunlar kamuoyuna sunulan türden şeyler değil. Buradaki iktisat bölümü – iyi bir bölümdür – bunlar hakkında hiçbir şey yazmıyor. Serbest piyasa modelleri geliştiriyorlar, ki bunların burunlarının dibindeki gerçeklikle çok sınırlı bir ilişkisi var.

Falcone: Zaman ayırdığınız için çok teşekkürler.

Isaacson: Teşekkürler. Her zamanki gibi çok etkileyiciydi.

Sokratik Diyalogu Eleştirel Pedagoji Olarak Yeniden Okumak

Nehir Durna¹
Ömer Faik Anlı²

Platon'un eğitimi bireyde potansiyel olarak bulunan doğruları açığa çıkarma süreci olarak tanımladığı görüşü yaygın olarak kabul edilmektedir. Buna karşın daha derin bir çözümleme Sokrates ile Platon arasında bu bağlamda bir ayrımı gerekli kılar. Eğitim genel başlığı altında, öğretene – öğrenci ilişkisi bilgi, bilginin aktarılabilirliği ve bu aktarımın yöntemine ilişkin tartışmada Sokrates ile Platon arasındaki farkın belirlenmesi, Platon'un ilk diyaloglarından sonraki dönem diyaloglarına geçişteki sınır bölgelere ilişkin bir tartışmayı beraberinde getirecektir.

Kleitophon Diyalogu'nda, Platon, Kallikles'e "Sokrates, uyanmamış bir insanı uyandırmada senin üstünlüğünü ne kadar övsem azdır. Ama, uyanmış insanlar karşısındaki durumun başka... Nerdeyse sunu söyleyeceğim geliyor: Sen, erdemi sonuna götürüp mutluluğa erişmek isteyenlerin çabalarına bir engelsin." (410e) dedirtmektedir. Bu sözlere dayanarak, kabaca iki yorum yapılabilir: Platon, uğruna nice yapıtlar yarattığı, hatta 'anıtlıştırdığı' Sokrates'i, yani hocasını, 'aştığını' düşünmektedir ya da Sokrates'in yaklaşımını, düşünme biçimini 'sonuç'a varmak için yeterli bulmayan 'Atinalıların' sözcülüğünü Kallikles'e yaptırmaktadır. Platon'un, yine onun diyaloglarından tanıdığımız Sokrates'in düşünme eşiğini geçtiği, kendi 'Sokrates okuması' ile hocasının söylemini tamamladığı söylenebilir. Bu tamamlama girişiminin temellerinden biri de bilgiye ilişkin kavrayıştaki değişimdir. Ancak bu 'tamamlamanın' Sokrates'in çizgisini ne kadar koruduğu ve de izlediği tartışmaya açıktır. Bu çalışmanın getirdiği çözüm önerisi, bu sorunun bağlamsal olarak ele alınması ve diyaloglar kapsamında ele alınan epistemoloji kuramının değişiminin Sokratik eğitim düşüncesinin kökenlerine ilişkin bir araştırma olarak izlenmesidir. Bu değişim, Sokrates'ten Platon'a olan değişimin önemli bir boyutudur.

Diyaloglarda başrolde –istisnalar hariç- her zaman Sokrates vardır ve Platon'un kendisi diyaloglarda ismi ile yer almaz. Platon, diyalogların dünyasında bütün övgüleri ve yergileri hocasına 'hediye eder'; ancak bir noktadan sonra dahi öğrenci ile dahi öğretmeni arasındaki sınırlar belirsizleşmiş ve konuşan imgesel Sokrates'in ağzından Platon'un kuramları dökülmeye başlamıştır. Böylece de Sokrates'in 'arayışı' bazı cevaplara ulaşmış ve bu cevaplar diyaloglarda, onları bulan/oluşturan tarafından, usun sorgulaması için 'arenaya' atılmıştır. Bu arenadaki us, yine Platon'un usü, eş deyişle de us anlayışıdır. Sokrates'in açtığı yolda felsefe, Platon'la beraber yeni bir döneme, sistematik döneme geçmiştir. Bu geçiş, eğitim söz konusu olduğunda bilginin aktarılabilirliği tartışması üzerinden bilginin ne'liğine ve bununla ilişkili olarak da bilginin içeriğine doğrudur. Bu geçişin izlenebilmesi için Sokrates'in felsefe anlayışının ilk adımlarından itibaren felsefenin bu dönemdeki serüveni izlenmelidir. Öğreticinin salt yönlendirici olduğu ve öğrencideki potansiyeli açığa çıkarmak için bir aracı işlevini görmesi Sokratik (ve Platoncu) eğitim anlayışı olarak belirlense de, öğrencinin neyi bildiği, öğretmenin neyi açığa çıkarmaya çalıştığı sorusu tartışmayı epistemolojik ve ontolojik boyuta çeker. Menon Diyalogu bu tartışma için iyi bir çıkış noktasıdır:

"İnsan için ne bildiği şey üzerinde araştırmada bulunmak mümkündür, ne de bilmediği şey üzerinde; bilinen şey üzerinde araştırma lüzumsuzdur, çünkü zaten bilinir. Bilinmeyen şeye gelince, ne araştırılacağı bilinmediği için araştırma olmaz." (Menon 80e)

O halde, insan bir şey bilebilir mi, bilebilirse bu tür bilgi neyin bilgisidir? Diğer bir ifadeyle öğrenci' bir şey bilebilir mi, bilebilirse bu tür bilgi neyin bilgisidir? Salt bir aktarıcı olarak işlev gören öğretmen kavrayışının reddedilmesi ile iyi bir alternatif olarak beliren Sokratik öğretmen kavrayışının açığa çıkarmayı hedeflediği bilgi nasıl bir bilgidir? İlk olarak bu araştırmaya konu olan 'bilgi'nin niteliği belirlenmelidir. Platon'un diyalogları baz alındığında, aranılan bilgi, pratik amaca dönük teknik bilgiler değildir; bir şeyin nasıl yapılacağına ilişkin bir bilgi değil, en geniş anlamıyla varlığın özüne yönelik olan tanımlamalar belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu belirlenimler, alt boyutlarında

¹ Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

² Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü.

nedenlerin bilgisini, ‘nasıl yaşamalıyım’ın bilgisini de kendinde barındırmaktadır. Varlığa ilişkin bilgi, insana ilişkin bilgiyi de ortaya koymakta ise “İnsan, varlığın parçası olarak mı yoksa onu temaşa eden Ussal-Varlık olarak ikinci bir varlık kategorisi olarak mı bu sürecin parçasıdır?” sorusu Sokrates’te yanıtını bulabilmiş midir? Sokrates’in, Platon’un ilk dönem diyaloglarında, sürekli insana ilişkin durumları/kavramları tartışıyor olması, ‘nasıl yaşamalıyım?’ sorusunun, eş deyişle etik sorularının doğrudan ontolojik sorulardan önce geldiğini göstermektedir. Ancak ortada bir ‘bilgi’ sorununun olduğu ve bu ‘bilgi’ sorununun da zorunlu olarak, bilginin ‘neyin bilgisi’ olduğu bağlamında ontolojiyi beraberinde getireceği açıktır. Sokrates’in yola çıkış noktası etik ile örtülü bir epistemoloji sorgulamasıdır: “Neyi biliyorum?”

Menon Diyalogu’nda ifade edilen mantıksal sorun, çözümsüz bırakıldığında, felsefi bilgi arayışını da anlamsız kılmaktadır. Bu engeli aşmak için Platon, aranan bilginin ne olduğu, neye ilişkin olduğu (hangi niteliklere sahip bir ‘nesne’ye ilişkin olduğu) ve bu bilgiye göre nasıl ‘doğru’ yaşanabileceğini ortaya koymayı amaçlar. Bu da epistemoloji, ontoloji ve etiği kapsayan bir felsefe anlayışı anlamına gelmektedir. Bu çerçevede beliren güncel soru ise, böylece bir felsefe anlayışının temele alındığı bir eğitimin özellikle 21. yüzyıl koşullarında olanaklı olup olmadığıdır?

Bir kez daha Platon’a dönecek olursak, “insan nasıl yaşamalı?” sorusu, bilgi ile kurulan doğrudan bağ sonucu, daha kapsayıcı hale gelmiş, özellikle etik konusundaki arayış ile “olması gerekenler” de kuramsal olarak inşa edilmiştir. “Devlet Diyalogu” bunun en belirgin örneği durumundadır. İlk diyaloglardaki bilgisizlik bilinci, gittikçe, bilinebilir olan ‘gerçek’ bilginin ve ona ulaşma yönteminin ne’liği konusunda kuramsal açıklamalara doğru yol almaktadır:

Bilimi gerçekten seven kimse yaratılışı gereği gerçek varlığa ulaşmak ister, var olduğu sanılan tek tek şeylerin çokluğunda duraklayıp kalmaz; tersine, hiç aksamadan yoluna devam eder, her şeyin özünü ruhunun bu özü kavramak için yapılmış, üstelik bu özle akraba olan yanıyla kavrayıncaya kadar coşkunluğunu yitirmez; sonra da, sevgilisine kavuşur gibi asıl gerçeğe kavuşup onunla birleşince; akıl ve hakikati doğurur,

bilgiye ve gerçek hayata ulaşır, onunla beslenir, ancak bundan sonra doğum sancularından kurtulur.(Devlet 490b)

‘Doğum sancuları’, bilgisizlik bilincidir. Bu durum, Sokrates’in araştırılan kavrama ilişkin verilen tek tek tanımlamaları çürütmesi ile sonuçlanan ve kapsayıcı bir tanımı kendinin de ortaya koymadığı ilk dönem diyaloglarında görülmektedir. Bu tavır, ‘kollektif us’u varsayan, tümel kavramların bireyler arası ortak dünyayı oluşturduğuna ilişkin savın ‘giriş’ bölümü olabileceği gibi bunun deneyim ile biçimlenen usun ve deneyimin kavramlarının esas olduğu ve tümel kavramların deneyim ile belirlendiği/anlamlandırıldığı farklı bir savın da yaşama yansıyan felsefi tavrı olması olanaklıdır. Platon’un ortaya koyduğu dizge ile sonuçlanan söylem için de Sokrates’in ilk dönem diyaloglarındaki tavrı bir ‘giriş’ niteliğindedir. Bu durumda, öğrencilerde ‘bilgisizlik bilinci’ni uyandırmak için işlevsel olan Sokratik yönelim, öğrencinin bilgi üretmesi / kazanması aşamasında işlevini tamamlamış bir ilk adım konumuna düşer görünmektedir. Bu aşamada nasıl bir yöntem izlenmelidir?

Eğitimi ilişkisel ve diyalojik bir anlayış olarak gören Martin Buber ve Paulo Freire, bu görüşleriyle eğitime bu perspektifi tekrar kazandırmışlardır. Buber eğitimi, önceden kurulmuş genel kurallar veya ilkeler bütünü olarak görmemektedir. Ona göre eğitim, varoluşsal olasılıkları ifade eden ve ilişkisel gerçekleri başlatarak diyalog yoluyla etkileşimi sağlayan “action-words” (sözcüklerin eylemle birbirini tamamlaması, sözcüklerin eylemle ifade edilmesi) alanında bir yere sahiptir. Bu bakış açısı sınıfın sınırlarının ötesine geçer. Bu anlamda eğitim tekdüze veya tekdüzeleşmiş bilgi demek değildir. Başka bir deyişle Buber, eğitimin öğrenenlerin yaratıcı güçlerinin diyalektik olarak açığa çıkarılması olduğuna inanmaktadır.

Buber’in eğitime bakışında vurgulanması gereken en önemli iki unsurdan biri varoluşsal olasılıklar ifadesi, diğeri ise diyalog yoluyla etkileşimin sağlanması ifadesidir.

Varoluşsal olasılıkları ifade eden eğitim, birtakım yapılandırılmış ilkeler ve kurallar bütünü olmaksızın uzaklaşmaktadır.

Diyalog yoluyla etkileşimi sağlayan eğitim ise, öğrenen ve öğretene arasındaki ilişkiyi de diyalog esasına dayalı olarak kurarak aradaki iktidar ilişkisini kaldırmaya yönelmiş olur.

Tıpkı Buber gibi Freire de eğitime diyalog temelinde yaklaşılması gerektiğini savunmaktadır. Bilgi/zihin temelinde oluşan eğitim anlayışlarına ve onların yorumlarına karşın Freire, bilgi/zihin sürecinin de içinde bulunduğu ve sevginin ön plana çıktığı bir eğitim anlayışını önemsemektedir. Freire, eğitimin amacının öğrencilerin kendi ezilmişliklerinin kaynaklarıyla mücadele etmelerini sağlayacak olan eleştirel bilincin geliştirilmesi olduğunu söylemektedir. Buna göre eğitim sadece belirli bilgilerin kazanılması demek değildir; eğitim, bir insanın bağımsız ve eleştirel düşünme kapasitesini gerçekleştiren bütünsel bir gelişimdir. (Freire, 1995: 52)

Daha önce üzerinde durduğumuz Buber'in "action-words" alanı, Freire'nin "praksis" kavramına yakın bir anlamdadır. Freire praksis ile öğrenmeyi bireyin yaşam süreçlerine ve dönüştürücü toplumsal eyleme bağlayarak teori ve pratik ayrımını ortadan kaldırmaya çalışır. (Spring, 1997: 47-51)

Bunun yanı sıra eğitim, öğretmenlerin ve öğrenenlerin aynı anda öğrendiği ve öğrettiği, bilgiyi beraber araştırdıkları diyalogcu bir süreç olarak görülür. Bilgi bir veri parçası, durdurulan, sonlandırılan bitirilen bir şey ve onu elde etmiş kişi tarafından onu henüz sindirmemiş kişiye aktarılacak bir şey olarak görülmez (Freire ve Macedo, 1998: 86).

Bütün bunlar öğrenenler ve öğrenenler arasındaki hiyerarşiyi ve ilişkiyi ortadan kaldırır ve öğretmen ve öğrencileri "içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları" haline getirir. Böylelikle öğretmenler öğrenme sürecinin öznesi, öğrenciler ise bu sürecin nesnesi olmaktan çıkarlar (Spring, 1997: 52). Kısacası diyalogcu yaklaşım, öğrenme sürecinde öğretmenin rolünü vurgulayan ve genellikle baskı ve tahakkümü sürdüren tek yönlü bir bilgi aktarımıyla sonuçlanan yaklaşımla tam bir karşıtlık içerisindedir.

Freire'ye göre Diyalog, eğitimde yansıtımlı tepki verme ve eylem anlamına gelmektedir. Diyalog

kavramının özünde ise iki temel oluşum vardır; başat eğitim söylemine karşı çıkış aracılığıyla öğrencilerin güçlendirilmesi ve öğrencilere kendi dünyalarının özneleri olma hakkı ve özgürlüğünün verilmesi. Freire'nin diyalog ilkesi, öğrencilerin dersliklerde soru sormaya yönelmeleri ve öğretmenlerin de öğrencilerden alacağı şeyler olduğu temeli üzerine gelişir. Freire, Pepi Leistyna ile yaptığı bir görüşmede, diyalogu şu şekilde yeniden tanımlar:

"Diyalog kurmaya çalışan öğretmen çok dikkatli olmalı, sürekli kendi epistemolojik merakını incelemeli ve dünya görüşü üzerine düşünmeli. Eğitimciler bilgiyi tekrar etmekle yetinemez. Gerçek bir diyalogun ortaya çıkması için öğretmenin öğrencileri, sahip oldukları bilgiyi daha iyi anlamaları, genişletmeleri ya da yeniden şekillendirmeleri için bir daha gözden geçirmeyi ilham edecek bir epistemolojik huzursuzluğa sokması gerekir. İşte bu yüzden diyalogik olmak kolay değildir; çok çalışmak ister. Betimleyici, epistemolojik merak olmaksızın, salt betimleyici olmak çok daha kolaydır. Oysa gerçekten diyalogik olan öğretmen yorulur. Yorulurlar, çünkü dediğim gibi hepsinden önce kendilerinin epistemolojik meraklarını canlı tutmaları, sonra da öğrencileri bu pratiğe sokmaları gerekir"(Leistyna, 2004: 19-20)

Sonuç olarak, epistemolojik huzursuzluğun yarattığı epistemik merak duygularının varlığı yerleşik anlayışlara, geleneğe, otoriteye karşı en güçlü mücadele aracı olarak görünmektedir. Diyalog temelli bir eğitim anlayışı, insanlığın, başlangıçtan bu yana, gökyüzüne bakarak sordukları ilk sorulardan, günümüzün uzay teknolojilerine varınca kadar kat ettiği bu yolda aynı temel duygu ve dürtü üzerine şekillenebilecektir: Akıl, merak ve sorgulama...

