

ELEŞTİREL pedagoji

politik eğitim dergisi

(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi

Yazı İşleri Müdürü

A. Ekin Özmen

Editör

Ahmet Yıldız

Genel Yayın Yönetmeni

Ünal Özmen

Yayın Kurulu

Ayhan Ural

Hasan Hüseyin Aksoy

Fevziye Sayılan

Murat Kaymak - Yetkin Işık

Editör Yard.

Nurcan Korkmaz - Zeynep Alica

Danışma Kurulu

Adnan Gümüş / Ahmet Duman / Cevat Geray
Dave Hill (İngiltere) / Ebru Aylar / Erdal Küçükler
Erhan Bağcı / Fatma Gök / Işıl Ünal / Kostas
Skordoulis (Yunanistan) / Guy Senese / Mehmet
Toran / Meral Uysal Mustafa Sever / Naciye
Aksoy Nejlâ Kurul / Ömay Çokluk / Peter
Mayo (Malta) / Peter McLaren (ABD) / Remzi
Altunpolat / Rifat Okçabol / Seçkin Özsoy / Serdar
M. Değirmencioglu / Serhan Sarıkaya / Pınar
Kızılhan / Tuğba Öztürk / Eylem Türk / Aylın
Demirli

Adres

Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara

Tlf.: 506 397 4127

e.pedagoji@gmail.com

www.elestirelpedagoji.com

Dizgi / Tasarım

Paydos Yayıncılık

Baskı

Matsa Basımevi - Ankara

Abonelik

Yurt içi yıllık 70 TL.

(Kurumsal 100 TL.)

Yurt dışı 50 USD

Hesap No

Hesap adı: Paydos Yayıncılık

İş Bank. Şb. kodu (4228) 0799841

Posta Çek No: 5765393

Reklam Tarifesi

Arka kapak (renkli) 500 TL./ Arka iç kapak (renkli)

300 iç sayfa (200 TL.)

Editörden

Haziran'da yapılan genel seçim sonucu, otoriterlik dozunu artırarak ülkede baskı imparatorluğu kurmaya çalışan yönetime karşı, Gezi direnişi ile ortaya çıkan birlikte direnme umudunu koruduğumuzu gösterdi. Bu süreçte eğitim, otoriter yönelimin etkili kullandığı ideolojik aygıt işlevi görmüştü. Öyle ki hızla dinselendirilen ve piyasalaştırılan eğitim alanı, "teo-liberal" politikaların adeta "deney sahasıydı". Ne var ki karşı mücadele de buradan başlıyor. Bu dönemde de eğitimin bir mücadele sahası olacağı açık. Demokratik bir eğitimi özleyen tüm toplum kesimleri olarak bu mücadelede mevzi kazanabilmek ya da en azından mevzi kaybetmemek için geçmiş deneyimler üzerine farkındalığımızı artırmamız gerekiyor. Özellikle son otuz yıldır eğitim politikalarında öne çıkan "değişim" söylemi konusunda daha uyanık olmalıyız. Zira bu yakın dönemde yaldızlı kavramlarla sunulan eğitimde değişim söylemi, eğitimde neoliberal dönüşümü sağlamada oldukça başarılı oldu. Oysa bu kavramların yaldızlarını kazıdığımızda, geriye ekonomik olarak kutuplaşmış ve şirketleşmiş okullar, dinselendirilmiş eğitim müfredat ve uygulamaları, teknisyenleşmiş öğretmenler ve merkezi standart sınavlardan bıkmış öğrencilerin kaldığını görmekteyiz. Gündeme gelen son yaldızlı kavramlardan biri de "değerler eğitimi". Bu çerçevede dergimizin bu sayısının dosya konusu "değerler eğitimi". Dosya editörlüğünü yayın kurulu üyemiz Ayhan Ural üstlendi. Arşivlik bir dosya oldu. İlgile okuyacağınızı düşünüyorum.

★

Eleştirel Pedagoji dergisi olarak 15-18 tarihleri arasında Eleştirel Eğitim Konferanslarının beşincisi için Polonya'daydık. Dergimizin yayın kurulu üyelerinden yazarlarımıza değin kalabalık bir ekip ile ordaydık. Konferansın ev sahipliğini Wrocław Üniversitesi yaptı. Analiz Et, Eğit, Örgütlen başlığı taşıyan konferansın bu yılki teması "Toplumsal ve Ekonomik adalet için Eleştirel Eğitim" idi. Dave Hill, Kostas Skordoulis, Peter McLaren, Guy Senese, Gail Edwards ve Ravi Kumar gibi eleştirel eğitim akımının saygın isimlerinin katıldığı konferansta, birçok farklı ülkeden çok sayıda katılımcı bildiri sundu. Eğitim alanında yaşanan küresel saldırıya karşı, deneyim ve bilgilerimizi paylaştık, küresel ve yerel direnişin olanaklarını tartıştık. Türkiye'den bu konferansa katılanların sayısı oldukça memnun ediciydi. Bir haberle bitirelim. Konferans, önümüzdeki yıl İngiltere'de düzenlenecek. Daha sonraki yıl ise Türkiye'de...

İÇİNDEKİLER

Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Dönüşümüne Eleştirel Bir Bakış	2	İsmail Güven
Laikliğin Türkiye Serüveni ve Tarihsel Bir Kazanım Olarak Laik Eğitimin Savunusu	14	Orkun Saip Durmaz
Eğitimde Fırsat Eşitliğini Adil Olan Üzerinden Yeniden Düşünmek	22	Nejla Doğan
Sinema <i>Susuz Yaz</i>	28	Arda Kaya
Eğitim Tarihinden	30	İsmail Aydın
Eleştirel Pedagoji Sözlüğü <i>Eğitimde Yabancılaşma</i>	32	Fatma Türk
Söyleşi: <i>Timurhan Yalçın</i> ’la Dershaneler ve Dönüşümü üzerine	33	
DOSYA		
Değerler Eğitimi ve Eğitim Programları	38	Fatma Mızıkacı
Değerler Eğitimi ve Hümanizm’den Özgürleşmek	42	Senem Kurtar
Değerler Eğitimi: <i>Bir Truva Atı</i>	47	Serdar M. Değirmencioğlu
Geleneksel Ahlakın Bunalımı ve 21. Yüzyılda Değerler Eğitimi	51	S. Yetkin Işık
Modern – Postmodern Geriliminde Feyerabend’e Yapılan Göndermeler ve Değerler Sorunsalı	57	Ömer Faik Anlı
Söyleşi <i>Hasan Aydın</i> ’la Değerler Eğitimi üzerine	64	
Değerler Çarkı Daima Boşa mı Döner?	70	Remzi Onur Kükürt
Eğitimin “Değer” Sorunu	79	M. Ali Dombaycı / Mehmet Ülger
Albert Bandura ve Değerler Eğitimi	83	Mehmet Taki Yılmaz
Söyleşi <i>Dr. Hiroki Wakamatsu</i> ile Japon değerler algısı üzerine	87	S. Yetkin Işık

Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Dönüşümüne Eleştirel Bir Bakış

İsmail Güven¹

Giriş

Eğitim her toplumda politika ve ideolojinin uygulama alanı bulduğu kurum olarak görülür. Bazı politika ve ideolojiler eğitim kurumları aracılığıyla toplumu dönüştürmeyi hedeflerken, toplumsal, siyasi ve sosyo-kültürel değişimi de bu yolla yapmayı işlevsel bulurlar. Toplumunu yönetenler kendi ideoloji ve anlayışları doğrultusunda eğitim kurumuna yeni işlevler ve değerler yükleyerek eğitim sistemini yeniden kurgularlar (Güven, 2008). Bu kurgulayışta en önemli ölçütlerden birisi de nitelik ve öğretmen yetiştirmedir. Eğitimsel değişimler bütün dünyada öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmeyi de derinden etkilemiş eğitime yüklenen anlamlar değişmiş ve bu gelişmeler önce Avrupa’ya oradan da diğer kıtalara hızla yayılmıştır. Bu dönüşümler özellikle öğretmen eğitiminde arayışlar içinde olan Osmanlı ve daha sonra Türkiye Cumhuriyeti’ni de etkilemiş ve Batı’da geliştirilen reformlar kopya edilerek öğretmen yetiştirme sistemi köklü ve hızlı bir değişime uğramıştır.

Batılı Anlayışla Öğretmen Yetiştirilmesi

İlk olarak 1848 yılında başlanan öğretmen yetiştirme çabaları Darülmüallimin kurulmasını sağlamıştır. 1862 yılında Sıbyan mekteplerinin Maarif Nezaretine bağlanmasının ardından bu mekteplerin gereksinimlerinin karşılanması amacıyla 1868’de Darülmüallimin-i Sıbyan adı altında iki yıllık bir öğretmen okulu ve 1870’de ilk kez bir kadın öğretmen okulu açılmıştır (Koçer, 1987, s.9). Okul 1870’de dönemin Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından yapılan, İslam’da kadınların eğitimine önem verildiğine ve şer’i bir engel olmadığına değinen konuşmayla açılmıştır (Takvim-i Vekayi,1217). Öğretmenlik mesleği pedagojik amaçlar doğrultusunda değil, çoğu kez dinsel ve geleneksel anlayışla biçimlenmiş medrese anlayışından ileri gidilememiştir (Kansu, 1930).

Osmanlı toplumunun modernleşmesinin temelini eğitim oluşturmuştur denebilir. Tanzimat’a gelinceye kadar cemaatlerin ve medresenin denetimi altında yürütülen eğitim, artık devletin görevi sayılmıştır. Rüştiye modernleşme sürecinde “mektep” olarak modern eğitimin simgesi olmuştur. Rüştiyelerin açılmasından sonra medreselerin bir öğretmen kaynağı olarak kullanılma-

¹ Prof.Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi/ İlköğretim Bölümü eposta: guveni@ankara.edu.tr

sı terk edilmiş, devlet denetiminde bir öğretmen okulunun açılmasıyla, dinsel etki ve denetimden uzaklaşma çabası içine girilmiştir. Böylece klasik elit/seçkin sınıftan oluşan “hoca”nın yerini, modern toplumun önemli mesleklerinden olan ve devletin öğretmen okullarından yetişen “muallim ve muallime” almıştır. Okullar sıbyan ve rüştiye düzeyine kadar cemaat esasına göre fakat devlet denetimi altında açılmış ve yönetilmişlerdir. Bu dönemin öğretmen yetiştirme etkinlikleri de dahil olmak üzere ders programları ve kitapları aracılığı ile “resmi ideolojinin” ve “resmi tarihin” de ilk örneklerinin ortaya çıkmasıdır. Geleneksel erkek egemen toplumdaki eşitlikçi topluma geçişin önemli adımları atılmıştır. Diğer taraftan okul öncesine yönelik öğretmen yetiştirme uygulamalarında da aynı sorunlarla, aynı bakış açısını görebiliriz. Kız çocuklarının eğitimi konusu, dinsel/geleneksel yapıdan kaynaklanan, “İslam’da ilim kadın-erkek herkese farzdır” ilkesinden hareketle kız çocuklarının okutulmasına karar verilirken, bu çocuklar için kadın öğretmen sorunu gündeme gelmiştir. Kızların salt eğitimi sırf kız çocuğu olduğu için eğitimsiz kalmamaları, bir meslek sahibi olabilmeleri ya da kendi kazanımını kendilerinin elde etmesi amacıyla değil, kız rüştiyelerindeki öğretmenlerin çoğunun erkek olması ve bu durumun dinsel açıdan(mahremiyet) “yaşları 9-10’u geçen kızlar için uygun bir durum olmadığı” gerekçesiyle kadın öğretmen yetiştirme yoluna gidilmiştir. Kadının özgürleşmesi ve toplumsal yaşamda yer alması da öğretmen okulları aracılığıyla başlamıştır böylece öğretmen okulları eğitimsel işlevlerinin yanı sıra sosyo-politik değişime de yol açmıştır. Tanzimat modernleşmesi kızlara okuma olanağı yaratmış, rüştiye, sanayi ve öğretmen okulları açılmıştır. Kadınlar öğretmenlik yoluyla, ilk kez kamusal yaşamda profesyonel meslek edinmeye başlamışlardır. Kızlar için bu sayılanlar dışında, II. Meşrutiyet döneminde idadi, sultani ve üniversite yolu da açılacaktır. Kızlara yönelik temel eğitim düzeyinde okulların açılmasından sonra, Kız Öğretmen okulları (Darülmualimat) 1870 yılında Rüştiyelere ve sıbyan okullarına kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla açılmıştır (Güven, 2014, Ergin, 1977).