KAYNAKÇA

- Freire, P; Macedo, D; *Okuryazarlık: Sözcükler Ve Dünyayı Okuma*, Çev: Serap Ayhan. Ankara İmge Kitapevi, 1998.
- Freire, Paulo; *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev: Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek. İstanbul Ayrıntı Yayınları, 1995.
- Leistyna, Pepi; " Presence Of Mind In The Process Of Learning And Knowing: A Dialogue With Paulo Freire" *Teacher Education Quarterly*, Winter 2004. s. 17-29.
- Spring, Joel; *Özgür Eğitim*, Çev. Aysen Ekmekçi. İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1997.

İki Yazar, İki Öğretmen, İki Öğretmen Örgütçüsü Fakir Baykurt / Talip Apaydın

Erdal Atıcı

TALİP APAYDIN

Talip Apaydın 27 Eylül 2014 tarihinde aramızdan ayrıldı... Köy Enstitülerinde yetişen Apaydın, iyi bir yazar, şair, öğretmen ve öğretmen örgütçüsüydü. İlerlemiş yaşına karşın, son günlerine kadar, ürünler vererek aydınlanma mücadelesine katkı sağladı. Öldüğünde daktilosunda yarım kalmış bir yazısı vardı...

Talip Apaydın, 1926'da Polatlı'nın Ömerli köyünde doğdu, yoksullar yoksulu bir ortakçının oğluydu. Babası tam 16 yıl cepheden cepheye koşmuş, savaş bitip de Kurtuluş gerçekleşince köyüne dönmüş, evlenmiş ocak kurmuş bir köylüydü. Bir oğlu olunca, hiç tereddütsüz cepheye tanıdığı ve hayran olduğu kahraman subayın adını koydu: Talip...

Talip kara bir yoksulluğun içine açmıştı gözlerini. O sıralarda Türkiye'nin yüzde 80'i köylerde ilkel koşullarda yaşıyordu. Sıtma, verem gibi salgın hastalıklardan kırılıyordu Anadolu köylüsü... Okuryazar oranı yok denecek kadar azdı.

Üçüncü sınıfa kadar olan bir okul açılmıştı köyelerine. Babası okuması ve kendini kurtarması için okula yazdırdı Talip'i. Üç yılı bitirdikten sonra yollar kapandı. Babası sağa sola davrandı. Kimsede para pul yok. Direndi ve ilkokulu Beypazarı'nda bitirmesini sağladı. Sonra Eskişehir Mahmudiye'de açılan Köy Öğretmen okuluna yazıldı. Tarih: 10 Kasım 1938... Talip Apaydın'ın en mutlu ve en mutsuz günü oldu 10 Kasım... Bir taraftan; ilk kez karnı doydular, ilk kez ayakkabısı oldu, ilk kez elbisesi... Öte yandan; ülkeyi kurtaran, Cumhuriyeti kuran, devrimlerle ülkeyi bir baştan bir başa değiştirmeye çalışan M. Kemal Atatürk ölmüştü...



Mahmudiye ve Hamidiye Köy Öğretmen Okulları, 1940'ta 3803 Sayılı Kanunla "**Çifteler Köy Enstitüsü**" adını aldı. Okul müdürlüğüne Rauf İnan atandı. Zayıf, civa gibi bir müdür Rauf İnan... Ondan çok şey öğrendiler. "**O dönemin öğretmenleri, çoğu Kurtuluş Savaşına katılmış, ya da o yılları yaşamış, idealist, Atatürkçü, ülke sevgisi ile dolu insanlardı. Doğrusu etkili öğretmenlerdi. Hele Rauf İnan, Köy Enstitülerinin kurucu müdürlüğünden, İsmail Hakkı Tonguç'un güvenini kazanmış değerli bir eğitimciydi. Bizlere çok şey kattı. Onunla biçimlendik. Sonradan tartıştığımız, anlamadığımız şeyler de oldu. Ama hayır, üstümüzdeki hakkını unutamam.**"

(1)

Beş yıllık Köy Enstitüsünü bitirdikten sonra, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsüne seçildi. Güzel Sanatlar bölümünde, müzik, resim, tiyatro... Öğretmenleri Ankara'daki çeşitli üniversitelerden, konservatuarlardan, Gazi Eğitimden geliyordu. Çoğu kendi dallarında iyi yetişmiş önemli hocalardı. Tez zamanda öne çıkmış, belirgin hale gelmiş bir okul olmuştu

Hasanoğlan... Devletin de başlıca işi eğitimdi o yıllarda. Başta İsmet İnönü, Hasan Âli Yücel, İsmail Hakkı Tonguç... Sürüklüyorlardı eğitimi. 1940'lı yıllar... "**Eğitimde Cumhuriyet tarihinin en görkemli, başarılı yılları. Mutlu bir rastlantı, bizim öğrencilik yıllarımız. Çok memnunduk, çok seviyorduk okulumuzu...**" (2)

Çifteler Köy Enstitüsünde okumaya yazmaya eğilim duymaya başlamıştı. Ama asıl bilinçli yazma isteği Hasanoğlan'da başladı. Yerli yabancı birçok yazarı okuyor ve etkileniyordu. Edebiyat dergilerini koğuşturuyordu. Kimi şairleri yazarları tanımıştı. Kendi arkadaşlarından bazıları da ünlenmeye başlamış, yazıncılar ve şairler yetişmişti. Yani bir edebiyat ve sanat ortamı içindeydiler. Böylece yazmaya ve dergilere göndermeye başladı. İlk şiirleri ve düz yazıları 1945 de, 46 da

Doğuş dergisinde, **Köy Enstitüleri** dergisinde, **Varlık**'ta, **Yücel**'de yayınlanmaya başladı. (İlk romanı **"Sarı Traktör"**dür. Sonrasında Türk Edebiyatına 44 yapıt kazandırmış, yalnızca Kurtuluş Savaşı'nı anlatan üçlemesi Toz Duman İçinde (1974), Vatan Dediler (1981) ve Köylüler (1991) 1200 sayfadır.)

Haftada bir gün, cumartesi günleri Ankara'ya iniyor, müzik tarihi derslerini konservatuarda yapıyorlardı. Bazı günler konservatuarda **Sabahattin Ali**'yle görüşmeler yapıyordu. Çok sevdiği bir yazardı Sabahattin Ali. Bir iki yakın arkadaşı vardı, onlara bir gizini açıklar gibi anlatıyordu. Doyurucu bir sanat ortamı içinde yüzüyor gibiydi. Mutluydu. Müzik, resim, edebiyat... Tiyatro çalışmaları... Gerçekten güzel bir öğrenimdi...

Köy Enstitüleri eğitim sistemi devletin de övünçü olmuştu. Her 17 Nisan'da büyük bir bayram töreni düzenleniyor, Ankara'dan, civar köylerden gelen binlerce insanın önünde kutlanıyordu. Açık hava tiyatrosunda oyunlar, korolar, konserler veriliyordu. Başta cumhurbaşkanı İnönü, bakanlar önemli kişiler öğrencilerin başarılarını kutluyordu. Büyük bir sevgi ile kuşatılıyorlardı. O günün gazetelerinde, dergilerinde övgü dolu haberler, resimler yayımlanıyordu. Rüzgar birden ters esmeye başladı ve geçip gitti o hava... **"Çok partili döneme geçince Atatürkçü ilkelerden ödünler vermeye başlandı. Halk tek parti döneminden memnun değildi, iyice bunalmıştı. CHP iktidarı giderek halktan uzaklaşmıştı. Parti ağaları ve bencil bir bürokrasi halkı eziyordu. Yeni kurulan Demokrat Parti'de bunu iyi kullandı. İktidara geldiklerinde her şey değişecek, ülke güllük gülistanlık olacaktı. Öyle konuşuyorlardı. Halk gittikçe o yana akıyordu. CHP'nin üst düzey sağ kesimi bundan çok rahatsızdı. İktidarı elden bırakmak istemiyorlardı onun için ödünler vermeye başlandı. Okullara din dersi kondu. Köy Enstitüleri değiştirilmeye başlandı. Adım adım yozlaştırıldı. Kendi özgün eğitim sisteminden uzaklaştırıldı."** (3)

Talip Apaydın ve arkadaşları mezun olup okullara atanmışlardı, ancak bir emirle hepsi okullarından toplanıp askere alındılar. Bununla da yetinilmedi. Yedeksubaylık hakları ellerinden alınıp çavuş çıkarıldılar.

"Açık yüreklilikle söyleyeyim, hiç de yararlı çalışmadık. Bırakmadılar. Hiç bir dönemde istediğimiz gibi rahat öğretmenlik yapamadık. Hep kısıtlamalar, hep engeller, soruşturmalar, cezalar, açığa alınmalar... Hiç suçumuz yokken çektik bunları. Yalnız ben değil bir çok arkadaşım başka mesleklerden birçok değerli insanlar, iyi yetişmiş aydınlar, bu zulümlere uğradı. Her alanda yetki yerlerine, politikanın, bürokrasinin üst katlarına üçüncü, dördüncü, beşinci sınıf adamlar geçip oturdu. Elli yıldır ülkeyi onlar yönetti. Türkiye onun için bugünkü duruma geldi. Geri kalmışlık çemberinden bir türlü kurtulamadı." (4)

Peki meslek örgütleriyle arası nasıldı Talip Apaydın'ın?

"Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu'nun son iki dönem yönetim kurulu üyesi idim. Sonra TÖS 'ü kurduk. Onun da kurucularından ve yönetim kurulu üyelerindenim. TÖS'ün güçlü bir sendika olması için çalışanlardan biriyim. Türkiye'nin hemen her yanını dolaşıp öğretmen arkadaşlara sendikalaşmanın gereğini anlattık. Bunun sonradan cezalarını çok çektik. Benim Bakanlık emrine alınmamın nedenlerinden biri buydu. İki buçuk yıla yakın açıkta kaldım. Çok sevdiğim öğretmenlik mesleğinden ayrı kalmak elbet çok üzücü oldu. Hem de iyi bir öğretmendim. Öğrencilerim arkadaşlarım beni çok sevdiler, beğendiler. Bir aralık bakanlık müfettişlerinin raporu üzerine takdirname de aldım. Ama iktidar değişince kötü kişi olduk, açığa alındım. Öğretmen örgütçülüğünde az buçuk katkılarım var. TÖS çok başarılı sendikacılık yaptı. Hala beğeni ile anılır. Ben de o hareketin içindeydim." (5)

FAKİR BAYKURT

15 yıl önce yitirdiğimiz Fakir Baykurt da, Talip Apaydın gibi Köy Enstitülerinde yetişmiş iyi bir öğretmen, yazar, şair, öğretmen örgütçüsüydü.



Fakir Baykurt, Talip Apaydın'dan 3 yıl sonra 1929'da yine yoksul bir Anadolu köyünden; Burdur / Yeşilova / Akçaköy'de doğmuş.

“Dikenlerin arasından çıkıp gelmiş bir yazarım ben. Yüzyıllarca karanlık bırakılmış köylerin birinden, Akçaköy'denim. Ailem yoksuldu. Kır bayır kırk iki dönüm toprağımız vardı. Anam, babam okuma yazma bilmiyordu. Köyümüze geçen açılan ilkokul yalnız üç sınıftıydı. Evimizde bir tek kitap yoktu. Cumhuriyet beni götürdü, açtığı Köy Enstitüsünde eğitti, öğretmen yaptı; elime kalem verdi yurdun yazarları arasına kattı. Şimdi düşünüyorum yokluktan geliyorum.” (6)

Peki Köy Enstitüleri olmasaydı Fakir Baykurt ne olacaktı? Fakir bunu şöyle açıklıyor: *“Babam ölüncce Nazilli'nin Burhaniye köyüne götürdü beni. Bir kalbur çocukla babam nasıl baş etsin? Dayım bakıp büyütecek, okutacaktı, ama sözünde durmadı, belki duramadı. Dokumacılık yapıyordu ben masur sarıyordum. Dağdan kaçak kereste indiriyordu. Ben eşeğe bakıyordum. Bir kanal açıp Menderes'ten su bölmeye çalışan mühendisler Buldan'ın Başatlı Pınarından su taşıyorduk. Mühendislerin yaşamına imreniyordum. Düşündüm, okuyarak yaşamımı yükseltebilirim. Dayımı askere aldılar; üzerimdeki baskı kalktı; fırlayıp Akçaköy'e geldim. İlkokula yeniden başladım, hem de bitirdim. Gerçekten yer demir, gök bakırdı halimiz; ulaşabileceğimiz yerde bir okul yoktu. Enstitü bana al atlı Hızır gibi yetiştirdi. Orada kendimi buldum.” (7)*

Fakir, Gönen Köy Enstitüsü'nde **“iş içinde, iş aracılığıyla, iş için”** ilkesiyle eğitim gördü. Hem genel kültür derslerini aldı hem de yapıcılık, marangozluk, demircilik öğrendi. Bu arada Enstitü kitaplığının yönetimine getirildi. Türk ve dünya edebiyatının belli başlı yapıtlarını okudu. Dergileri izledi ve edebiyat alanında kendini geliştirdi. Şiirleri yayınlanmaya başladı.

Enstitüyü bitirip Kavacık köyüne atanınca yazın tutkusunu sürdürdü. Öykü ve romanlara yöneldi. 1958 yılında **“Yılanların Öcü”** adlı yapıtıyla tam bir patlama yaptı. Yapıt, Yunus Nadi Ödülünü aldı. Cumhuriyet Gazetesinde tefrika edildi. Sonra diğer yapıtlar geldi ardı ardına...

Baykurt, 11 Ekim 1999'da Almanya'da yaşamını yitirdi...

Fakir Baykurt, Köy Enstitülerinde aldığı demokrasi eğitimi sonucu örgütlü mücadeleye, örgütlü topluma inanmış, adı Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) ile tarihe geçmiştir... Baykurt, ülkemizdeki ilk kamu sendikacılığının öncüsüdür. TÖS'ün Genel Başkanlığına öğretmenlerin oylarıyla gelmiş, desteği her genel kurulda biraz daha artmıştır...

TÖS, Baykurt'un başkanlığında yaptığı sayısız toplantıyla, 4 – 8 Eylül 1968'de topladığı **“Devrimci Eğitim Şura”**sıyla, Şubat 1969'da düzenlediği ve 40 bin öğretmenin katıldığı **“Büyük Öğretmen Yürüyüşü”**yle, 15 – 18 Aralık 1969'da düzenlediği **“Büyük Öğretmen Boykotu”** ile Cumhuriyet Tarihimize damgasını vurmuş, öğretmenlerin mücadele tarihine de büyük bir miras bırakmıştır...

TÖS, 8 Temmuz 1965'te kurulmuş, 12 Mart 1971 faşist darbecilerinin 1961 Anayasasında kamu görevlilerine **“sendika hakkı”** tanıyan maddelerini kaldırmasıyla kapatılmış ve hakkında sıkıyönetim mahkemesinde dava açılmıştır...

Koparılan bunca kıyamete karşın TÖS kapatılmamış, yönetici ve genel başkanı Baykurt mahkûm edilememiştir. TÖS Yönetimi 1974'te çıkarılan Af Kanunundan yararlanmak istememiş, davayı sürdürmüş ve 1976 yılında aklanmıştır...

“Ancak, TÖS, anayasa değişikliği ve baskılar sonucunda yaşam hakkı bulunmayacağını anlayınca, 3 Eylül 1971 günü bir “dernek” olan TÖB-DER'i kurarak tüm maddi ve manevi varlığını ona devretmiştir.” (8)

Talip Apaydın, Fakir Baykurt gibi daha nice yazar ve öğretmen örgütçüsünü yetiştiren eğitim sistemi, Köy Enstitüleri eğitim sistemidir... Özellikle bu okullarda uygulanan **“İş eğitimi”**, **“Okuma bilinci”** ve **“Demokratik eğitim”** kavramlarının uygulamalı olarak verilmesi, mezun olan öğrencilerin yaşamları boyunca okuyan, yazan ve örgütlü topluma, örgütlü mücadeleye inanan yurttaşlar olmalarını sağladı...

Köy Enstitülerinin öncesinde; 1936 yılında ilk eğitimci kursu, 1937'de Köy Öğretmen Okulları açılarak deneme, hazırlık dönemi başlatıldı. Edinilen deneyler yeter görülerek yapılabilecekler yasalarla kesinleştirildi. 17 Nisan 1940'da Köy Enstitüsü Yasası çıktı. Köy Öğretmen Okulu olarak açılanlar Köy Enstitüsüne (K.E) dönüştürüldü. Sayıları hızla çoğaldı. 19 Haziran 1942'de Örgütlenme Yasası, 1943'de Sağlık Elamanı Yetiştirme Yasası çıktı. 1942'de sistemin üst kurumu olan Yüksek Köy Enstitüsü açıldı.

Böylece köylerde uygulanacak okullaşma sistemini de içine alacak olan Köy Eğitim Sisteminin **“Köy Enstitüler Sistemi”** yasal dayanakları tamamlanmış oldu...

Köy Enstitülerinde Türk Eğitim Dizgesinde Olmayan İlk Uygulamalar

Tonguç Köy Enstitülerini şöyle tanımlar: **“Köy öğretmenleri ile köyde gerekli başka mesleklerin erbabını iş eğitiminin ilkelerine uyarak yetiştirmek amacıyla ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde bölge müessesesi olarak açılır. Öğrencisi köyden alınan ve yatılı olan eğitim kurumlarıdır.”** Bu tanıma göre eski klasik sistemden ayrı ve Türk eğitim sisteminde olmayan birçok ilk gündeme gelmektedir.

- Köy enstitüleri köylere öğretmenden başka meslek erbabı yetiştirecektir.
- Öğretim İş ilkelerine göre yapılacaktır.
- Tarım öğretim konusu olarak ele alınacaktır.
- Bölge kurumlarıdır. Enstitü bölgenin kültür merkezi olacaktır.
- Öğrencisini yalnız köyden alacaktır.
- Parasız, yatılı, yıl boyu açık olacaktır.
- Enstitüler kent dışı yerlerde kurulacaklar, öğrencilerini köylerde görev yapacakları koşullar içinde yetişeceklerdir.” (9)

Okuma Alışkanlığı

Köy Enstitülerinde üzerinde en çok durulan, olmazsa olmaz olarak düşünülen konulardan biri öğrencilerde okuma alışkanlığı kazandırmasıdır. Bu alışkanlığın pek çok konuda anahtar olacağı

düşünülmüştür. Okuma alışkanlığı edinmenin kişinin kendisini yaşam boyu yetiştirmesinde etkin bir araç olduğu kabul edilmektedir. Kişi okuma alışkanlığı sonucu değişik kişilerle ilişki kurar, onların fikirlerini öğrenir, o fikirleri tartışır hale gelir bu da, ilerlemeyi, gelişmeyi sağlardı. Okuma alışkanlığı köye gidecek öğretmen için ayrı önem taşıyordu. 1930'lu 1940'lı yıllarda köylerinde hiçbir iletişim aracı olmadığı gibi, okuyamaz da yoktu. Öğretmenin kendisini geliştirebilmek için izleyeceği tek yol kitap okumaktı. Okuma alışkanlığı olmayan öğretmenin bir süre sonra bildiklerini unutacağı, yeni bilgileri, gelişmeleri öğrenemeyeceği açık bir gerçektir. Köy Enstitülerinde köye giden öğretmene demirbaş olarak çok sayıda kitap da verilir. Köy Enstitülerinde serbest okuma notla değerlendirilir, sınıf geçmede dikkate alınmaz. Okumalarda sınırlama yoktur. Köy Enstitülerinde öğretilen ders ve iş konularını aydınlatmaya, genişletmeye yarayacak her türlü parça üzerine çalışılabilir, şiir, öykü, roman okunabilirdi. Ancak öğrencilerin yaşı ve sınıfı her zaman göz önüne alınmıştır. Kitap okuma saatlerinde sınıfça kümece okumalar yapıldığı gibi bireysel okuma da yapılabilirdi. İvriz Köy Enstitüsü öğrencisi Mehmet Karaman ilk yılları anlatıyor. **“110 kişiyiz camide 3'lü ranzalarda yatıyoruz. Bakanlıktan devamlı kitap geliyor. Beni kitaplık görevlisi yaptılar. Yer yok kitaplar çuvalda. Okuma saati gelince kitapları çuvaldan çıkarıp bir masanın üstüne seriyorum. Herkes bir kitap alıp okuyor. Saat bitince kitapları tekrar çuvala koyuyordum.”** (10)

Demokratik Eğitim:

Enstitülerde demokrasi yaşatılarak öğretiliyordu. Öğrenciler enstitülerin işleyişi ile ilgili kararların alınmasına katılıyorlardı. Seçimle işbaşına gelen öğrenci başkanlığı sistemi ve sıra ile yapılan haftalık nöbetlerle sanki enstitüler öğrenciler tarafından yönetiliyordu. Öğrenciler çok geniş iş alanlarındaki bütün işlerin yürütülmesi sürecine katılıyorlar, sorumluluğu üstleniyorlardı. 1000 kişilik bir enstitüde hizmetli sayısı 3'ü 5'i geçmezdi.

Düşünme, düşündüğünü söyleme, yazma, tartışma özgürlüğü eksiksiz yürütülmekteydi. Haftalık 15 günlük veya aylık değerlendirme toplantılarının

da bir öğrencinin müdürünü, öğretmenlerini, arkadaşlarını eleştirmesi olağandı. Bundan öğrenci zarar görmez, eleştirilenler ders alır, mutlu olurdu. Böylece hem hoşgörü alışkanlığı yerleşir hem insanlar kusurlu olmamaya çalışırdı. Köy Enstitüleri demokrasinin yaşandığı, öğrencilerin her kademede yönetime katılabildiği kurumlardı.

Sistem Olarak Köy Enstitüleri

Köy Enstitülerinin bölgesel kurumlar olması nedeniyle, sistemde farklı bir yapılanma da gelişti. Türkiye Köy Enstitüleri bölgelerine ayrılıyordu. Kaç enstitü açılmışsa Türkiye o kadar bölgeye ayrılıyordu. Her enstitünün 2-4 ilden oluşan bölgesi vardı. Enstitü öğrencilerini bölgesi köylerinden alır, kendi bölgesinde görevlendirirdi. Genel planlamaya uygun olarak bölge planlamalarını kendi yapardı. Zorunlu hizmet koşulu da olduğundan planlamayı aksatmadan yürütmek zor olmazdı.

Enstitü, mezunlarla ilişkisini kesmez, başarılı olması için her türlü yardımı yapardı. Köy Enstitülerinin bölgesel kurumlar oluşu nedeniyle bölgeler arasındaki mevcut dengesizlik kısa sürede giderilmiş olacaktı. Köy Enstitülerine sadece köy çocuklarının alınması da köy kent çocukları arasında oluşmuş dengesizliği kısa sürede giderecekti. Bu iki özellik yanında bu kurumların parasız olması köylerde yaşayanların eğitim haklarını kullanma yolunu açık tutuyordu.

Sonuç

Köy Enstitüleri gibi akli özgürleştiren ve iş içinde sağlam karakterli gençler yetiştiren Köy Enstitülerinde, yukarıda saydığımız özellikler iş içinde, uygulamalı olarak öğrencilere öğretildi, kavratıldı.

Köy Enstitüsü mezunları buradan aldıkları eğitimi yaşamları boyunca kullandılar. Enstitülüler içinden yüzlerce yazar, bilim insanı, siyasetçi ve örgütçü çıktı...

Talip Apaydın, Fakir Baykurt, Mehmet Başaran, Mahmut Makal, Ali Dündar, Osman Bolulu, Nadir Gezer, Yusuf Ziya Bahadın, Ümit Kaptancıoğlu, Dursun Akçam, Osman Şahin, Adnan Binyazar, Mehmet Cimi, Ali Yüce, Abdullah Öz-

kucur, Haşim Kanar, Şevket Yücel, Nedim Şahhüseyinoğlu, Behzat Ay, Mustafa Aydoğan, Fethi Esendal, Niyazi Ünsal, Dursun Kut, Galip Candogan, Hacı Angı, Mevlüt Kaplan, Pakize Türkoğlu ve yüzlerce yazarın yaşamı incelendiğinde kaynağın Köy Enstitülerinde uygulanan eğitim sistemi olduğu daha iyi görülecektir...

Bir dönem edebiyatımızı Köy Enstitülü yazarlar, örgütlerimizi Köy Enstitülü öğretmenler, sanatımızı Köy Enstitülü Sanatçılar sırtlarında taşıdılar... (Bu konuda bilgilenmek isteyen okuyucumuz; Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı'nın yayınladığı 30 yapıttan yararlanabilir.)

Çok iyi dost olan bu iki güzel insanı bir kez daha saygıyla anıyoruz... Onlar arkalarında iyi bir mücadele geleneği, onlarca yapıt ve binlerce öğrenci bıraktılar... Artık bayrak yetiştirdikleri ikinci, üçüncü kuşak öğrencilerdedir...

Yaktıkları ışık sönmeyecek...

Kaynaklar:

- (1) Talip Apaydın'la söyleşi, Erdal Atıcı, Öğretmen Dünyası, Ekim 2010 tarihli sayısı
- (2) A.g. söyleşi
- (3) Anadolu'da Aydınlanma Ateşini Yakanlar, Erdal Atıcı, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2010,
- (4) A.g.e
- (5) A.g.e
- (6) Benli Yazılar, Fakir Baykurt, Papyrus Yayınları 1998
- (7) A.g.e
- (8) Öğretmenin uyandırma Görevi, Fakir Baykurt, Eğitim Sen Yayınları, 2000
- (9) Köy Eğitim Sistemi Köy Enstitüleri, Mustafa Aydoğan, Kendi Yayını, Nisan 2006 Ankara, Sayfa
- (10) A.g.e.

Dil Üstüne (en / cil)Bir Deneme

Tacim Çiçek

Giriş

İnsan topluluğuna özgü iletişim ve anlaşma için sesli, kimi zaman da yazılı göstergeler dizgesi olan dil üstüne düşündüğümü dillendirirken, başlıkta da belirttiğim gibi ben/cilce olarak, bencilce olmayacak.

Türkçe, en azından Türkiye Türkçesi, yalnızca Türkler tarafından konuşulan bir dil değil. Türkiye Türkçesi, hem kendi içinde birbirinden taban tabana farklı toplulukların ortak dili, hem de geniş bir coğrafyada konuşulan bir dildir. Ayrıca Türk dili, dünya dilleri arasındaki yerini öteden beri işinin uzmanları arasında da tartışılıyor. Bu bağlamda, Türkçenin tarihsel gelişimi, lehçelerinin sınıflandırılması, Türkiye Türkçesinin sesbilgisel düzeni, biçimbilimsel düzeni, sözdizimsel düzeni, abecesi, araştırılması süreci yazımın konusu değil tabii ki doğal olarak

“Kültür Emperyalizmine Karşı Aydın Yazar Girişimi” nin İzmir çalışmalarından biri de, yap tığımız onca etkinlikten olan, “Yabancı Dille Eğitim ve Dil Kirlenmesi” konusunda söylenenleri ve sorularını kendince değerlendirip dönüştürdüğümde karşınıza çıkan bu yazı oluştu. İşte bende oluşan bu düşünceleri paylaşmak istiyorum.

İnsan dilinin kökeni sorunu, yani tek bir kök dilinden (anadil) mi çoğaldığı, yoksa ayrı ayrı anadil’den mi çoğalıp günümüze kadar geldiği sorunu, çok bilimsel araştırma konusu olmamıştır. Bu konuda yalnızca varsayımlar vardır. Bu yüzden diller, varlıklarını sürdürebilme için ağaç gibi kabuk yenilemek ve değişip dönüşmek zorundadırlar. Çünkü sosyal bir olgu olarak sözcükler, yeni sözcüklerle yer değiştirirler. “Dil Devrimi”yle Türkçeye özgü sözlüksel birimin (Arapça ve

Farsça’dan vs.) arındırılması, günümüzde Batı dillerinden gelen sözcüklerle bir geriye dönüşü yaşamaktadır demek abartı olmaz sanıyorum.

Aynı dili konuşan toplulukların, anlaşamamalarının nedenleri arasında egemenliğin dil üstündeki etkisinin de olduğu kolayca görülür. Çünkü egemen güçlerin birçok alanda kullandıkları dil, “resmi dil, bürokrasi dili, aydın dili, halk dili” (argo da buna dâhil) biçiminde karşımıza çıkıyor. Bundandır işte egemenlerin diliyle, egemen olmayanların dilinin farklılığı... Neden mi? Çünkü insan at değil ki yelesinden, aslan değil ki kuyruğundan yakalayasın. İnsanı ancak dilinden tutabilirsin. Çünkü insanın ölçü birimi kullandığı sözcüklerin toplamı olan dili dir.

Başka ülkelerde durum nasıl pek bilmiyorum, ama sanki ülkemize özgüymüş gibi düşünüyorum aynı dili konuşuyor olmamıza karşın anlaşamamamız. İşte bundandır ki hepimizin kanıksadığı ve diline doladığı Konfüçyüs’ün bilge sözleriyle “bir ülkeyi idare etmeye çağrılı saydınız, yapacağınız ilk iş ne olurdu? Konfüçyüs cevap vermiş: “işe önce dili düzeltmekle başladım. Çünkü dil bozulursa kelimeler düşünceleri iyi anlatamaz. Düşünceler iyi anlatılmazsa, yapılması gereken işler yapılamaz. Görevler gereği gibi yapılmazsa, töre ve düzen bozulur. Töre ve düzen bozulursa, adalet yoldan sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. Bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir.” sözü tam da bize göre.

Dilin insan hayatında çok önemli bir yeri olduğu düşüncesi tüm toplumlarda kabul gören bir gerçektir. Dil bir iletişim aracı olmanın yanında aynı zamanda doğrulara ulaşmada önemli bir araçtır. Dil canlı bir varlıktır, kullanıldığı sürece gelişimini sürdürdüğü gibi kullanılmadığı zaman da yok olmaya mahkûmdur. Bununla beraber dil ile düşünce arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Düşüncelerin geliştirilmesinde, aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. Dil insanın toplumsallaşmasında, kimlik kazanmasında, toplumsal kuralların öğrenmesinde, kültürel değerleri içselleştirmesinde, toplumun tüm üyelerini bir arada tutmada önemli bir işleve sahiptir. Çünkü insan

konuştuğu dilde düşünür, üretir ve düşündüğü gibi davranır. Dil bireyin doğumuyla beraber kazandığı bir haktır. Bireyin ailede öğrendiği ilk dil anadildir sonradan öğrenilen, kazanılan dil ikinci bir dil konumundadır bu bağlamda bireyin almış olduğu dil eğitimi ne kadar iyi ve sağlam bir temele dayanırsa birey o oranda kendini iyi ifade eder.

Eğitim, kişinin yaşama etkin biçimde uyumunu sağlayan üst-yapı araçlarıdır. Öğretim de belli bir amaç ve planla uygun bir ortamda kişinin davranışlarını değiştirme süreci ve işidir. Bu da üst-yapı içindedir. Eğitim öğretimi kapsar, ama yine de öğretimden çok farklıdır; ikisinin de sihirli değneği 'dil'dir. Dilin ne zaman araç ya da be zaman amaç olacağı iyi bilinmelidir. Çünkü aslolan araç, ama iyi bir araç olması daha da iyidir. Oysa günümüzde 'dil'in salt 'amaç' olarak edebiyatta, sanatta, eğitimde ve öğretimde kullanılması gerçeği belki de bu önemli ve gerekli dosyayı oluşturan olumsuzluklardan biridir. Ve bu en azından benim gibi düşünülere, Montaigne'in bir denemisinde (dil üstüne) "Parisli kenar mahalle satıcılarının dili ni kullanmayı ve o dille yazmayı çok isterdim." Dediğini anımsattı. Çünkü romancılarımız, öykücülerimiz ve de şairlerimiz, başka başka alanlarda yazanlarımız "postmodern takılmak" sevdiğinden 'dil'i amaç hâline getirdiler.

Egemen edebiyat ortamı, oluşturduğu olumsuzlukların sonucu olarak efendilerinden ödül üstüne ödül alırken, "görmekle bakmak" arasındaki farkı bile bilmeyen; duygularını ve düşüncelerini dillendiremeyen, okuma alışkanlığından uzak bir çarpı eğitimin etkisinde aybaşı için zaman öldüren, mesleğini kalıplarla, şablonlarla sürdüren sözcük dağarcığı yoksul edebi yat ve Türkçe memurları da yetiştiriyor.