Bütün bu gelişmelere hız kazandıran 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesidir. Bu nizamna-

mede erkek egemen toplumun izlerini de görmek olasıdır ama bu aynı zamanda kadınların öğretmenlik mesleğine ve eğitim alanına hızla girişini de sağlamıştır. Bu nizamname burada görev yapacak öğretmenlerin öğretmen okulu mezunu olmalarını da koşula bağlamıştır. Böylece kadın öğretmen yetiştirmek üzere öğretmen okulu açılacak aynı şekilde karma eğitime de gidilecektir. Öğretmen eğitimi bu anlamda önemlidir, çünkü o dönemde çıkan önemli kanunlarda kadınlara eğitim hakkı ikinci kademedeki pek verilememiştir. Yeni kurulan öğretmen okulları, geleneksel medrese anlayışındaki eğitimi de etkilemiştir. “Cer” sistemi terk edilerek, öğretmen adaylarının saygınlığı artırılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının, mesleğin gerektirdiği özelliklerin belirlenmesi yolunda yapılmış önemli çalışmalarından biridir. 1914-1915 öğretim yılında, Darülmualimat’a Ana Muallime Mektebi’nin eklenmesi ve uygulamalar için de bir Ana Okulunun açılması dikkat çekici ve önemli bir eğitsel hareket olarak bu şekilde ortaya çıkmıştır. Bu aynı zamanda karışımıza Okulöncesi alanda öğretmen yetiştirmeyi de getirmiştir.

Meşrutiyetten sonra ilk defa Satı Bey, Tedrisat Mecmuası ile Fenn-i Terbiye kitabını yayınlayarak öğretmen eğitiminin bilimsel temellerini tartışmaya açmıştır. Meşrutiyet dönemi aynı zamanda eğitim ve öğretmen yetiştirmenin düşünsel boyutunun tartışıldığı bir evre olmuştur. Satı Bey, Selim Sabit Efendi, Emrullah Efendi gibi düşünürler eğitim üzerine eğilmiş ve öğretmen yetiştirme konusunu tartışmışlardır. Baltacıoğlu bütün bu tartışmaların eğitime ortak ve kesin bir “amaç” belirlemekten uzak görmüştür. Ona göre yetiştirilen öğretmenleri kültürel açıdan eksik yetiştirilmektedir ve bilimsel yönleri eksik kalmıştır. Satı Bey öğretmen yetiştirmenin her şeyden önce insani boyutunu vurgulamıştır “muallimlik demek her şeyden önce mürebbilik demektir. Talim ve terbiye ise bir hünerdir, bir sanattır. Bunun yöntem ve ilkeleri Batı’da uzun inceleme ve tecrübeler sonucunda tespit edilmiştir” diyerek aslında bilimsel ve daha eğitimsel kavramlarla öğretmen yetiştirmeyi düşünmüştür (Güven, 2015). Öğretmen yetiştiren kurumlar aynı zamanda modern ve laik eğitim kurumlarına da dönüşmüşlerdir. Daha ilginç bir nokta ise, burslar ve maaş sağlayarak

öğretmen yetiştirilme çabasının devlet adamları tarafından desteklenmesidir. Bununla birlikte öğretmen okulları öğretmen gereksinimini karşılamak için açıldıkları halde gerçek uzmanlık eğitimi veren kurumlara dönüşemediler. Yalnızca eğitim ve öğretimi yaymayı hedefleyen bürokratların toplumu aydınlatma çabaları içinde oluşturulmuş memur yetiştiren kurumlara dönüştüler. Bunların devamı olarak kız okulları ve kadın öğretmen yetiştiren kurumlar açılmıştır.

CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE DÖNÜŞÜMLER

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin oldukça uzun bir tarihi vardır. Öğretmen yetiştirme konusunda Köy Enstitüleri gibi orijinal ve nitelikli bir uygulama Türk toplumunda ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra politika belgelerinde öğretmen yetiştirme önemli ölçüde yer bulmuştur. Gerek Milli Eğitim Şuraları gerek kalkınma planları gibi politika belgeleri öğretmen yetiştirmenin önemini tekrar tekrar vurgulamışlardır.

Okulöncesi Alanda Öğretmen Eğitiminin Dönüşümü

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları 1900’lerde değişik vilayetlerde açılmış, ancak açılan bu okullara uygun nitelikte eğitim almış öğretmenlerin atanması son derece güç olmuştur. Özellikle çağın başında Avrupa’da birçok okulda uygulanan Frobel yönteminin Türkiye’de uygulanmasına olanak sağlayabilecek nitelikte olduğu için de ayrıca dikkate değerdir. 1918’de Birinci Dünya Savaşı’nın başlamasıyla birlikte, imparatorluğun her yerinde ortaya çıkan sosyal ve siyasal sorunlar ve iktisadi çöküş, öğretmen okulları üzerinde de etkili olmuş öğretim kadrosu daraltılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet döneminde okul öncesi öğretmeni yetiştirmek üzere ilk defa 1927 yılında Ankara’da ana muallim mektebi açılmış, okula bu alanda İsviçre’de eğitim görmüş Vicdan Hanım adında bir kadın müdür atanmıştır. Bu okul daha sonra 1930-31 yıllarında İstanbul’a nakledilmiş ve burada da iki yıl anaokulu öğretmeni yetiştirdikten sonra kapatılmıştır. Toplumda kadının çalışma yaşamına daha çok girmesi, şehirleşmenin ve ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının eğitimi için taleplerinin artması gibi nedenlerle, okul

öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme konusu yeniden gündeme gelmiştir. 1961 yılında çıkan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu’nun 17. maddesi ile okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme işi belli esaslara bağlanmıştır. Bu yasal düzenleme çerçevesinde, 1961-62 öğretim yılında açılan anasınıflarında 20 ilkokul öğretmeni görevlendirilmiştir. Yine aynı çerçevede 1963-64 öğretim yılında kız meslek liselerinin bünyesinde Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümleri açılmış ve bu bölümler, öğretmenlik formasyonu ile desteklenerek Talim Terbiye Kurulu’nun 1967 tarih ve 120 sayılı kararıyla okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren okullar haline gelmiştir. 1979 yılında hazırlanan 2 yıllık Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı, 1980-81 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 1982 yılında çıkarılan Yüksek Öğretim kanunu ile bütün öğretmen yetiştiren kurumlar üniversiteler bünyesine alınarak Eğitim Fakülteleri kurulmuştur (Oktay,1998,s.22). 1991-92 öğretim yılından itibaren Anaokulu Öğretmenliği Programı 4 yıla çıkarılarak doğrudan eğitim fakültesi bünyesinde ayrı bir bölüm olarak yer almıştır.