Kimse alınıp gücenmesin ama gerçek bu ne yazık ki. Ama olumsuzlukların ve yetenek sizliklerin bilincinde olan, kendilerini yetiştirmeye çalışanların karşısında da engel üstüne engel var: Yönetmelikler, müfredatlar, genelgeler, yasaklar; neler neler... Okul yöneticileri de bunun tuzu biberi...

Bir kere yazan onca insanın eserlerinde hatalar görmek, az buçuk düşünceleri, en azından böyle konularda kafa yoranları rahatsız ediyor düşünce-sindeyim. Çünkü yazarlarımızın (şair, öykücü, romancı vs.) birçoğu belleklerine çok güveniyor. Sözlük, imlâ kılavuzu bulundu rmuyor yanında. Dili önemsemesi gerekenlerin bu sorumsuzlukları karşısında konuşarak ken dini ifade etmeye çalışanlar görülebilir mi peki?

Şimdi, bunları demek çok kolay, çözüm ne peki dediğinizi, bir kahin edasıyla öngörere ki; elbette ki çözüm çözümsüzlük değil, diyorum. Çözüm var. Bu süreç işi. "Gölün buz tutması birkaç günün işi değil, öyleyse çözülmesi de birkaç günün işi olmayacak," diyen Mao haklı. Şöyle düşünüyorum: "Konuşmak insanın beynini kullanma sanatıdır," diyor Eflatun. Çok doğru. Öyleyse beynimizi de dengeli besleyerek başlayabiliriz buna. Beyinlerimiz sözcüklerden oluşan bilgilerin kumbarası diye düşünüyorum. Bu kumbarayı doldurmamız. Yeri ve zamanı geldiğinde de kullanmalıyız. Çünkü raflarda duran kitaplarla, beyinlerde duran bilgiler arasın da bir fark görmiyorum. İşlerliği olmalı. Bilinçli bir alışkanlık kazanmak, sözcük bumbara mıza sözcük atmak bu açıdan geleceğimiz olan çocuklarımıza yardımcı olmak elimizde.

Nasıl mı?

Düşünce hücreleri doğuma üç ay kala oluşuyor. Doğumdan altı ay sonra on on beş mil yara ulaşıyor. 4 yaşında bu hücrelerin % 50 si, 8 yaşında bu hücrelerin % 80 i, 13 yaşında da % 92 si, 17 yaşında ise bu hücrelerin % 100 ü çalışmaya başlıyor. Uzmanlara göre sorun, uyanmış beyin hücrelerini uyanık tutmaktır; yoksa bir daha uyanmamacasına uyuyorlar. İş bunun la da kalmıyor tabii ki, altı aydan otuz beş yaşına kadar yaşayan bu hücrelerin her gün yüz bin lercesi 35 yaştan sonra ölüyor. İnsanın sözcük sayısını artırmak gerekir, dediğini sandığım M evlana bundan haberdar mıydı sizce, sanmam hiç. Ulaştığım kaynaklar, 18 aylıkken bir çocuğun 20 kadar farklı sözcüğü, 20 aylıkken 100, 24 aylıkken 300, 3 yaşındayken de yaklaşık 1000 sözcük kavradığını söylüyor. (cümle düzeni bilgisi bu yaş çocuklarda erken olmakla

bir likte) 4-5 yaşından sonra öykünmenin yerini bilinçlilik alıyor, yanlışları çok olmasına karşın yaratıcılık artıyor.

Üretime yönelmeyen eğitimin sonuçları olan “ sokağa işsiz, memuriyete aybaşı bekle meye, yurtdışına beyin göçü” gerçekliklerinin artık insanlığın gelişim ve uygarlık çöplüğüne göndermek elimizde. Sorunlarımızı iyi bilmeliyiz ve olması gerekenlerde de ısrarcı olmalıyız. İşte bu yüzden ana-baba olarak, öğretmen, yazar ve aydın olarak amaçların saptanmasından,

konuların belirlenmesinden, uygulanacak yöntemlerin seçiminden, derslerin işlenmesine; ölçme-değerlendirmeye kadar kendi öğrenim sürecinin tüm aşamalarında sorumluluk alabilecek pırıl pırıl gençler için kollarımızı sıvazlamalı ve de rehber olmalıyız. Yol göstermeliyiz. Yabankaz uçuşu ile onlara destek vermeliyiz. Çok erken yaşta çocuklarımızla, konuşma âşığı ve maniği gibi konuşmalıyız. Onları 0-2, 2-6 yaş arasında uygun kitaplarla tanıştırmalıyız. Hat ta ulaşabilecekleri her yere albenili, bol resimli kitaplar koymalıyız. İlgilenseler de ilgisiz görünseler de onlara kitaplardan bölümler okumalıyız. Sık sık en yakın kitapçılara götürmeliyiz çocuklarımızı, beğendikleri kitapları almaları. Kitabı ihtiyaç listelerimizin 244. sıradan kur tarmalıyız. En başlara almaları. Görüntüyü kurtarmak için değil gerçekten onların yanların da kendimiz için de okumalıyız ki bizden etkilensinler. Asla... mış gibi yapmamalıyız. Bunu uzatmak olası... Ve gelişmiş çağdaş ülkelerin neredeyse tamamı bunların mislini yaptıkları için geliştiklerini ve bu yolda da ışık hızıyla adeta bizim gibi ülkeleri geride bırakmaya devam ettiklerini hiç mi unutmamalıyız. İşte bu ben/cil söylemimi Fakir Baykurt'un Dünya Çocuk Yılı dolayısıyla (1979) söylediği bir sözü dönüştürerek, çocukları için bu dediklerimi ve ben zerlerini yapmayan uluslar ne kadar gelişmeler de cüce kalırlar ile noktalıyorum bu uzun girişi.

Dil çalışmalarını üstüne sesli düşünce

Dil canlı bir varlıktır. Toplumsal değişime ve gelişime de çok açıktır. Örneğin 13. yy

Osmanlıcası ile 16 yy. Osmanlıcası aynı değil. Cumhuriyetin ilk dönem Türkçesiyle günü – müz Türkçesinin aynı olmadığı gibi.

Batı dillerinin kökeni Latince'dir. Latince'den türetilen sözcükler. Batı dillerini zengin

leştirmiştir. Bu akış ve zenginleştirme bir biçimde sürmektedir hâlen. Ama Türkçenin kökeni Arapça ya da Farsça değil ki bu dillere dayanarak dilimizi zenginleştirmeye çalışıyoruz. Benim anlamaya ve üzerinde düşünmeye iten gerçeklik bu. Mazhar Paşanın Arapçadan türettiği hekimlik terimleri ne Araplara ne de bize yaramıştır. Selçuk Üniversitesi 11.000 imza ile dil kirlenmesinin önlenmesi için bir dizi sorunu Dil Derneği'ne ulaştırmıştı. Dernek görevlileri de Nisan 2005 te TBMM Dilekçe Komisyonu' na iletmişti bunları. 2 Haziran 2005 te Dilekçe Komisyonu, “Komisyonu gereksiz zaman kaybına uğrattıyor.” Gereğiyle başvuruyu görüş

memişti, anımsadınız mı bu olayı?! Hadi gelin siz Çinli bilgenin dille ilgili kanıksadığımız o ünlü savını anımsamayın. Dil Derneği 'nin gücü sınırlı ancak bu tavrı geniş çaplı bir açıklama yla kamuoyuna duyurmuş, kınamıştı, hepsi bu kadardı çünkü. Bunu söylerken gerçekten de Türkçe için ellerini hangi taşların altına özveriyle koyduklarını yöneticilerin, yok saymıyo rum ve de unutmuş değilim.

Buradan sonra bir parantez açmış gibi olayım ve bir konuya daha yer vereyim istiyorum

rum, kimilerine göre, kulağı tersten göstermek gibi algılansa da konu ile ilgili diye düşünüyorum aktaracaklarım, şimdi; bu konuda düşündüklerim şunlar:

Dil, insan topluluğunun ve o topluluktaki bireylerin duygu ve düşüncelerini anlatmak ve birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları sesli ve kimi zaman da yazılı göstergeler dizgesidir. Geçmişten günümüze gelişip değişen dil/ lerin gittikçe daha yetkinleştiğini görüyoruz

ruz. Aynı zamanda teknolojik gelişmişlikle birlikte sosyo- ekonomik açıdan güçlü olanların

bir başka dili öteleme, bozma ve hatta yok etme düzeyinde çabalar geliştirdikleri de görmez-den gelinmeyecek bir durum. Bu yüzden bu kaygıyı ve dayatmayı yaşayan ülkeler dillerini toptancı bir anlayışla ve gerekli gördükleri alanlarda yasalarla dillerini koruma içine girmişlerdir.

Dilbilim ve dilbilimciler bu korkunç saldırı gerçeğini bildiklerinden pek çok işlerinin

yanında dillerini korumak, geliştirmek, yabancı, ama gereksiz sözcüklerden arındırmak gibi görevler de yürütüyorlar. Oysa, halkın, özellikle moda söylemlerle birer bukalemun gibi taklitçi olan gençlerin öğretmenler ve dilbilimciler tarafından eğitilmesi gerekiyor sık sık. Çünkü an cak gençlik, halk ve eğitimciler, aileler dillerine sahip çıktıkça dilleri dedelerinin ve ninelerinin zamanındaki kadar derinlikli, kendisi kalabilecektir. İşte bu anlamda tarihin yazının bulunu şuyula başladığının söylenmesi boşuna bir dillendirme değildir. **Çünkü tarih, insanlığın ve toplumların geçmişi ile ilgili bilgileri, geçmişteki ve bunların gelişmelerini yer ve zaman göstererek yeniden ele alıp inceleyen bilim dalıdır.** Böyle olunca geçmişin her yönden geleceğe yazılı ve sözlü aktarılmasının tek ve vazgeçilmez aracı dildir.

Kimin daha doğrusu kimlerin vazgeçilmez aracıdır dil?

İki uzmanlık alanının çalışanları için dil vazgeçilmez araçtır.

Peki, kim bunlar?

Tarihçiler ve edebiyatçılar...

Bunlar, bilgi birikimlerini ve kanıtlarını, kurgularını biri okuruna, öteki ise muhataplarına gerçekçi ya da kurgusal da olsa aktarmalarının aracı olan dili iyi kullanmak zorundadırlar diye düşünüyoruz. Diline hâkim olamayan bir tarihçinin veya edebiyatçının inandırıcı, nesnel ve geleceğe kalıcı, inandırıcı yapıtlar bırakması düşünülemez.

Geçmişte ve günümüzde bu işi ciddiye alan işneyle kuyu kazarcasına çabalayan tarihçiler, hatta tarih okulları, edebiyatçılar var diyebiliriz. Olgu-

cu ya da deneyci ama sonuçta araş tıran, ayakları yere basan kişiler olarak tarihle edebiyatı dili âdetla alçı gibi kullanarak başarılı yapıtlar veren edebiyatçılardan edebiyat tadında gerçek tarih yapıtları oluşturan tarihçilerden söz etmek olası.

Zaten bir düşünür, “Yazarlar, yaşayan kişilerden ve yaşanmışlıklardan istediklerini alıp yapıtlarında işkonu yapar. Zaten hiçbir edebiyat yapıtı da birebir gerçeklikleri olduğu gibi yansıtamaz.” Burada bir yazar için aslanan ele aldığı konuyu en iyi biçimde kurgulamasıdır. Tarihi olayları veya kişileri bir tarihçi gibi aktarması beklenemez. Sonra kaldı ki tarihçilerin bile yazdıkları bilimselliklerine rağmen bütüncül bir sonuç sergilemez. Aynı olayı ele alan tarihçilerin arasında farklılıklar olduğu gibi, tarihi olaylardan ve kişilerden yararlanan edebiyatçıların da yapıtlarında (örneğin Deli İbrahim veya Kösem Sultan diyelim benzer örnekler çok ama bunları ele alan yazarların, tiyatro oyunları yazarların Deli İbrahim ve Kösem Sultanları hem birbirinden farklıdır hem de gerçek kişiliklerinden.) tarihi şahsiyetler ve olaylar farklıdır. Bu hem bir zenginliktir, hem de bir özgünlüktür edebiyatımız ve dilimiz bakımından, ama tarih ve tarihçiler açısından bütünüyle kabul edilecek şey değildir. Her ikisinin içyasaları vardır ve tarihçilerle edebiyatçılar bunu iyi bilirler. Bu yüzden biri diğerinin alanına yetkinmişçesine dalmaz.

Tarihi kişiliklerden ve olaylardan ne kadar yararlanırsa yararlanırsın sonuçta edebiyatçılar kendi ballarını yaparlar. Tarihçi içyasaları ve bakış açısıyla bu “bal” a baktığımızda ve bu “bal” ı değerlendirdiğimizde rahatlıkla gerçek bir “bal” olmadığı sonucuna ulaşabiliriz. Çünkü, yazarlar gerçekliklerden de yaşamış kişilerden de yola çıksalar, edebiyatın içyasaları gereği bunlardan kendi “bal”larını yaparlar. Ama bir tarihçi ise kılı kırk yarmak, nesnel olmak ve ele aldığı tarihsel gerçekleri detaylandırmak, belgelemek ve ortak bilim şablonlarıyla da olsa test etmek zorundadır. Bunun da araçlarından biri ve vazgeçilmezi başta da değindiğim gibi dildir. Tarihçi de edebiyatçı da diline hâkim olmak durumundadır. Çünkü, gerçekten de dil, tarih ve edebiyat iç içedir bana göre. Kim ne derse desin, hatta roman olarak değerlendirilme mesine karşın ve tarihi kişilikleri, olayları abartarak tarih-

sel gerçekliklerden soyutladığı iddia edilse de, ŞU ÇILGIN TÜRKLER bana dil, tarih edebiyat ilişkisinin en güncel yapıtların

dan biri gibi geliyor.

Ve asıl konuya geleyim hemencecik.

Cumhuriyet Türkçesi Türkiye sınırları içinde ve dışında tümüyle ortadan kaldırılmaya çalışılıyor demek bir abartı sayılmamalı. Dizilerdeki dil yanlışları, devlet kitaplarındaki yanlışlar, özel radyo ve televizyonların büyük bir çoğunluğunda görülen dil duyarsızlığı, geveze ve bir o kadar da doğru konuşmaktan uzak, elindeki metni okumaktan ve seslendirmekten aciz su nucular, yorumcular düşünülürken gerçeklik daha iyi anlaşılacak sanıyorum. Ne yazık ki ünlü edebiyatçılarımızın birçoğu “Yaşayan Türkçe” adı altında “Osmanlıca” yı öne çıkarma çabası içindedir. Örneğin bir ünlü yazarımız tv konuşmasında “M.Kemal’ in “Güneş Dil Teorisi” nin iyi bir başlangıç olduğunu, ama bu çabanın daha sonra bir ırkçılığa dönüştüğünü söylemiştir.

Örneğin, A. İlhan resmen tecahül-ü Arif sanatı yapıyor. Özetle, kiblesi onun da Fransa ve Fransız edebiyatı, aydınları. Çünkü, Tanzimat’tan beri edebiyatçımızın, ressamımızın ve şairimizin vs kiblesi bu ülke yazını ve yazıncıları olmuştur. A. İlhan diyor ki, Fransa İhtilali sonrasında dil devrimi mi yapıldı? Neden yaşayan dilimizi bozduk ve kuşaklar arasını kopardık. Her şeyiyle Fransız yeniliklerini ülkemizde yaşama geçiren Atamız dilimizi neden bozdu. Bu başka bir soru. Ama düzeltelimiz. Özetle bunu diyor ve savunuyor. Aklımın gelen şu. Fransız soylusu, kralı ve avamı aynı dili konuşuyordu. Bu yüzden Montaigne, “keşke Paris in arka sokaklarındaki zerzevatçıların diliyle konuşup yazabilseydim.” Demişti. A.İlhan bilmiyor muydu, ibadet dili Arapça, saray dili, Osmanlıca (denilen kozmopolitik ve de uydu dil), edebiyat dili Farsça, halkın dili Türkçe. Dilde ve eğitimde birlik nasıl sağlanacaktı peki. Ve yazı dili de eski Türkçe denilen Arapça harfli alfabe.

A, İlhan giderayak “2. Cumhuriyetçiler” in kuy-

rukçusu olarak içini boşaltmaya çalıştı. Bu yüzden Cumhuriyet gazetesinden kovulacağını anlayınca ayrılmak zorunda kaldı. Zaman da bu yüzden yazılar yazdı. Ayrıca Sanat Olayı adında bir dergi çıkardı, 12 Eylül’e ve Eylülcülere alkış tuttu. “Hangi Sol” diye yoz solu gösterdi. “Hangi Seks” diye eşcinselliği, “Fena Halde Leman” diye lezbiyenliği önerdi, “Hangi Atatürk” diye Sultan Galiev ile M. Kemal’i aynı kefeye koydu. Laiklik Atatürk ün değil İsmet Paşa’ nın sorunudur diye aptalca bir öner me attı ortaya. Yani sağduyu dediğimiz içimizdeki terazide tarttığımızda ağır gelen olumlu muolumsuz mu diye görmeli ve kararımızı ona göre vermeliz, kişiler, olaylar ve olgular açısından. Böyle düşünüyorum.

Sesli düşündüğümde, yeni hazırlanan sözlükte de acaba öncekiler de olduğu gibi Türklere Arapça, Farsça öğretmek amacı mı güdüldü diye doğrusu sormadan edemiyorum. Çünkü eski sözlüklerde bir Arapça sözcük alınıyor kökünden mastarına tüm çekimleri (hatta bugün hiç kullanılmayan sözcükler de dâhil) açıklanıyor idi. Bu doğru bir yaklaşım değil. Niçin mi peki? Çünkü gerçek bir sözlükte fiil hâli verilir, gerisi dilbilgisi kitaplarının işidir, içeriğidir. Sözlük konusu değil, olamaz da. İşin uzmanları bu konuda daha derinlikli bilgi sahibidir ve de isteseler olması gereken yönünde katkı sunabilirler. Hatta benim vereceğim örneklerin bin fazlasını gösterebilirler. Ben birkaç örnekle düşüncemi pekiştirmek istiyorum.

Evlad, **velet**’ ten geliyor ve zaten çoğuldur. Bu yüzden evlatlarım... gibi kullanılması yanlıştır. **Olumlu-olumsuzluk** gibi **görmek-görmezlik** olmaz, yanlıştır. **Görmemeklik** olur. Çünkü **“görür-görmez”** anlamında **“görmek-görmemek”**, **“görmeklik-görmemeklik”** olur. Çekinse bir açıdan kabul edilebilir. Çünkü çekinmek/ten geliyor diye düşünüyorum Ama **“konuşlanmak”** in kökü yok. (Konmak) kök **“kon”** dan birçok sözcük olur da **“konuşlanmak”** olmaz. Askeri sözcük deyip işin içinden çıkılmaz ve yanlış yapılamaz. Ama bizim doğru yanlışlarımız çok. Örneğin, **çaydanlık** sözcüğü sanıyorum Türkçeye Farsçadan gelme **“dan”** bu dilde **“lık”** eki biz de çaylık yerine **“çaylıklık”** anlamında çaydanlık diyoruz. Sonra **“bilismek”**

de “**araşmak**” da doğru sözcükler değilmiş gibi geliyor bana. Görüş mek, **öpüşmek**... vs olur da bu ikisi... ne bileyim şöyle bir düşün diyorum, o kadar.

Ve nedense bazı yazarlarımız sıklıkla kullanılmaktan hoşlanıyor “**çıkıntı**” hadi neyse de “**çıkıntı-lı**” yı anlamak zor ve doğru da değil. Şimdi, **crude oil** yağ, yeryağı anlamındadır. Almanlar petrole, erdöl, (yeryağı) **doğalgaza da erdgas** (yergazı) diyor. Çünkü bunların tümü doğal, yerden çıkıyor. Yakacak anlamında ise **fuel oil** diyoruz, anlamak zor gerçekten.

Yabancı sözcükleri olduğu gibi alıp kullanmamız gerekir. İçinden herhangi bir harfini değiştirdiğimizde Türkçeleştirmiş olmuyoruz. Buna hem hakkımız yok, hem de doğru değil yaptığımız. Örneğin, **dinozor**-dinazor, **menopoz**-menapoz, super-süper, **sutyen**-sütyen olduğunda bizce doğru yapmış olmuyoruz. Başka dillerden adapte ederek sözcük oluşturmakla Türkçe zenginleştirilemez, tam tersi dilimiz ortadan kalkar. Yani iyilik var dövmekten beter olur. Oysa çeviri yapılabilir veya aynen kullanılabilir.

Bizde sözlük değil, sözlük adı altında âdeta **ansiklopedicik** hazırlanıyor. Örneğin Türk çeymiş gibi yazılan “**payplayn** ve **payreks**” gibi sözcüklerin Türkçe sözlüklerde yeri olma malıydı. Oysa hazırlanan sözlüklerimizin yüzde altmış bu türde. Her dilden ama özellikle de Arapça, Farsça, İngilizce, Almanca, Fransızca sözcüklerle dolu. İşin tuhafı da ne konuşurken ne de yazarken kullanıyoruz bunları. Oysa bu tür sözcükler “**Yabancı Sözcükler Sözlüğü**” adı altında ayrı bir çalışma olmalıdır. Allah aşkına “**peçiç**” diye bir şey duydunuz mu? Hintçe den geçmiş dilimize. Yedi deniz hayvanı kabuğu ile oynanan bir oyunmuş. Dedim ya her dilden eskinin eskisi ve üstelik de hiç kullanmadığımız sözcükler var. Şişirilmiş bir sözlükle dilimiz 60 binkadar sözcük, deyim, atasözü, vs ile de 90.000 daha, toplam 150 bin lik bir birikim. Günlük kullanılabilirlik mi yoksa kullanılmayan ve size ait olmayan çokluk mu önemli? **Patchwork** (peçvork) **peçvörk** yapınca Türkçeleşmiş olmuyor maalesef. Yamalı bohça, kırk pare anlamında. Oysa İngilizce de karşılığı

bu değil ki. Bez parçalarını geometrik şekillerle birleştirip örtü yapma sanatı, duvar, bahçe düzeni için de geçerli üstelik. “Muteriz” (Ar.) şimdi “ itiraz”ı anladık da buna ne gerek vardı demek yanlış mı yani? “Mutavaat” itaatetme boyuneğme, uyma anlamında. “**İtaat**”ı anladık, kullanıyoruz da, peki bu sözcüğe gerek var mıydı? K,L,M,N,G harfleriyle başlayan Arapça, Farsça ve başka dillerden sözcüklerin Türkçe karşılıkları varken çoğunun, sözlüklerde bunlara yer vermek, üstelik de çekimleri ile ders verir gibi belirtmek Türkçeye ve sözlük ruhuna ne kazandırıyor? “**Ateş**” ile ilgili 56 deyim, atasözü ve çekimli- yapımlı 22 de sözcük var.

Ve ne hikmetse bazı sözcüklerin açılımı da yersiz ve yanlış... “ Mîr” sözcüğünü arkadaş olarak da açıklamış. Bu yanlış. Soylu-Bey dir asıl anlamı. Osmanlıdaki “ mal- ı mîrî “ e (beylikmal- devlete kayıtlı mülk) ne diyeceğiz?

Türkçe sözcüklerin başında c, h, f, l, m, n, r, v, z harfleri bulunmaz diye biliyorum. Bunlar yabancı kökenli sözcüklerdir ve çoğu da sıklıkla kullanılmamaktadır. Salzburg (Fr.) diye bir yer yok. Doğrusu Salzburg (Alm.)

Kimi tanımlar, açıklamalar da yanlış, ama ben çok çarpıcı bir örnekle yetinmek istiyorum. “**Şahı piyon dizisinin üstünden atlatıp satranç tahtasının ortasına koydu.**” Tümce Çetin ALTAN’a ait. Yazar, bu hatayı yapmış olabilir, ama sözlüğü hazırlayanların bu anla tımın yanlışlığını bilmesi gerekirdi diye düşünüyorum. Bilmiyorlarsa da araştırmaları gerekir di. Çünkü satrançta şah, yalnızca çevresindeki karelere birer adım yürür. Hiçbir zaman üstten atlayamaz. (sf.1149) **İşte 1999 Dil Derneği Sözlüğü** (2 cilt) buna benzeyen yüzlerce doğru yanlışla dolu. Evlere şenlik. Dil Derneği’ nin **Yazım Kılavuzu** da benzer biçimde. Umarım yeni baskıda bu gibi hatalar ayıklanmıştır dedim. Ama almış olan bir dostumdan bakmak için elime aldığımda şöyle bir karıştırdım ki... Hani derler ya gelen gideni ararız, işte böylesi bir sonuçla karşılaştım. Sizin anlayacağınız onca paylaşım sözde kalmışçasına tıpkıbasımla karşılanmış gibi oldum. E, deveye boynun neden eğri diye sormuşlar; nerem doğru ki demiş...

Genç bir kadın, kalbimi sorgulayacak değilim, diye haykırdığında ortada sorgulanası bir durum olduğu aşikâr olsa gerektir. Aşkın Sıradanlığı adlı oyunu Devlet Tiyatroları'ndan izlemiştım. Öncesinde Hanna Arendt adımı sadece duymuştım, bir de Yahudi olduğu aklımda kalmış bir biçimde, o kadar. Oyunu gördükten sonra, ki oldukça beğenmiş ve şu aşk mevhumu üzerine yeniden yeniden düşünmeme neden olmuştu, Arendt'in Kötülüğün Sıradanlığı adlı kitabını okudum. Niye de belki de alttan alta niyetim, Heidegger ile Arendt aşkından yola çıkarak, imkânsızlıkların nasıl da aşkın besini olduğuna dair kanıtlar aramaktı entelektüel magazin atıştırmalığı tadında.

Öyle ya, Nazizmin, Alman halkının yaralı ruhunu tedavi edeceğine inanan, Nazi döneminde kariyerini yükselterek rektörlüğe tırmanan 35'indeki Martin Heidegger ile gençecik Alman Yahudisi öğrencisi Hanna Arendt, 1924 yılından başlayarak Arendt'in yaşamını yitirdiği 1975 yılına kadar görüşmüş; hem romantik bir aşk, hem bir dostluk, hem öğrenci-öğretmen, hem cellat ve mahkûm ilişkisi kurmuşlardı. İşte bu noktada Hanna Arendt'in "minnet duymak" ve bizi biz yapan her şeye vefa duygusuyla yaklaşmak gibi bir noktadan geliştirdiği duruşu bana son derece sempatik ve bilgece geldi.

Kıymet bilmek, kendine odaklanmış insanın kolay kolay yakalayamayacağı, gelişkin bir insani kazanım. 20. yüz yılın önemli siyaset bilimi kuramcılarında sayılan Arendt'in, politik alanda bireyden hiç ödün vermeyen duruşu ve insana çok değer veren yaklaşımının liberal anlayışların bireycilikleriyle uzaktan yakından alakası yok. Aksine, onları mahkûm eder bir nitelikte.

Dünyayı Bugünde Sevmek

Bir yalanın ardından, karnaval havasında giden

dünyaya inat, yalanı ortaya çıkarmaya çalışan ve yalanın hayat tarzı haline gelmemesi için vicdanlara seslenen birkaç iyi insanın "trabzansız düşünememe"ye çağırısına kimler kulak verir bilemiyorum. Ancak Fatmagül Berktaş'ın totalitarizmin giderek yükseldiği coğrafyamızda, on yılı aşkın süredir çalıştığı ve demlendirdiği, verdiği doktora derslerinde de yeniden yeniden şekillenen ve düşünmeye çağırın kitabı bir Arendt okuması olan Dünyayı Bugünde Sevmek, totalitarizmin insanını anlamak açısından son derece ufuk açıcı ve zenginleştirici. Fatmagül Berktaş da zaten, kitabı yazma gerekçesini şöyle ifade ediyor: "Son zamanlara dek sivil yönetimlerin ve politikacıların hor görüldüğü Weimar Almanyası ile Türkiye arasında benzerlik dikkat çekiciydi. Askeri vesayet geriletildiği koşullarda ise, bu kez de sivil vesayet hayaletinin politik ortam üzerinde dolaştığına tanık oluyoruz... Dolayısıyla politikanın ve 'politik olan'ın anlamını tartışmak bugün özel bir önem kazanıyor."

Totaliter dünya ve onun ideolojileri, insanları sıradanlaştırarak, adeta aynılaştırıcı bir kabukla örter. Çoğulluk olgusundan nefret eden totaliter sistemler, kamusal alanın çeşitliliğine, renklerine, farklı hayat biçimlerine tahammül gösteremez, bu alanları alabildiğine yok etmeyi kendilerine bir görev bilirler.

Yoldaki işaretleri iyi okuyunuz!

İşaret ve işaretçileri okuyamaz olduğumuzda ise vay halimize. Şöyle diyor Berktaş, "Totaliter dünya ve onun ideolojileri bir yandan insanları, "daha yüksek tarihsel ve doğal güçlerin" emrinde oldukları duygusuyla donatarak, yalıtılmış ve anlamsız bir varoluştan "kurtarılan", diğer yandan her an başkasıyla değiştirilebilecek "fuzulileşmiş" varlıklara indirger. Kitleleşmiş, biricikliğini yitirmiş varoluşun özelliği, kişinin kendisini fuzuli hissetmesidir. Ne var ki, bu fuzulilik hissi aynı zamanda derin bir öfke yaratır ve bu öfke, paradoksal bir biçimde, totaliter rejimler tarafından seferber edilmeye hazır bir enerjinin kaynağını oluşturur."(2) İşte, öfke patlamalarına eşlik eden bireysel ve örgütlü şiddetin her türüsünün katlanarak çoğaldığı nesnellikte, yazık ki, şiddetsizliğin kendisi olağandışı bir hal almaya başlar.

Fuzuli ve Sıradan

Arendt, *Kötülüğün Sıradanlığı*'nda, Nazi Almanyası'nda Yahudilerin getolara ve toplama kamplarına naklinden sorumlu Otto Adolf Eichmann'ın 1960'ta Arjantin'de yakalanmasının ardından yargılama sürecini anlatır. Arendt, Yahudi soykırımının mimarlarından biri olarak sunulan Eichmann'ın korkutucu derecede "normal" olmasının fuzulilik'ten normalliğe ve oradan da canavarlığa geçişin, düşünme yetisinin kaybolmasıyla nasıl da olağan hale geldiğini çarpıcı bir biçimde gösterir.

Totalitarizm öylesine insan öğütücü bir sistemdir ki, yalnızlaşmış insanların düşünme ve eyleme yetileri de ellerinden alındığında geride insana dair pek bir şey bulunamaz. Yalnızlaşmış insanlar, yiten ortak dünyalarının ve mantıksal düşünmenin yerine, her türlü akıldışı, yalanın mümkün ve mübah olduğu, anlamlarından tümüyle soyutlanmış bir dünyada ters yüz olmuş bir halde kalakalırlar. Bu noktada, tarihsel-olgusal hakikat sistematik olarak yok edilmekle kalmaz, birer kavram olarak tarih, olgu, gerçeklik, gibi tüm anlamını yitirir diyor Arendt. Fatmagül Berktaş ekliyor, "Kanaatlerin oluşmasına, tartışılmasına, farklı hakikatlerin birbiriyle çarpışmasına olanak veren politik alandan yoksun kalındığında, insanlara rehberlik etmek için geriye egemen ideolojiden başka bir şey kalmaz."⁽³⁾

Yahudilere hep sorulan ve yanıtı insana korku salan bir başka başlık, tam da egemen ideolojinin kendi varoluşunu alabildiğine tesis etmeye muktedir olduğu momentlerde karşımıza çıkıyor. Neden isyan etmediniz? Muktedirlerin ve güç ilişkilerinin manevralarıyla; ikna ve korkuyla sarkacıyla yaratılan yalan ortamına Yahudi liderlerin istisnasız olarak Nazilerle işbirliği yapması ve Musevilğin "bırak seni öldürsünler, sen sen ol, sakın çizmeyi aşma" öğretisi eklenince resim ortaya çıkmaya başlıyor. Sonuç bir görüşe göre, Yahudi halkı gerçekten örgütlenmemiş ve lidersiz olsaydı, dört bir yanda sefalet ve kaos kol gezerdi ama kurbanların sayısı dört buçuk ila altı milyon olmazdı.⁽⁴⁾

Ahlakçılık mı Olağan "Normallik" mi?