İlköğretime Öğretmen Yetiştirme

Türkiye Cumhuriyeti henüz ilan edilmeden (29 Ekim 1923) daha Kurtuluş Savaşı sürerken 15 Temmuz 1921 tarihinde Ankara’da bir Eğitim Kongresi (Maarif Kongresi) toplanmıştır. Kongreyi Mustafa Kemal, cepheden gelerek açmış ve çok önemli bir açış konuşması yapmıştır. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında illerde bulunan İlk öğretmen Okulu (muallim mektebi) (Erkek ve Kız İlk Muallim Mektepleri) 1 Eylül 1923’te il özel idarelerinden alınıp, Eğitim Bakanlığına bağlanmışlardır. Bu dönemde 20 Muallim Mektebi bulunmakta, buralarda uygulanan programın %80’i genel kültür derslerine, ancak %20’si mesleğe dönüktü. Önceleri 5 yıllık olan bu okulların süresi 1932-1933 ders yılında 6 yıla çıkarılmıştır. 6 yılın ilk 3 yılı ortaokul düzeyinde derslerden, son 3 yılı da meslek derslerinin yer aldığı bir programdan oluşmaktadır. Bu dönemden sonra ilköğretime öğretmen yetiştiren en önemli kurum Köy Enstitüleri olmuştur.

Köy Enstitüleri

Köy enstitülerin düşünsel anlamda oluşumu her ne kadar John Dewey'in vermiş olduğu raporun ürünü olduğu söylene de bu tam olarak doğru değildir çünkü Ethem Nejat'ın broşür vb. çalışmalar ile Birinci İzmir İktisat kongresinde temelleri atılmıştı (MEB, 1940, s. 114-116). Köy enstitüleri denemesi, Türk eğitim hayatında olduğu kadar siyasi alanda da en çok yankı uyandırmış uygulamalardan biridir. Köy enstitüsü iki açıdan oldukça önemlidir. Bunlardan birisi eğitsel açıdan taşıdığı değer yüksek olması, ikincisi ise ekonomik gelişmedeki rolüdür. Kapatılmaları da aslında eğitsel yönünden çok iktisadi ve sosyal açıdan getirdiklerinin bir sonucudur (Gedikoğlu, 1971, s.16, 18). Köy Enstitülerinin amacı köy gençliğinden entelektüel değil, köylü kalkınmasına yönelik lider yetiştirmektir. Köy enstitüsü hareketinin altında yatan temel düşünce, ülkede değişimi bir bütün olarak köy yoluyla gerçekleştirmektir. Bu görüşün iki temel özelliği vardı, birincisi eğitimin ekonomik bir yatırım olarak kabul edilmesi, ikincisi ise eğitimin ekonomik işlevinin anlaşılmasıydı (Kirby,1962, s.32). Bu kurumlar paradan çok insan gücüne dayanan, kafa ve el arasında denge sağlayan uygulamalar bilinçli ve mücadeleci insan tipini yetiştirmede elde edilen başarıları da içermektedirler. Bununla beraber duygusal, yıkıcı, kötüleci biçimde en ağır eleştiriler ve saldırılar da bu on yıllık süre ile ilgilidir (Gedikoğlu, 1971, s. 8). Enstitüler öğretmenlik sağlık memurluğu ve ebelik olmak üzere üç bransa sahiptiler. 1952 yılında kadar 17341 öğretmen ve 1348 Sağlık Memuru Köy Enstitülerinden mezun olmuştur. Bu kanalla öğretmen sorununun 1960 yılına kadar çözülebileceği ümit ediliyordu (Gedikoğlu, 1971, Kaya 1984 ve Bak. Kirby, 1962). 1940'lı yıllarda açılmış olan Köy Enstitüleri Demokrat Parti hükümeti döneminde kapatılmıştır. Aslına bakılırsa, DP'nin programında ise doğrudan köy enstitülerinin kaldırılmasına ilişkin somut bir madde olmamasına rağmen yoksul köylünün cehaletini sömürülerin vazgeçilmez şartı sayan kapitalizm öncesi unsur, feodal şeyler, tefeci tüccarlar laik nitelikteki eğitimi kendi çıkarları için tehlike olarak gördüklerinden kapatılmaları için ellerinden geleni yapmışlardır.

Köy çocuklarının köyde ve tarımsal ekonominin sorunlarını, uygulamalı bir biçimde öğrenerek eğitilmeleri ilkesine dayanan Köy Enstitüleri İsmail Hakkı Tonguç ile özdeşleşmiştir. Bir köy çocuğu olan ve Türk köyündeki sömürü ilişkilerini çok net bir şekilde kavramış olan Tonguç, Türk köylüsünün sömürü mekanizmasının bilincine ulaşmasını sağlayacak bir eğitim sistemi getirmiştir. Bilindiği gibi enstitülerin amacı fakir köylü nüfusun okumasını ve kendine yarayacak belli konularda uzmanlaşmasını sağlamak suretiyle, bu topluluğun kalkınmasına hizmet etmektir. Fakat bu durum köydeki feodal lider ve güçlerin zayıflamasına yol açacaktı. Köydeki mutlu azınlığı tehdit eden bu potansiyel tehlikenin tasfiyesi, aslında 1946'da başlamıştı. Dönemin Milli Eğitim Bakanı iki yıl süren bakanlığı sırasında enstitüleri yozlaştırma için elinden geleni yapmış ve bu politika CHP iktidardan düşünceye kadar devam etmiştir. 1950 sonrasındaki iktidarlar da yozlaştırarak köylü halkın okumasını sağlayacak olan bu girişim için yine anti-komünizm silahı kullanılmıştır. 1952 yılında enstitülerin adı da değiştirilmiş ve Köy Öğretmen okulları haline getirilmiştir. Böylece, halkı ileri götürme yolunda Türkiye'de yapılan en ciddi teşebbüslerden biri olan enstitüler tarihe karışmıştır (Eroğul, 1970, s. 105). 1954 yılında öğretmen okulları arasında fark olmasın diye normal öğretmen okulları statüsüne çıkarılmıştır. Üstüne üstlük mezunlar arasında da çok farklılıklar vardı (Sylizowicz, 1973, s. 332).