Son bir hikâyeyi paylaşmadan edemeyeceğim: Kömür çaldıkları için yakalanıp Auschwitz'e atılan bir grup Polonyalı çocuk, henüz çocuklar için ayrı bir bölüm olmadığından yetişkinlerin barakalarına dağıtılır. Bunun üzerine kamp doktorları, "çocukların geceleri yetişkin erkeklerle bir arada kalmalarının ahlakları bakımından sakıncalı olduğu" kararını alırlar ve bunun üzerine çocuklar, "sağlık bölümü"ne götürülerek birer iğneyle öldürülürler. Kampın ahlakı da kurtarılmış olur.⁽⁵⁾

Oysa bir başka hikâyede de Danimarka halkının ve kralının nasıl da ezber bozduğu, Nazileri nasıl da titrettiği anlatılmakta. Anlamak yerine kayıtsız şartsız itaati yerleştirmeye çalışan Naziler'e güzel bir şamar atılmış.

Dünyayı Bugünde Sevmek ve Kötülüğün Sıradanlığı Arendt'i ve günümüzü anlamak açısından son derece çarpıcı ve zenginleştirici iki kitap... Aşk, kötülük ve yalan hakikaten o kadar da sıradan mı, yoksa insan, aşk ve hakikat alabildiğine biricik ve değerli mi? Peki eylem? İnsan var olduğu sürece tarihin sonu gelir mi?

Alıntılar:

- 1) Fatmagül Berktaş, *Dünyayı Bugünde Sevmek*, s.81
- 2) Agy. S.84
- 3) Hanna Arendt, *Kötülüğün Sıradanlığı*, s. 133
- 4) Fatmagül Berktaş, *Dünyayı Bugünde Sevmek*, s. 111

Çatıda Mola: Nepal’de 200 Kilometre

İkinci Bölüm: Himalaya Dağ Köylerinden Pokhara’ya İniş

NAMASTE...¹ Nepal gezilerinin turizm profesyonelleri tarafından kültürel ve turistik macera etapları olmak üzere ikiye ayrılması uzun yıllara dayanan bir gelenek. Ülkenin Hindu ve Budist geçmişi kızıllık taşı ile donatılan dini ve gündelik içeriklerdeki mimari örneklerinde izlenirken, nefes kesici tabiatı en kısası 8 - 9 gün süren doğa yürüyüşlerinde keşfediliyor. Bu süreçte yürüyüş severlere dağ köylerinin değişmemiş, bakir tabiatıyla bu tabiatla iç içe geçmiş sosyo-kültürel yaşamdan ilginç kareler eşlik ediyor.



Yola devam: Himalaya Dağ Sırasının uzun ve yüksek bir kolu Annapurna silsilesi, Nepal.

Nepal’de Ekoturizm

TIES (Uluslararası Ekoturizm Topluluğu) ekoturizmi şöyle tanımlamaktadır: *“Ekoturizm genellikle küçük gruplar halinde yapılır. Konaklama ve yeme içme türü hizmetler çoğunlukla yerel düzeydeki küçük ve orta ölçekli firmalar tarafından verilir.”*

Başkent Kathmandu’da başlayan ve Nepal-Hindistan coğrafyasının en büyük ve güzel göllerinden biri olan Fewa Gölü kıyılarında sona eren yürüyüş boyunca, Nepal’in UNESCO Kültürel Miras Listesine girmiş Gurung, Ghandruk ve Himalaya Köyü gibi dağ köylerini yakından görebilir ve hatta isteğinize göre burada dağcılar ve yürüyüş tutkunları için oluşturulmuş dağ konaklarında ve yerel halk evlerinde konaklayabilirsiniz. Nepal bir ekoturizm cenneti. Ülkemizde de Türkiye Turizm Stratejisi Eylem Planı 2007-2013 çerçevesinde gerçekleştirilen ve Karadeniz ve Kuzey

Marmara Bölgeleri’nde yaygınlaşan ev pansiyonculuğu, Ege Bölgesi’nde yaygınlaşan ekoturizm ve halkın doğrudan katılımıyla gerçekleştirilen çiftlik hayatı gibi etkinlikler ekoturizmin öncelikleridir ve dünyanın pek çok ülkesinde (Doğu Avrupa ve Kuzey Avrupa ülkeleri başta olmak üzere Çin, Tayland gibi Uzak Doğu ülkeleri) ekoturizm tesislerinin sayısı ve bu turizme katılım artmaktadır. Çevreyi koruyan ve yerel halkın refahını önceleyen bu turizm biçiminde ziyaretçiler doğal alanlara karşı duyarlı bir seyahat gerçekleştirirler. Sürdürülebilir bir kalkınma aracı olarak görülen ekoturizm aynı zamanda somut ve somut olmayan kültürel mirasın korunması yolunda bir çeşit önlem hareketi olarak da değerlendirilebilir.

Himalayalar sırası boyunca gerçekleştirilen bu yürüyüşte Nepal’in vahşi yaşamı ve kültürel çeşitliliği izlenebilmektedir. Bardia Doğal Parkı, Langtang Doğal Parkı ve Shivapuri Doğal Parkı yürüyüş rotanıza alabileceğiniz ve yerel rehberinizin bir fotoğrafınızı kullanarak çıkaracağı yasal izin kokartıyla gi-

1 Namaste: Bir kişinin önünde saygı ile eğilmek anlamına gelen Sanskritçe bu sözcük Nepal’de “merhaba” ve “hoşça kal” anlamında da kullanılıyor.

*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü Güzel Sanatlar Eğitimi doktora öğrencisi, e-posta: ckaradeniz@ankara.edu.tr

riş yapabileceğiniz doğa alanlarından bazıları. Her biri içinde eşsiz bir kültürel ve biyolojik çeşitlilik barındırmakta. Öyle ki yürüyüş boyunca küçük bir Budist tapınağı modeli olan chorten ile karşılaşabilir, Hindu mabetlerinde ibadet eden yerel halkla sohbet edebilirsiniz. En heyecanlısı da dağda yaşayan yerel halkın UNESCO Kültürel Miras Listesine girmiş somut ve somut olmayan kültürel mirasını tanıtmak için kurulmuş ekomüzeler ve yerel tarih/ yaşam müzelerini izlemektir.

Ghandruk Köyü ve Eski Gurung Müzesi



Eski Gurung Müzesi önemli ekoturizm duraklarından biri. Gurung'un Orta Asya, Tibet ve Hint kültürlerinden etkilenmiş ve bir Nepal sentezi olan renkli kültürünün izlerini taşıyan müzede, gündelik yaşama ilişkin araç-gereçler ziyaretçiler tarafından kullanılabilir.

Meyve, sebze ve tahıllar satın alınabilir. Gurung halkının giyim-kuşamı, müzik aletleri ve tarımda kullandıkları araç-gereçler Orta Asya ve Anadolu kültürleriyle benzerlik gösteriyor.



Yerel yaşamın sergilendiğı müze halkın girişimleriyle, bizzat halk tarafından oluşturulmuş.

Annapura Doğa Koruma alanının en önemli özelliklerinden biri içerdiği eşsiz kültürel hayatın da özenle korunuyor olması. Himalayalar'ın en yüksek noktalarından olan Annapura silsilesi parale-

linde yürürken aynı zamanda Nepal'in yerel halk gruplarından biri olan Gurungların tarihi, kültürü ve gündelik yaşamına şahit olup, ekoturizmin bu güzel ülkedeki örneklerini de izleyebiliyorsunuz. Eski Gurung Köyü rotanın en önemli durağı. Nepal'deki Gurung nüfusunun yüzde 56'sının yaşadığı Ghandruk Bölgesi aynı zamanda UNESCO tarafından koruma alanı ilan edilmiş. Halkın büyük bölümü uzun zaman önce Kathmandu Vadisi'ne göç etmiş olsa da köyde kalan yerel halk ekoturizm girişimleriyle kendi öz kültürünü korumak ve sürdürebilmek adına ev pansiyonculuğu, otelcilik ve yürüyüş rehberliği yapıyor. Aynı zamanda geleneklerini bu yaşayan Açık hava müze-köyde ziyaretçilerle paylaşarak devam ettiriyor. Yerel halka göre Ghandruk'un coğrafi koşulları burada yaşamı zorlaştırıyor. Gençlerin bir bölümü öğrenim görmek üzere köyü terk ediyor ve geri dönmüyor. Bu nedenle ekoturizm çok önemli. Köyde Orta Asya ve Hint sanatlarının karışımı bir yerel sanat üslubu hâkim. Geçimi tarıma dayanan köy aynı zamanda ahşap işçiliğine dayanan bir zanaat ve geleneksel takı/ aksesuar yapım merkezi. Ghandruk'un bu özellikleri renkli yerel halk kostümlerinin de izlenebildiğı ve müze haline getirilmiş eski bir köy evinde izlenebiliyor. Havanın ısınısını yüce dağlar belirliyor. İnsafalı bir günündeyse kendini gizlediğı sis tülün ardından muhteşem bir manzarayı serbiliyor gözlerinizin önüne ya da *Kali*¹ ile işbirliği yapıp perdeliyor bütün güzellikleri.



Ghandruk'ta konaklama ev pansiyonlarda ya da yürüyüşçüler ve dağcılar için özel olarak tasarlanmış ve yerel kültürü yaşayabileceğiniz dağ misafirhanelerinde gerçekleşiyor.

¹ Hinduizm'de önemli tanrıçalardan biri. *Kali* sözcüğü aynı zamanda "siyah, kara ve zaman" anlamında da kullanılır. *Kali*, acımasız bir tanrıçadır ve adı belirli ritimlerde tekrarlandığında kişiye özel bir güç verdiğine inanılır.

Annapurna boyunca gerçekleşen yürüyüşün son noktası Pokhara'da Fewa Gölü kıyısında koyuluyor. Göl kıyısına çekilmiş mavi, yeşil kayıklarla turistlere çok güzel bir seyirlik sunan göl Nepal'in en büyük gölü ve biyolojik açıdan önemli bir çeşitliliğe sahip. Bu nedenle turizmin yanı sıra Pokhara halkının balıkçılıkla da geçinmesinin başlıca nedeni. Yemyeşil Pokhara şehir Bhutan, Tibet ve Hindistan gibi yakın ülkelerden gelen tatilcilerle dolu. Pokhara doğal hayat tutkunu onlarca milletten insanın da buluşma noktası. Pokhara'nın bir özelliği de *Uluslararası Dağ Tarihi Müzesi*'ne ev sahipliği yapıyor olması. İçerik bakımından ilginç olan bu müze Everest zirvesi (8848 m) başta olmak üzere Annapurna (7219 m - 8091 m) ve Manaslu (8163 m) gibi önemli zirvelerde yaşanmış tırmanış öyküleri, dağcılık tarihi, Nepal'in yerel yaşamı, Himalaya sırasındaki bölgelerin flora ve fauna zenginliklerini tanıtıyor. Öte yandan ekoturizmden hiç de uzaklaşmadan müze ile aynı ortamda kurulan yaşayan müzede yerel Nepal yaşamı, organik tarım, Nepal flora ve faunasının önemli örneklerini yaparak ve yaşayarak öğrenmek mümkün. Dünyada sayısı hızla artan yaşayan müzeler yerel yaşamı olduğu gibi sunan, ziyaretçiye müze bünyesindeki sürece doğrudan katılım olanağı sunan, genellikle yerel/ bölgesel tarih ve antropoloji müzeleri.

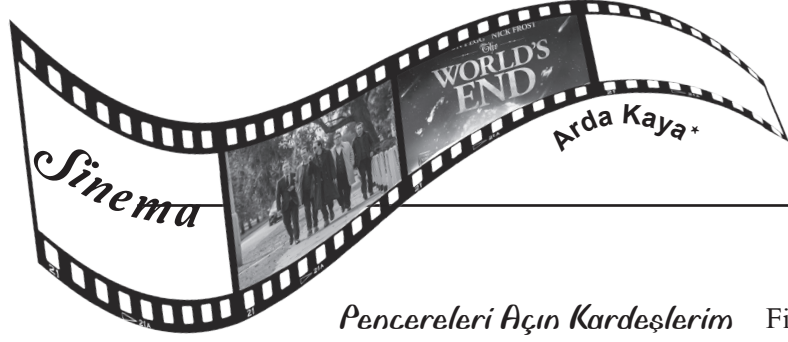


Uluslararası Dağ Müzesi (Pokhara)'nda Dağ'da Yaşayan İnsanlar Galerisi, Dağ Galerisi, Dağ Etkinlikleri Galerisi, Lkhang Budist Kültürü Galerisi ve Yaşayan Müze bölümleri yer alıyor.

Fewa Gölü'ne ve ülkedeki milyonlarca insana kucak açmış Himalayalar'ın gölgesinde yürüyüşünüzü tamamlarken Nepalliler'in neden bu silsiledeki her zirveye bir tanrıça ismi verdiklerini daha iyi anlıyorsunuz. Yeşilin maviyle, sarının en canlısıyla ve kırmızının en göz alıcısıyla buluştuğu bu küçük ülkenin yeni sürprizlere şahit olmamak mümkün değil. Öyle ki ülkenin biraz daha kuzeyine yürüyerek yeni dağ köylerini görebileceğiniz ve Tibet'e geleneksel yollarla ulaşabileceğiniz onlarca rota sizi bekliyor. O zamana kadar Pokhara'dan NAMASTE!.



Fewa Gölü kıyısı, Pokhara



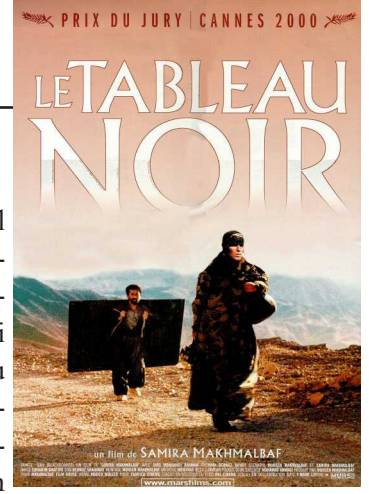
Pencereleri Açın Kardeşlerim

Kara Tahta (Takhté Siah) filminin yönetmeni Samira Makhmalbaf sinemaya ilk adımını çok erken yaşta atmıştır. Babası Mohsen Makhmalbaf da ünlü bir sinema yönetmenidir. Samira Makhmalbaf, 7 yaşında iken, babasının çektiği “Bisikletçi” adlı filmde rol alarak sinema yaşamına başlamıştır. 17 yaşına geldiğinde çektiği “Elma” adlı film “Cannes’a Katılan En Genç Yönetmen” ödülünü almaya hak kazanmıştır.

2000 yapımı olan film, sırtlarındaki kara tahtalar ile İran’ın sınır bölgelerinde çocuklara okuma yazma öğretebilmek için gezen öğretmenleri anlatmaktadır. Bölgenin toplumsal ve siyasal yapısı öğretmenleri bu şekilde eğitim verme ve hayatlarını kazanma yoluna itmiştir. İran – Irak Savaşı’nın getirdiği yıkım etkisini eğitim alanında da göstermiştir. Said de bu şekilde eğitim verebilmek için dağ köylerine giden öğretmenlerden bir tanesidir. Sırtında bulunan kara tahta ile gittiği bir köyde “Pencereleri açın kardeşlerim” demesi ve yüzüne pencerelerin kapanması bulunduğu coğrafyadaki aydınların çaresizliğini de yansıtmaktadır. Aydınların yalnız bırakılması (sistem tarafından yalnız bırakılması) yüzlerine pencerelerin kapatılması ile anlatılmaya çalışılmıştır. Samira Makhmalbaf’ın filmin çekimi sırasında ve amatör oyuncu bulma konusunda karşılaştığı zorluklar da buna benzer bir durumdur.

Filmde Said dağlık alanda dolaştığı sırada Irak sınırına geçmek isteyen bir grup ile karşılaşır. Yolunu kaybetmiş bu halka yollarını Said gösterecektir. Burada Said’in yani öğretmenin simgelediği şey aydın kimliğidir. Said bu gruba yol göstermesi karşılığında 50 ceviz alacaktır. Bu durum savaş sırasındaki bir halkın içinde bulunduğu yoksulluğu göstermesi bakımından önemli bir örnektir.

Grup çaresizce oradan oraya sürüklenmektedir. Sınır hattında yer aldıklarından üzerlerinden sürekli helikopter ve uçaklar geçer. Grup üyelerinin çoğu yaşlılardan oluşmaktadır. Bu yaşlılardan bir tanesi de kızı Halaleh’i evlendirmek istemektedir.