Köy enstitülerini eleştirenler eğitim ve kalkınma arasındaki doğru ilişkiyi görmezlikten gelerek, enstitü sistemini yarasız görmekteydiler (Kaya, 1984). Bu görüşü savunanlar, enstitüleri amaçları açısından değerlendirmişler ve sübjektivizme kapılmışlar, ya da "alt yapı değişmeden, eğitimle bir şey yapılamaz" gibi mekanik bir materyalist bir görüşle Köy Enstitülerine karşı çıkmışlardır. Her iki görüş de, son tahlilde egemen sınıfların ideolojisi ile aynı paralel düşmektedir (Timur, 1994, s. 196). Köy enstitülerinin kapatılması konusunda ideolojik görüşler dışında bilimsel olarak çok da fazla araştırma yapılmış olduğu söylenemez. Kişisel çıkarlar ve partiler arasındaki anlaşmazlık bu kurumlara yöneltilen eleştirilerin kaynağını oluşturmaktaydı (Kirby,1962). Bu çalışmalarda ABD'nin etkisi olmuştur. DP döneminde Türki-

ye'ye gelmiş olan ABD'li heyetlerin vermiş olduğu raporlar Milli Eğitim Bakanlığının icraatlarına önemli ölçüde ışık tutmuş ve yol göstermiştir (Başar,1988, s. 620). Muhafazakâr milliyetçi ideoloji ile muhafazakâr ve orta sınıf toprak ağaları ve eşraftan gelen etkilerle Köy enstitülerinin önce yapıları bozulmuş, yozlaştırılmış, daha sonra da ortadan kaldırılmış oldukları bir gerçektir.

Köy Enstitüleri Sonrası

İlk öğretmen okulları 1970-1971 yılına kadar ortaokul üzerine 3 yıl olarak (lise gibi) gelmişler, bu yılda süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. 1973 tarihinde çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu "öğretmenlik devletin, eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" hükmünü getirmiş ve öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde olursa olsun, yükseköğrenim görmelerinin sağlanması gerektiğini öngörmüştür. Bu bağlamda,1974-1975 öğretim yılından itibaren bazı ilk öğretmen okulları, 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü statüsüne getirilmişlerdir. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerini öngören YÖK kararıyla iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süresi 1989-90 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış, 1992 yılında da Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü hâline getirilmişlerdir (YÖK, 1988). Eğitim Fakülteleri içindeki Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin sayısı 1990 yılında 24 iken bu sayı yıldan yıla artarak 2001 yılında 53'ü I. Öğretim, 35'i de II. Öğretim olmak üzere 88'e ulaşmıştır. Eğitim süresinin 4 yıla çıkarılması ve 1992 yılında da Eğitim Fakülteleri altında bölüm hâline getirilmesi sonucu, sınıf öğretmeni yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiş ve gerek alan derslerine gerekse öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı formasyon derslerine daha fazla zaman ayrılmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştiren programların eğitim süresinin 4 yıla çıkartılması, ilkökul öğretmenin daha kaliteli yetiştirilmesine yönelik önemli bir çaba olarak görülmekle birlikte aynı zamanda önemli bir sorunu da beraberinde getirmiştir. Önceden 2 yılda yetişen ilkökul öğretmeni bu değişikliklerle 4 yılda yetişmeye başlamış ve böylece Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin mezun ettiği öğretmen sayısı yarıya düşmüştür. Sonuç olarak bu yapısal değişiklik, diğer bazı etkenler-

le birlikte (emekliliğin özendirilmesi, ilköğretim okulları sayısının artması, Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin ve kontenjanlarının ihtiyaç oranında arttırılmaması gibi) öğretmen gereksiniminin karşılanmasında önemli bir soruna yol açmış ve MEB, sınıf öğretmeni gereksiniminin karşılanmasında liseye branş öğretmeni olarak yetişen üniversite mezunlarının ve değişik diğer fakülte mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atanması gibi pedagojik yönden uygun olmayan alternatif önlemler almaya başlamıştır. Cumhuriyet döneminde ilkökul öğretmeni yetiştirmede önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak gerek kurumsal düzeyde, gerekse programlar düzeyinde değişik denemelere girilmiş, bu denemelerden bir kısmı başarılı olmazken, diğerleri sistemde iz bırakan girişimler olarak tarihe geçmiştir. Bu denemelere yön veren ve denemelerin başarısını belirleyen etkenler, temelde öğretmen gereksinimi, zorunlu eğitim alanındaki gelişmeler ve değişik dönemlerde ilkökul öğretmeninde aranan özellikler olmuştur. İlkokul öğretmeni yetiştirme konusunda gerek nicelik gerekse nitelik kaygıları yeni model ve program arayışlarını her zaman etkilemiştir. Bugün gelinen nokta göz önüne alındığında ilkökul öğretmeni yetiştirmede nitelik anlamında önemli bir aşama kaydedildiği ortadadır. 1970'li yılların ortalarına kadar ancak lise seviyesinde yürütülen ilkökul öğretmeni yetiştirme işlevi bugün dört yıllık lisans seviyesinde devam etmektedir. Bu gelişmelerin 20 yıl gibi kısa bir süreye sığdırıldığı göz önüne alınırsa bu önemli bir aşamadır. Nitelik açısından kaydedilen bu gelişmenin nicelik açısından yeterli düzeyde kaydedildiğini söylemek mümkün değildir (YÖK, 1998). 2009 yılı itibariyle ilköğretim I. kademeye öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin sayısı 53 olup, bu sayı, yeni açılan Eğitim Fakülteleri ile birlikte 2009 yılında 70'e yaklaşmış bulunmaktadır. Devlet üniversitelerinin yanı sıra vakıf üniversiteleri (Başkent, Bilkent, Maltepe, Ufuk, Yeditepe) de Eğitim Fakültesi açarak bu konuda önemli adımlar atmaya başlamışlardır. Nitelik sorunları önemli oranda halledilmiş olan Sınıf Öğretmenliği bölümünün de en önemli sorunu, diğer bölümlerde olduğu gibi nitelik sorunlarıdır. Bu sorunun giderilmesi konusunda da çok önemli adımlar atılmıştır ve atılmaya da devam edilmektedir. 1997 yılında ilkökuller ortaokullar

ile birleştirilerek ilköğretim okulu olarak tek bir kademeye dönüştürülmüştür.

Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme

Ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumlar incelendiğinde, 1982 düzenlemesine kadar ortaokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı 3 yıllık Eğitim Enstitüsü olmuştur. Bu tür öğretmen okullarının kaynağı, 1926-27 öğretim yılında açılan “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olmuştur (Altunya, 2006). Eğitim enstitülerinin üç yıl süreli olarak ortaokullara dal öğretmeni yetiştirme işlevi 1978-79 öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu tarihten itibaren bunlara “Yüksek Öğretmen Okulu” denmiş, sayıları azaltılmış ve programları lise öğretmeni de yetiştirebilecek biçimde dört yıl olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu okullar, 1982 yılında mevcut üniversitelere veya yeni açılan üniversitelere bağlanıp eğitim fakültesine dönüştürülmüşlerdir (Duman, 1991). 1940’lı yılların sonlarında Gazi Eğitim Enstitüsünün kapasitesinin ülkenin ortaokul öğretmeni gereksinimini karşılamaktan uzak olduğu anlaşılınca, yeni eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Bu enstitüler, fen ve edebiyat bölümleri altında ortaokul derslerini öğretecek öğretmenleri yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. Bu enstitülerde fen, edebiyat, eğitim ve yabancı diller bölümlerinin öğretim süresi 2, diğer bölümlerin ise 3 yıldır. Daha sonra iki yıllık bölümlerin de öğretim süresi 3 yıla çıkartılmıştır (yabancı diller 1960-61 döneminde, fen, edebiyat ve eğitim 1967-1968 döneminde). 1967-1968 öğretim yılında fen bölümü, matematik, fen ve tabiat bilgisi, edebiyat bölümü de Türkçe ve sosyal bilgiler bölümlerine ayrılmış ve programlar buna göre yeniden düzenlenmiştir.

Bu yeni düzenleme sonucu 1967-1968 öğretim yılından itibaren enstitüler Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca, Beden Eğitimi, Resim İş, Müzik, Tarım ve Eğitim adıyla 12 bölümle öğretim yapmaya başlamışlardır. Tüm bölümlerin süresinin 3 yıla çıkarılmasıyla programlarda alan dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri yönünden denge ve bütünlük kurulması yönünde önemli bir adım atılmıştır. 1960’lı yılların sonuna doğru eğitim enstitülerinin sayısı iki katına çıkmış, 1970’li yıllara gelindiğinde öğretmen yetiştiren kurum-

lardaki bu artış bile ortaokullardaki öğretmen gereksinimini karşılamaya yetmemiş ve bu nedenle “kestirme çözümler” gündeme getirilmiştir. 1974 yılında “Gece Öğretimi” (toplam mezun 15.000) ve “Mektupla Öğretim” (toplam mezun 42.141), 1978 yılında da “Hızlandırılmış Eğitim” (toplam mezun 70.557) yoluyla yeterli eğitim almadan çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir (toplam 120.000). Tüm bu gelişmeler artan öğretmen gereksinimi karşısında nitelik sorununun göz ardı edildiğini ve sadece niceliğe yönelik önlemlerin alındığını göstermektedir. 1977-1978 öğretim yılı başında Eğitim Enstitülerinin öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1980-81 öğretim yılında alınan bir kararla da eğitim enstitülerinin adları “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiş ve bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda uzmanlaşmaya gidilmiştir (MEB, 1983) 1978’de “Yüksek Öğretmen Okulu” adı altında yeniden yapılandırılan enstitüler, 1982 yılında 2547 sayılı kanunla eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversite çatısı altına alınmıştır. Ortaokullardaki öğretmen açığı zaman içinde eğitim fakültelerinin lise branşlarına öğretmen yetiştiren bölümlerinden ve fen-edebiyat fakülteleri mezunu sertifikalı öğretmenlerle karşılanmaya çalışılmışsa da gerek öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimi gerekse bu kademenin ilköğretim içinde yer alması nedeniyle lise öğretmenleri bu kademedeki öğretmenlik yapmaya pek istekli olmamışlardır. Ortaokul çağındaki öğrencilerle değişik sıkıntılar yaşayan bu öğretmenler ortaokullara göre daha akademik ve üniversiteye yönelik eğitim veren liseleri tercih ettikleri görülmüştür. 1997 yılından sonra zorunlu ilköğretimin ülke çapında yeniden gündeme gelmesiyle birlikte, öğretmen yetiştiren kurumlarda özellikle ilköğretim II. Kademeye öğretmen yetiştiren bölümler açılmıştır.

Liselere Öğretmen Yetiştirme

1923–1982 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede iki kaynaktan söz edilebilir. Bunlar “Yüksek Öğretmen Okulu” ve üniversitelerdir. Cumhuriyetle birlikte öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan çalışmaların başında, 13 Mart 1924 tarihinde çıkarılan, Ortaöğretim Muallimleri Kanunu²

² 13 Mart 1924 tarih ve 439 sayılı Ortaöğretim Öğretmenleri Kanunu:

Madde 1 Öğretmenlik, devletin genel hizmetlerinden talim

gelmektedir. Bu kanunla öğretmenlik bir meslek haline getirilmiş ve ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğretmenliği olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yetiştirme konusunda ciddi çalışmalar yapılmıştır. Hem yurt dışına öğrenciler gönderilmiş, hem de yurt dışından öğretmenler getirilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucu, 1926 yılında Konya’da Orta Öğretmen Okulu açılmış, bu okul, 1927-1928 öğretim yılında Ankara’ya taşınarak 1935 yılında Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsüne dönüştürülmüştür (Altun-ya, 2006).

Yüksek Öğretmen Okulları

Cumhuriyet Dönemi’nde ortaöğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli katkısı olan kurumlardan birisi de yüksek öğretmen okullarıdır (1891 yılında İstanbul’da kurulan “Darülmualimin-i Aliye” Yüksek Öğretmen Okulu’nun başlangıcı sayılır. Bu eğitim kurumu 1954–55 öğretim yılına kadar kendi türünde tek okul olarak öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüştür. Lise öğretmenlerine duyulan gereksinimin artması karşısında 1959 yılında Ankara’da, 1964 yılında da İzmir’de birer yüksek öğretmen okulu daha açılmıştır. Ancak, uzun yıllar lise öğretmeni yetiştirmede ülkenin en köklü eğitim kurumu olma özelliğini koruyan Yüksek Öğretmen Okulları 1978 yılında kapatılmış öğretmen gereksinimi liseye özgü derslerle yetişmiş Eğitim Fakültesi mezunları tarafından karşılanmıştır. Ayrıca yeni düzenlemenin getirdiği branşlarda ihtisaslaşma ile “yan alanda yetişme”nin yok edilmesi, kırsal kesimde az sayıda öğrenciye sahip ortaokulların öğretmen gereksinimini karşılanmasında önemli güçlükler neden olmuştur. Sadece bir branşta yetişen öğretmenin ortaokulda öğretebildiği ders sayısı düşük düzeyde kalmış ve her ders için ayrı öğretmene ihtiyaç duyulmuştur. Böylece gerek sayısal yön-

ve terbiye görevini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir

Madde 2 Öğretmenler menşelerine ve buldukları okulun derecesine göre üç kısma ayrılırlar 1. Yükseköğretim öğretmenleri 2.Ortaöğretim öğretmenleri 3. İlköğretim öğretmenleri

Madde 3 Ortaöğretim okullarıyla darülmualimim ve darülmualimin öğretmenleri, darülfünun, yüksek ve orta darülmualiminim ve darülmuaalimat ve yüksek ihtisas okulları mezunlarından seçilir.

den, gerekse ortaokul seviyesindeki öğrencilere ve derslere uygun nitelikli öğretmen yetiştirme açısından, Eğitim Enstitülerinde 1978’deki düzenleme ile başlayan ve 1982’deki düzenleme ile iyice belirgin hâle gelen yeniden yapılandırma çalışmalarının bazı olumsuz sonuçlara yol açtığı görülmektedir (Gelişli, 2001, s. 149).

Ortaokullardaki öğretmen açığı zaman içinde Eğitim Fakültelerinin lise branşlarına öğretmen yetiştiren bölümlerinden ve Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunu sertifikalı öğretmenlerle karşılanmaya çalışılmış ise de gerek öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimi gerekse bu kademenin ilköğretim içinde yer alması nedeniyle lise öğretmenleri bu kademedeki öğretmenlik yapmaya pek istekli olmamışlardır. 1990’lı yılların başlarından itibaren ortaya çıkan ilk ve ortaokul (İlköğretim II. Kademe) öğretmeni gereksinimi MEB’i, ileride olumsuz sonuçlar doğurabilecek önlemler (bransa bakmaksızın üniversite mezunlarının ilköğretim öğretmeni olarak istihdamı gibi) almaya zorlamıştır.

Üniversiteler’de Öğretmen Yetiştirme

1982 yılına değin öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı’na verilmiş ise de, üniversiteler de, özellikle liselere öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olmuşlardır. Başta İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri olmak üzere, Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakülteleri lise ve dengi okullara Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fen Bilimleri, Tarih, Coğrafya ve Yabancı Diller gibi alanlarda çok sayıda öğretmen yetiştirmişlerdir. Özellikle, 1970’li yılların ortalarından itibaren bazı üniversitelerimizde eğitim bölümleri açılarak Pedagojik Formasyon programı yoluyla öğretmen yetiştirilmiştir. Bir başka deyişle, değişik fakültelerin (fen, edebiyat vb.) öğrencileri hem kendi lisans programlarına devam etmişler hem de buna paralel olarak pedagojik formasyon derslerini almışlardır.

1997 yılına gelindiğinde YÖK, öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanmaya gitmiş, bölüm, anabilim dalı ve program adları yeniden düzenlenmiş, öğretim programları geliştirilmiş, ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme yeniden yapılandırılmıştır. Yeniden yapılanma süreciyle birlik-

te MEB'in ihtiyaçları doğrultusunda bu kademeye öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Birçok Eğitim Fakültesi çok yakın geçmişte sadece "Sınıf Öğretmenliği" programını yürütürken, kapasitelerini hızla artırarak, ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştiren lisans programlarını açmaya ve yürütmeye başlamışlardır. Artık, Eğitim Fakültelerinin çoğunluğunda bu programlar açılmış bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programının bulunduğu 53 Eğitim Fakültesinden günümüzde sadece 7 Eğitim Fakültesinde bu programlar bulunmamaktadır. Bunlar da yeni kurulan Eğitim Fakülteleridir. Kapasitesi yeterli olan Eğitim Fakülteleri ise, ilköğretim öğretmenliği programlarının yanı sıra 3,5+1.5 ve 4+1,5 yıl süreli ortaöğretim alan öğretmenliği programlarını da yürütmektedirler. İlköğretim ikici kademeye öğretmen yetiştiren programlar, "Türkçe", "Sosyal Bilgiler", "Fen Bilgisi" ve "İlköğretim Matematik" öğretmenliği bölümlerinden oluşmaktadır. "Yabancı Diller Öğretmenliği", "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık", "Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri" ve "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği" bölümleri, lisans düzeyinde öğretim programını sürdürmekte olup, hem ilköğretime hem de ortaöğretime öğretmen yetiştirmektedirler. Devlet üniversitelerinin yanı sıra vakıf üniversiteleri (Başkent, Bilkent, Maltepe, Ufuk, Yeditepe) de Eğitim Fakültesi açarak bu konuda önemli adımlar atmaya başlamışlardır (YÖK, 2009) Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmenlik meslek derslerine (teorik ve pratik) ayrılan süre, hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenlik programlarında, toplam öğretim zamanının %25-30'u arasında değişmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretime yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitimi üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Halen, öğretmen yetiştirmedeki ana kaynak eğitim fakülteleridir. Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenliklerine (sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği) yönelik programlar lisans düzeyinde (4 yıl), ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar yüksek lisans düzeyindedir (5 yıl). Hem ilköğretim hem de orta öğretimde ortak olan bazı branş öğretmenliği programları (beden eğitimi, resim, müzik, bilgisayar öğretmenliği lisans (4 yıl) düzeyindedir. Bunun yanında, fen ve/veya edebiyat

fakültesi mezunlarına yönelik yüksek lisans programları (Öğretmenlik Formasyonu) kazandırmaya yönelik yoluyla da öğretmen yetiştirilmektedir. Gerek kamu gerekse vakıf üniversitelerine bağlı eğitim fakülteleri aynı yapı ve programlara sahiptir. Öğretmen eğitiminin yapı ve programlar bakımından ana yönlendiricisi Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'dur. Bu süreçte, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve eğitim fakültelerinin işbirliği yapması esastır. 2006-2007 öğretim yılında yapılan yeni düzenleme sürecinde, tüm öğretmen yetiştirme programlarına (müzik, beden eğitimi, resim, yabancı diller dahil) "özel eğitim" dersi konulmuştur. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 22-33. maddeleri, öğretim elemanlarının gruplarını, atanma ve yükselmelerine ilişkin asgari ölçütleri ve çalışma koşullarını belirlemiştir. Üniversiteler bu koşullara ek koşul koyabilir ancak, daha düşük standart belirleyemezler. Üniversite öğretim elemanları için yasal olarak öğretmenlik sertifikası koşulu bulunmamakla birlikte, doktora aşamasında eğiticilik becerileriyle ilgili en az iki dersin alınması zorunludur. Yine bazı kurumlar, öğretim üyeliğine atanma koşulları arasında "öğretmenlik formasyonu" belgesine sahip olmayı öngörmektedir.