Filmde buna paralel olarak sınırda kaçakçılık yapan çocukların da hikâyesi anlatılmaktadır. Bu çocuklara matematik öğretmeye çalışan öğretmenlerden

birine çocukların verdiği cevap şöyledir; “toplama çıkarma çarpmayı sadece patron bilir çünkü sadece onlara lazım olur”. Çocuğun verdiği cevap genel olarak eğitim sistemine de yapılan önemli bir atıftır. Eğitimin piyasanın hizmetine sokulmaya başlanması ve öğrencilerin de ilgi duydukları alana değil de piyasanın ihtiyacını karşılayacak alanlara yönlendirilmesi, çocuğun kurduğu cümlelerin ülkemizdeki somut karşılığıdır. Bilim ve eğitim toplumun değil de var olan sistemin kendi devamlılığını sağlaması amacıyla yapılmaktadır.

Kara Tahta Sadece Üzerine Yazı Yazmak İçin mi Vardır?

Filmde Said’in kara tahtasını, farklı yerlerde bir nesne olarak kullanılırken görürüz. Bir sahnede çamaşır kurutmak için kullanılan kara tahta diğer sahnede çocuğun ayağına takılarak alçı görevi görmüştür. Burada savaş ve yoksulluk ile geri bırakılan halkların, önceliklendirmelerini yaşamsal zorunluluklara vermelerine yapılan bir vurgu vardır. Said’in Halaleh’e “ben de size öğretmedim” demesi ve kendine düşük not vermesi aydın kimliğinin kendine yaptığı bir özeleştiri olarak okunabilir. Bir aydın prototipi olarak Said, tarihin tekerleğinin ileriye doğru yürütülememesinden dolayı kendisini de suçlamaktadır. Çünkü pencereleri öğretmenlerin yüzlerine kapatmayı ortaya çıkaran sistem, onların da içinde bulunduğu toplumda gelişip güçlenmiştir.

Filmde sınırlar arasında sürüklenen bir grup insan gözükmektedir. Nereye gideceğini bilmeden ait oldukları toprakları bulmaya çalışan bir grup insan. Aslında bu, Türkiye İran Irak ve Suriye sınırları arasında sıkça tanık olunan bir durumdur. Günümüzde olduğu gibi savaşlardan saldırılardan kaçan insanların göç yolları hep bu sınırlar olmuş-

*Gazi Üniversitesi, Yeni Medya Anasanat Dalı, Medya Tasarımı Yüksek Lisans öğrencisi

tur ve ne yazık ki savaşın o ürkütücü sesi peşlerini hiç bırakmamıştır.

Kara Tahta filminin bir diğer sahnesinde yaşlı bir adam idrara çıkamamaktadır. Yaşlı adamın idrara çıkamaması ile anlatılmak istenen yorgun ve var olan sistemden bunalmış bir toplumun o sistemi içerisinden atarak rahata ulaşacağıdır. Keza kurşun seslerini duyunca yaşlı adamın korkudan idrarını yapmaya başlaması ve daha sonra da karatahtanın altına sığınması bir bakıma toplumun çelişkilerinin üst boyuta ulaşması ve yıkımla karşı karşıya kaldığında var olan sistemi terk etmesinin göndermesidir. Bilginin yani daha ilerici bir sistemin altına sığınmasını ise kara tahtanın altına gizlenmeleri temsil etmektedir. Yönetmen burada yine metaforik bir anlatımı tercih etmiştir. Küçük çocuğun annesi 'Halaleh' tarafından sürekli idrarını yapmaya zorlanması aslında tesadüfi değildir. Dedeyi ve ardından torununu idrar yapmaya çalışırken gördüğümüz planlar ardı ardına sıralanmıştır. Burada gençliğe duyulan umut vurgulanmıştır. İdrar tükenmiş sistemi simgelemektedir. Dedesi, yani büyük bir ömrünü aynı siyasal yapı içerisinde geçirmiş toplumun geri kalanı tükenmiştir fakat gençliğe bir umut beslenmektedir. Gençliğin, ömrünü aynı sistem içerisinde geçirip acı duyması yerine bunu değiştirmeleri gerektiği anlatılmıştır.

Filmin en vurucu sahnelerinden biri de kaçakçı çocukların askerlere yakalanmamak için keçilerin arasına karışarak geçtikleri yerd. Reeboir'in (öğrenci bulmak için dağ köylere giden diğer öğretmen) dediği şey aslında burada gerçekliğe bürünmüştü. Çocukların sürünmesi ile vurgulanan şey karatahtanın karşısına geçilmedikçe bilgi gücünden eksik kalınacağıdır. Fakat ne yazık ki o coğrafyadaki çocuklara bu şans pek de tanınmamıştır. Yine başka bir çocuğun ismini karatahtaya yazmasından sonra açılan ateş de bize, daha aydınlık bir zamana yol almanın hiçbir zaman kolay olmayacağını göstermektedir. Çocukların kurşunlanması, verilen ya da verilecek olan bedeli anlatmaktadır. Bulduğumuz coğrafyada ne yazık ki ilk bedeli çocuklar ödemektedir. Kara Tahta'nın önünde durması gereken bu çocuklar sınırlar arasında göç ediyordu aileleri ile. Kara Tahta gelecekleri idi fakat bu çocuklar geleceklerinden çok uzakta yaşamak zorunda kalmışlardı.

Belleklerdeki Korku

Korku vardı sınırlar arasında gidip gelen o insanlar arasında. Halaleh 'kimyasal silah' demekteydi şuurunu yitirmişçesine. Halepçeli Kürt idi onlar. Haklılardı korkmakta. Kimyasal gazlar ile kaybettiği akrabalarını, arkadaşlarını, dostlarını unutmamışlardı. Sınırlar arasında gidip gelen, paçaları rüzgarda sallanan bu insanların ne değeri olabilirdi ki savaşı çıkaranların yanında. Hatta belki de fark edilmezdi yoklukları. **Çünkü onları göç yoluna düşürenlerin, memleketlerini harap edenlerin sözü daha çok geçiyordu.**

Filmde bu grup, daha sonra memleketleri olan Halepçe'ye döndüğünde inanmadılar Said'e. Kandırıldıklarını söylediler ve kabullenmediler oranın memleketleri olduğuna. Said'in "Burası sizin memleketiniz ancak bombalandığı için tanıyamıyorsunuz" demesi acı bir durumdu. Tanınamayan haldeki memleketlerinin topraklarını öptü yaşlı insanlar yine. **Çünkü o insanlara göç, sürgün ve yıkıntılar arasındaki memleket layık görüldü onlarca yıldır.** Bu yüzdendir ki, **yıkıntı da olsa topraklarını öptüler.** Daha sonra Said'e kendileriyle gelip gelmeyeceğini sordu içlerinden biri. Said ise bu topraklara ait olduğunu ve onlar ile gelmesinin mümkün olmadığını söyledi. Ancak eşi Halaleh memleketine dönmek istiyordu. Emin olun ki Said yine bir yerlerden kara tahta bulup koşacaktı köylere. Ve orada boşandılar. Kara tahta Halaleh'e kaldı. Arkasını dönüp gittiğinde ise kara tahtada Said'in yazdığı yazı gözüktü yine: "Seni Seviyorum".

Sınırlar Neden Var?

Film bittikten sonra Said'in köylülere olan şu çağrısını hatırladım yine: 'Pencereleri açın kardeşlerim'. Evet haklıydı aslında. 'Hudutların Kanunu'nun çizdiği zamanlarda yaşamamak için 'Pencereleri Açın Kardeşlerim' hem de sonuna kadar...

Not: *Bu yazıyı yazdığım sırada yine göç yollarında, kaderleri hep Halepçe'ye benzetilmeye çalışan halk. Umarım artık memleket topraklarını yıkıntı halde iken öpmek zorunda kalmazlar. Umarım bu halkın çocukları da kara tahtanın karşısında rahatça istediklerini öğrenebilir.*

Kürtlerin “Ana Dilinde Eğitim” Talebi ve Öğretmen Örgütlerinin Bu Talebe Yönelik Tutumları-1



Türkiye’de yaşayan otonom halklardan biri olan Kürtler, son dönemlerde “**ana dilimizde eğitim yapmak istiyoruz**” taleplerini daha kararlı ve daha kitlesel bir şekilde dillendirerek meydanlara çıkıyor, hatta devletin okullarına gitmeyi reddederek boykot çağrıları yapıyorlar. Bununla da yetinmeyen Kürtler, devletin engelleme (mühürleme) çabalarıyla karşılaşmalarına rağmen kendi okul binalarını yapıyorlar. Kendi okullarında okutulmak üzere Kürtçe olarak hazırladıkları ders kitaplarını öğrencilere ve öğretmenlere dağıtıyorlar.

Bazı kesimler Kürtlerin (ve Anadolu’da yaşayan diğer halkların) “ana dilinde eğitim” talebinin şimdilerde ve emperyalist güçlerin kışkırtmalarıyla ortaya atıldığını sanmakta, bu haklı taleplere “ülkenin bölünmesine yol açacak bir talep” endişesiyle soğuk bakmaktadır.

Dil, insanlaşmadır. Herringer “**Balık için su ne ise insan için de dil odur**” derken en temel insan hakkının önemini vurgulamaya çalışıyor. Dil, insanlığın mirasıdır. Bu bağlamda bütün dillerin korunması ve geleceğe taşınması gereklidir. Dil-

lerin korunması, yok olmaması için yazıya geçirilmesi gereklidir. Ancak bu da yeterli değildir. Dilin gelişmesi ve geleceğe taşınması için o dilin eğitimde kullanılması şarttır. İşte bu yüzden Türkiye’de yaşayan **Kürt, Laz, Çerkes, Arap, Süryani** ve **Ermeni** halklarının kendi dillerine sahip çıkma, o dili geliştirme ve kendi anadillerinde eğitim ve öğrenim görme hakkı vardır. Bu hususta en hazırlıklı kesim Kürtler olduğu için yazının ana eksenini Kürtler üzerine olacaktır.

Konuyu daha da anlaşılır ve akıcı hale getireceği ve “**resmi dil**”, “**yöresel dil**”, “**iki dillilik**” gibi kavramların tartışılmasına da zemin oluşturacağı için Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinden başlamanın doğru olacağına kanaat getirdik. Genel olarak konunun siyasi muhatabı olan devletin, devleti yönetmeye aday olan siyasi partilerin, kültürel amaçlı derneklerin ve son olarak da öğretmen örgütlerinin tutumlarına kısaca göz atarak başlayalım.

Çok uluslu devasa bir ağacı andıran Osmanlı İmparatorluğu milliyetçilik rüzgarlarıyla sallanmaya başladı. Önce yaprakları ve dalları koptu, sonra da gövdesi çürümeye başladı. Milliyetçilik rüzgarından etkilenen uluslar, örgütlenerek kendi bağımsız devletlerini kurmak için ayaklanmasıyla 20. yüzyılın ilk çeyreğinde imparatorluk topraklarının büyük bir bölümü kaybedilmişti. Ermeniler 1915’te tehcir ve jenoside, Süryanilerin büyük bir bölümü aynı yıllarda katliamlara uğramıştı. Rumlar 1923’de mübadele yoluyla temizlenmiş ancak “Kürt sorunu” çözümlenememiş, Kürtler inkar edilmek suretiyle “yok” sayılmış, Kürt kimliği baskı ve asimilasyon yoluyla “yok edilmek” istenmişti. Ancak yok saymakla bir ulus yok olmamış ve haklarını talep eder olmuşlardı.

1908’de Meşrutiyet yönetimini ikinci kez ilan ettiren **İttihad ve Terakki Cemiyeti** ülke yönetiminde etkili olurken parti halini aldı. 1909 yılındaki parti programının 9. maddesi “**Özgür eğitim-öğretim cemiyetimizin ilkesidir**” başlığı altında “**Anaokullarında Türkçe öğretim yapılırken**

ilkokullarda eğitim her kavmin kendi dilinde yapılacaktır. İlkokulların masrafları ile öğretmenlerin maaşları yöre ve cemaatlere ait olacaktır. Devletin eğitim gideri olarak topladığı vergiler mahalli bütçelere devredilecektir.”¹ hükmüne yer veriyordu.

İttihad ve Teraki Cemiyeti 1913 yılında “Bab-ı Ali Baskını”nı düzenleyerek partileştiğini açıkladı. Bu tarihte yaptığı programın 43. maddesinde “Türkçe resmi dil olarak okutulurken, her azınlık kendi diliyle de eğitim verecektir”² hükmü yazılıdır.

Aslında bu dönemde faaliyet gösteren siyasi partilerden biri olan **Fırka-i İbad** (Osmanlı Demokrat Partisi) günümüze kadar geçerli olan uygulama ve anlayışı parti programının 9. maddesinde şu şekilde açıklayacaktır: “*Ayrıllıkçılık girişimleri taşımamak koşuluyla mevcut ilkokullarda yöresel dil kullanılacaktır*”³

1912’de İstanbul’da kurulan Milli Meşrutiyet Fırkası programının 33. maddesinde şu görüşlere yer vermektedir: “*Yöredeki ilköğretim, o yöredeki nüfus çoğunluğunun diliyle yapılacaktır. Ancak devletin resmi dili olan Türkçe de bu okullarda mutlaka öğretilenektir.*”⁴

1918’de kurulan Teceddüt Fırkası (Yenilikçi Parti)’nin programının 113.maddesinde “*Devlet ilkokullarında resmi dil öğretimi zorunlu olmakla birlikte yörenin anadilinde öğretim yapılacaktır*” hükmüne yer verilmiştir.⁵

1918-1920 yılları arasında kurulan sosyalist ve komünist partilerin programlarında ise “ana dilinde eğitim” veya “yöresel dillerde eğitim” yapılmasına dair hiçbir açıklama bulunmamaktadır.

1908 yılında İstanbul’da kurulan **Kürt Teavün ve Terakki Cemiyeti Nizamnamesinin** 11.

¹ İsmail AYDIN; Siyasi Parti ve Hükümet Programlarında Eğitim –Öğretim & Öğretmenler (1908-1997),s.21 Eğitim Sen Yayınları, Ankara 1997

² Age; s.22 Burada “Azınlık” kavramı gayrimüslim denilen Hristiyan, Musevi ve Ermenileri ifade etmektedir.

³ Age; s.23

⁴ Age;s.27

⁵ Age; s.29

maddesinde “*Dernek, ilköğretimde Kürtçe eğitimin yapılabilmesi için Kürtçe okuma kitapları ve sözlük bastıracaktı*”, 13. maddesinde ise “*Dernek, resmi dil olan Türkçenin Kürtler arasında öğrenilmesi için çaba gösterecektir*”⁶ hükümleri yer almaktaydı. Bu derneğin İstanbul’da bir matbaa ve Kürt çocukları için bir okul açtığı çeşitli Kürt kaynaklarında yer almaktadır.⁷ (Bu okul İttihad ve Terakki tarafından kapatılmıştır.)

Daha sonra (1918 de) kurulan **Kürdistan Teali Cemiyeti** ile 1919’da kurulan **Kürd Tamim-i Maarif ve Neşriyat Cemiyeti** gibi kuruluşlar “Kürtçe eğitim yapabilecek ilkokulların Kürdistan’da açılıp yaygınlaştırılması” çabasını amaçları arasında sayarken, “*bir Kürt darümuallimini (öğretmen okulu) tesisine çalışacaktır.*” açıklamasıyla bu konudaki beklentileri daha ileri hedeflere taşımıştır.⁸

Kürtlerin ana dilinde eğitim talepleri, Kürtler tarafından çıkartılan Jin Dergisi’nde yayınlanan “Bilgi Her Şeyden Önce Gelir” başlıklı yazıda şu sözlerle dile getirilmektedir: “*(...) bu günden itibaren bizim için de her şeyden daha önemlisi bilimdir; onun da yolu okuma-yazmadan geçer. O da ancak kendi dilimizle olur.*”⁹

1919’da İstanbul’da kurulan Laz Tekamül-i Milli Cemiyeti Hayriyesi adlı dernek “**ayrıllıkçı**” bir amaç gütmeyeğinden Lazca eğitim yapılması hususunda herhangi bir talepte bulunmamıştır.

Yine 1919 yılında kurulan **Çerkes Kadınları Teavün Cemiyeti Nizamnamesinin** 3. maddesinde “*Açılacak kimsesizler yurtları ile okullarda eğitim Türkçe ve Çerkesçe olacağı gibi yabancı diller de okutulacaktır*” hükmü bulunmaktadır.¹⁰

Buraya kadar anlattıklarımız Osmanlı Döneminin

⁶ **Tarık Zafer Tunaya**; Türkiye’de Siyasi Partiler, s.430, İstanbul 1952

⁷ **Zinnar Silopi**; Doza Kurdistan, s.23-26, Beyrut 1969

⁸ **Jin**; sayı 10,s.2 (Türkçeye çeviren M.Emin Bozarslan)

⁹ **Jin**; sayı 2, s.15 (Şefik Ervasi’nin yazısı) Türkçeye çeviren M. Emin Bozarslan.

¹⁰ Age; s.44

deki parti veya derneklerin eğitim diline yönelik



Original Boyut : 6*7 cm

vaat ve hedefleriydi.

Peki öğretmen örgütleri bu konuya nasıl yaklaşmışlardır?

1906'da kurulan **Muallimin-i İslamiye Cemiyeti** ve 1908'de kurulan **Encümen-i Muallimin ve Muhafaza-i Hukuk-u Muallimin Cemiyeti** ile 1909'da kurulan **Cemiyet-i Muallimin**,

1911'de kurulan **Mahfel-i Muallimin** gibi öğretmen kuruluşları dönemin ideolojisi olan Osmanlılık düşüncesini savunmuşlardır. Bu kuruluşlar devletin resmi politikalarıyla çelişmek istemediklerinden, eğitimin resmi dil olan Türkçe ile yapılmasını, Türkçenin geliştirilmesi için çabalar harcanmasını, azınlıkların ise "kendi okullarında" resmi dil olan Türkçenin zorunlu olarak öğretilmesinin yanı sıra kendi dilleriyle eğitim yapabileceklerini düşünmüşlerdir.

Genel savaş ve izleyen dönemde yürütülen işgal karşıtı savaş sonrasında kurulan öğretmen örgütlerinin "azınlıklara" düşman gözüyle baktıkları görülmektedir.

Cumhuriyet döneminin ilk (ordudan sonra) ve en büyük (yine ordudan sonra) örgütlerini kuran öğretmenler, Türkiye **Muallim ve Muallimeler Cemiyeti** (sonradan Türkiye Muallimler Birliği)ni kurduklarında "ülkenin bağımsızlığı, muasırlaştırılması her türlü haktan ve özgürlükten, hatta pedagojiden önce gelir" anlayışında olmuşlardır. Bu yüzden tüzüklerinde "anadil" ile ilgili ifadeler değil "Türk dili" ile ilgili ifadelere yer vermişlerdir. Dönemin siyasal özelliği nedeniyle hiçbir öğretmen kuruluşu "tek millet (Türk), tek dil (Türkçe)" anlayışının dışında bir milletin ve bu milletin bir dilinin olabileceğini kabul edememiştir. Hatta öğretmen örgütleri başöğretmenlik ünvanını verdikleri Atatürk'ün tarih ve Güneş-dil tezlerinin en hararetli savunucuları olmuşlardır.

Dönemin dernekler kanunu da öğretmen derneklerinin tüzüklerinde "ana dilinde eğitim" ile ilgili ifadelerine izin vermemiştir. Ancak şaşırtıcı olan öğretmen örgütlerinin bu husustaki görüşlerine de yayınlarında yer vermemeleridir.

1928-1960 döneminde sürdürülen "**Vatandaş! Türkçe Konuş**" kampanyası nedeniyle ana dillerini konuşan Kürtlere, Musevilere ve Çerkeslere baskılar uygulanmış, bu dilleri konuşanlara çeşitli para cezaları uygulanmıştır. Böyle bir ortamda öğretmen örgütlerinin yasaklardan yana tavır almaları düşündürücüdür.

1948'de kurulan **Öğretmen Yardımlaşma Dernekleri Birliği** sonradan **Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu** (T.Ö.D.M.F) adını aldı. T.Ö.D.M.F, 1963 yılında Büyük Eğitim Mitingi düzenlemiş ve miting öncesi "Büyük Türk Milleti" başlıklı bir bildiri dağıtmıştır. Bildiri mitinge karşı olumsuz bir kamuoyu yaratılmasını önlemeye yöneliktir. Bildiride özetle şu görüşlere yer verilmiştir; "(...) **Türk öğretmeni vatansverdir; Türk öğretmeni gerçek Atatürk milliyetçisidir. (...) Büyük Türk Milleti: Biz senin öz çocuklarıdır. Biz, yalnız milletimiz için çalışmaktayız. Yurdumuzun yükselmesinden başka hiçbir düşüncemiz yoktur; olamaz. (...)**"¹

¹ T.Ö.D.M.F; **Büyük Eğitim Mitingi**. İstanbul 1964, Tür-



Mitingde konuşan Federasyon Başkanı Şükrü Koçsunları söyleyecektir: *“Türk öğretmeni, devrimlerin bekçisi, hizmetin milliyetçisidir. Onun içindir ki, biz komünizm, faşizm gibi yıkıcı, parçalayıcı her cereyanın karşısındayız.”* Doğal olarak Atatürkçü çizgide bulunan federasyonun tüzüğünde de “eğitim-öğretim dili”nden anlaşılan “Türkçe” idi ve “milli devlet” anlayışında olan bu öğretmen örgütü de “ana dilinde eğitim” gibi bir sorunu kabul etmemiştir.

1965’de kurulan **Türkiye Öğretmenler Sendikası** (TÖS), “ana dili” sorununu geçiştirmekle yetinecektir. TÖS, “Kürt sorununa” bir “geri kalmışlık” sorunu olarak yaklaşmıştır. TÖS’ün 1968 yılında düzenlediği “Devrimci Eğitim Şur’ası” (DEŞ) nda ilk kez “Kürtçe” sözcüğü kullanılmıştır. DEŞ’de Talip Apaydın ve Dursun Akçam tarafından sunulan **“Geri Kalmış Ülkelerde, Özellikle Türkiye’de Eğitim Sorunları ve Devrim İhtiyacı”** başlıklı bildiri de şu görüşler yer almıştır: *“(…) geri kalmış bölgeler, geleneksel ekonomik otarşiye mahkum edilmiş, dolayısıyla ulusal etnik bünyede kaynaşma gerçekleşmemiştir. Halk kitlelerine, bu arada etnik gruplara da ekonomide olduğu kadar, eğitim ve öğretimde de bazı haklar verilmemiştir.”* Türkiye’de yaşayanların yüzde 91’inin Türkçe, yüzde 7’sinin Kürtçe, yüzde 1’inin Arapça ve yüzde 1’inin de Öteki Dilleri konuştuğu bildiriye istatistik olarak konulmuştur.¹

(devam edecek)

Dışlanma, toplumsal ve eğitimsel katılımın dinamiklerini anlama çabalarında anahtar bir kavramdır. Toplumsal dışlanma çok boyutludur, sosyoloji literatüründe dışlanma istihdama erişim eksikliği, yasal kaynaklara, politik güce ve genel toplumsal ve yurttaşlık [haklarına] erişimin sınırlarının eksikliği ile ilişkilidir. Dahası, dışlanma söylemi adaletsiz yoksunluğa karşılık gelir ki bu yukarıda belirtilen dışlanmaları etkileşimli ve karışık hale getirir. Dışlanmanın sınırlarının kısaca gözden geçirilmesinden sonra burada toplumsal tabakalaşma ve eğitime erişim arasındaki ilişkide geçerli olan dışlanmanın biçimlerine odaklanılacaktır.

Toplumsal dışlanma terimi aslında mekansal dışlanmaya vurgu yapan, ayrıca yoksunluk, politik ve mesleki marjinalleşmeye de odaklanan Avrupa sosyoloji geleneği içinden çıkmıştır. Eğitim başlangıçta merkezi bir konu değildi.

Bu olgu üzerindeki eleştirel yaklaşımlar hem tarihsel olarak hem de mevcut koşullar altında kapitalizmde iş bölümü analizleri ile başlamıştır. Dışlanmanın toplumsal, ekonomik ve politik boyutları ekonomik ve politik yaşamdaki konumlar için akademik süreçler yoluyla öğrencileri makul bir şekilde ayırt etmeyi amaçlayan mevcut politikaları haklı çıkarmaya çalışan rejimler için politik bir sorun olan dışlanma şekliyle doğrudan ilişkilidir. Bu durumda sorunun siyasal ekonomisi merkezi olarak haklı çıkarma ve meşrulaştırma sorunudur (Habermas, 1973). Okul yaşantıları yoluyla kontrol edilen “İnsan sermayesi” ve disipline edilmiş bedenleri geliştirmek için okulların ticari ve politik gruplarla işbirliği yaptığı durumlarda toplumsal yeniden üretim sorunu da ayrıca merkezi bir konudur (Bowles ve Gintis, 1986).

*Prof. Ankara Ün. Eğitim Bil. Fak. Misafir Öğretim Üyesi
Kuzey Arizona Ün. Eğitimin Sosyal Temelleri Öğretim Üyesi, ABD

Bu analizin odağı sömürü sürecidir. Bu analizden önce sorun hakkındaki yaygın tartışmaların bazı boyutlarını gözden geçirmek önemlidir. İşlevselci bakış açısından hareket eden sosyologlar, sıklıkla yoksulluk ve dışlanmanın nasıl ayrı alanlar olduğunu tartışır; burada dışlanma nötr bir terim olur. Toplumsal ayrışmayı onaylamak için sınırlar tanımlanmasının “doğallaştırıldığı” bir söylemde” dışlanma, bir değer sorunundan ziyade kişisel tercih, kültürel tarih; modernleşmenin, iç göç ve dış göç vb.den kaynaklanan önüne geçilemeyen sorunlar (accidents) olarak doğal faktörlerin yol açtığı gözlenen verili bir gerçekliktir (Bhalla ve Lapeyre, 1997).

Bu doğallaştırma yaklaşımının ötesinde, eleştirel liberal yaklaşımlar dışlanmayı, özellikle aşırı ve büyüyen ekonomik eşitsizliklerin mevcut koşulları altında, sosyal demokrasilerin ve son iki neslin “refah devleti”ni dengede tutan temellerini sarsan ulusal ekonomi politikaları için olağandışı sorunlar yaratan bir durum olarak tanımlarlar. Bu yaklaşım, özellikle artan eşitsizlikler bağlamı içerisinde tabakalaştırma, ayrıştırma ve ikincilleştirme analizlerini anlamak için toplumsal dışlanmayı kullanır. Toplumsal dışlanmanın bu yeniden tanımının yanının “uygulanabileceği durumlar şunlardır: 1) dışlanmaların herhangi bir kısa-vadeli yoksulluk sonuçları olmadan tabakalaşma veya yoksullaşma yörüngesine götürdüğü, 2) yoksul insanların yukarı doğru hareketliliğinin yoksul olmayanlar arasında oluşan dışlanmalar yoluyla engellendiği ve 3) eşitsizlik kaynaklı çatışma durumları”. (Fischer, 2011, s. 4)

1970’lerin ortalarından bu yana ileri kapitalist toplumların ekonomik yeniden yapılanmalarının bir sonucu olarak yeni toplumsal dışlanmaların ortaya çıktığını anlamak önemlidir. Silver, içinde toplumsal dışlanmanın farklı anlamlarının gömülü olduğu üç çatışmalı paradigmayı tanımlamaktadır: dayanışma, uzmanlaşma ve tekel. Bunlar cumhuriyetçilik, liberalizm ve sosyal demokrasinin politik ideolojilerinden gelmektedir. Bu nedenle, dışlanmanın “tanımı” üzerinde çalışırken,

toplumsal korumaya evrensel yaklaşımları değersizleştiren, eşitsizlikleri artırma yollarının aklımızı karıştırmamasından kaçınmalıyız (Silver, 1994). Aslında, toplumsal dışlanma kavramı mücadele edilmesi gereken bir durumdur, bu durumda kimin toplumsal olarak dışlandığını “objektif” olarak tanımlamak oldukça zordur ki bu tartışma için kullanılan kriterlere bağlıdır.

Dışlanmanın eleştirel bir tanımı, sömürü ve sınıf bilincinin analitik kategorisi yoluyla yapılır ki, bu işçi sınıfının sömürüye ilişkin farkındalık kazanmasına karşılık gelir. Bundan dolayı, işçi sınıfı özgürlüğüne sadece sınıf bilinci kazanma yoluyla ulaşır ve burada “mülk ve güçten dışlanmanın [aşırı düzeyde varlığı] sınıf koşulları arasındaki açığı artıracaktır” (Irmak ve Güçlü, 2012, s. 1504).

Günümüzde, klasik Aydınlanmacı liberallerin “doğal haklar” diye adlandırdığı şeyin daha çok tanınması yönünde hareket eden sivil kurumların gelişmesine rağmen pek çok tanımlanmış grubun sürekli daralan toplumsal olanaklara sahip olduğunu gözlüyoruz. Bu bireylere “atfedilen” –özellikle cinsiyet ve ırk, aynı zamanda din, milliyet, etnisite ve bu birleşik özelliklerin birlikte ele alındığı- özellikler, gücün (iktidarın) dış çeperindeki (periphery) birey ve toplulukların göstergeleridir (Hooker, 2005; Morrisson ve Jutting, 2005).

Bu nedenle sınıf oluşumu ve bölünme, mülkiyete sahip olma ve artı değer kontrolü temelinde oluşur. Marx’a göre, toplumsal dışlanma üretim araçlarının kontrolünden doğar. Böylece, Marx’ın burjuvazi olarak tanımladığı, özel mülkiyete sahip olanlar ve artı değeri kontrol edenler, alt sınıfları herhangi bir maddi güçten dışlarlar. Bu durumda dışlanmaların atfedilen özelliklere dayalı olarak yaygın çeşitlikteki dışlanmalardan doğduğunu ve eğitim alanında oynadıkları rolü anlamalıyız. Fakat asıl olarak, bu kategorik ayrımcı dışlanmaların iç içe geçtiğini ve sömürü sürecine ve artı değer benimsenmesine yardımcı olduğu anlaşılmalıdır. Bu, önemli bir mülkü olmayan ücretli işçiler ile kriz ekonomisinin yüksek disiplini yoluyla ideolojik üstyapıyı, üretim araçlarını, eğitim haklarına erişim araçlarının durumunu kontrol eden bur-

juvazi arasındaki eş zamanlı gerilimin sorunudur (Irmak ve Güçlü, 2012, s. 1501; Piketty, 2014).

Eleştirel eğitimdeki herhangi bir tanımsal çaba, toplumsal gücün adaletsiz doğasını açığa çıkarmaya ve değiştirmeye yönelik bir hareketi içermelidir (Brosio, 1994). Dışlanma iç içe geçmiş adaletsiz yapılar yoluyla pekiştirilir ve beslenir. Okul alanlarını tüm araçlarla özgürlüğün diliyle yeniden işgal etme, öğrencilerin adil ve eşit olanaklar konusundaki haklarının satılık olmadığını, bunların özgürlük ve katılımın (freedom and inclusion) sığınakları olduğunu yüksek sesle duyurma, eğitimsel adaletsizliğe karşı aktif direnme yolları arasında sayılabilir...

Kaynakça

- Bhalla, A. ve Lapeyre, F. (1997). *Social Exclusion: Towards an Analytical and Operational Framework*. *Development and Change*. Vol. 28, pp. 413-433.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1986). *Democracy and Capitalism*. NY: Basic Books.
- Brosio, R. A. (1994). *A Radical Democratic Critique of Capitalist Education*. NY: Peter Lang.
- Fischer, Andrew M. (2011). *Reconceiving Social Exclusion*. Manchester, UK. Brooks World Poverty Institution. BWPI Working Paper 146. Online: http://www.bwpi.manchester.ac.uk/medialibrary/publications/working_papers/bwpi-wp-14611.pdf
- Habermas, J. (1973). *Legitimation Crisis*. NY: Beacon Books.
- Hooker, J. (2005). *Indigenous Inclusion/ Black Exclusion: Race, Ethnicity and Multi-cultural Citizenship in Latin America*, *Journal of Latin American Studies*. Vol. 37 (2), pp. 285-310.
- Irmak, F. ve Güçlü, İ. (2012). *Revisiting Marx and Dahrendorf on Social Exclusion and Inclusion*. *International Journal of Human Sciences*. [Online]. (9)2, 1499-1509.
- Morrisson, C. ve Jutting, J. P. (2005). Women’s Discrimination in Developing Countries: A New Dataset for Better Policies. *World Development*, Vol. 33(7), pp. 1065-1081.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. (Çev. A. Goldhammer) Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Silver, H. (1994). *Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms*. *International Labour Review*, Vol. 133 (5-6), pp. 531-578.