Bununla birlikte Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme konusunda YÖK tarafından siyasi bir uygulama olarak Fen-Edebiyat fakülteleri gibi alan uzmanı yetiştirmeyi hedefleyen fakültelere, öğretmen yetiştirme hakkının verildiği görülmüştür. Öğretmen yetiştirme konusunda geriye dönüşü gösteren başka bir uygulamadır. Ülkemizin bu tür elemanları asıl alanlarında istihdam etmek yerine, öğretmenliği küçümseyici bu uygulamanın yapılmış olması öğretmenlik mesleğinin kurumsallaşmadığının ya da karar vericiler tarafından kurumsal olarak algılanamamış olduğunu göstermektedir. Yükseköğretim Kurulu'nca geçtiğimiz yıllarda izin verilen üniversitelerimizde yürütülen pedagojik formasyon sertifika programlarına 2013-2014 öğretim yılından itibaren öğrencilerin alanlara göre ayrılacak kontenjanlar dahilinde, merkezi olarak ÖSYM tarafından yerleştirilmesine karar verilmiştir. Geçmiş yıllarda öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre yapılan söz konusu yerleştirmede 2013-2014 öğretim yılından itibaren Akademik Personel ve Li-

sansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) sonuçları kullanılmaya başlamıştır. Pedagojik Formasyon Sertifika Programları için toplam kontenjan sayısı 20 bin olarak belirlenmiş olup başvurular ALES 2013 Sonbahar Dönemi sonuçları açıklandıktan sonra genel başarı ortalamaları ve ALES puanlarına dayalı olarak yerleştirme yapılmıştır. 2014 yılında alınan başka bir kararla da isteyen herkese öğretmenlik yapabilme olanağı veren bir karar alınmıştır. Birçok alanda Fen, Edebiyat vb. fakültelerde branş öğrenimi gören herkesin öğretmenlik sertifikası alması yolunda uygulamaya gidilmiş. Açık öğretimle öğretmen yetiştirmenin önu açılmıştır. Artık kağıt üzerinde sertifikası olan herkes öğretmen olacaktır. Aslında, Türk toplumunda öğretmenlik hep istismar edilen bir meslek olmuştur. Siyasi kararlarla farklı kaynaklardan öğretmen ataması yapılmıştır. Diploma yeterli sayılmıştır. Örneğin bir Tıp, Hukuk vb. alanlarda başka alanlarda diploma alıp da çalışan kişi var mıdır? diye sormak gerekir. Bu anlamda alınan son kararla öğretmenlik bir kez daha istismar edilmiştir.

Öğretmen Eğitiminin Dönüşümü

Kamusal eğitime karşı 1980'li yıllarda yapılan eleştiriler ve saldırılar birçok ülkede neoliberallerin, okulların ekonomiyi desteklemediği ve ekonominin gereksinimlerine karşılık vermekte yetersiz kaldığı savını destekleyince birçok ulus kamusal eğitimin küresel ekonominin gereksinimlerine cevap veremediğini ve geri kaldığını belirterek sorgulamaya başladı. Birçok ülkede kamusal eğitimin geri kaldığı ve reform yapılması konusunda neoliberalizmi destekler tarzda raporlar yayımlanmaya başladı. ABD başta olmak üzere İngiltere ve diğer kapitalist ülkelerde bu söylem güçlü bir biçimde vurgulandı özellikle öğretmen eğitimine yönelik eleştiriler yoğunlaştı ve eğitim reformlarının öğretmen eğitimine odaklanması gerektiği yaygın söylem haline aldı. Pazar ekonomisinin ve onu yönetenlerin ilkeleri gitgide daha fazla eğitim politikalarının ve eğitimdeki uygulamaların da ilkelerini belirlemeye başlamışlardır. Öğretmen eğitimi kartellerinin entelektüel dayatmaları kırılmadığı sürece öğretimin daha iyi duruma gelip güçlü bir eğitim geleneğinin yaratılması olası değildir. Dünyanın birçok ülkede öğretmen eğitimi önemli değişimler geçirmektedir. Bunun örneklerini farklı ülkelerde görebilmek müm-

kündür. Birçok ülkede hükümetler kamusal eğitim kurumlarını özelleştirmekte ve öğretmenlik mesleğini aşındırmaktadırlar (Zeichner, 2010). Neoliberalizm ve yeni yönetsel anlayışlar ile neomuhabazakârlığın dünya çapında yayılan etkisi öğretmen eğitimi anlayışlarını yapı bozumuna uğratmakta neoliberalizmi her düzeyde yaygınlaştırmaktadır. Bu tür düşünceleri savunanlar, liberal ve hümanizmi temel alan insan hakları söylemlerini (herkes için eğitim, nitelikli eğitim) kendi gerçek düşüncelerini gizlemekte ve kapitalist anlayışı topluma yerleştirmeye çalışmaktadırlar. Eğitimin kontrolünü öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren kurumlardan almayı hedefleyen bir dizi politikalar geliştirmektedirler. Bu tür politikaların temel hedeflerinden biri de öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimi programların özünü ve işleyişini kontrol etmeye yönelmiştir. Bundan da kötüsü öğretmen eğitiminin metalaştırılmasıdır. Öğretmen eğitiminin metalaşmasına yol açan süreçler, yönetim kademesindekilerin yönetsel süreçleri kontrol ederek eğitim politikalarını yönetmeleri, eğitim sisteminin ekonominin gereksinim duyduğu elemanları yetiştirecek biçimde dönüştürülmesi ve kamunun eğitim üzerindeki tekelinin kırılarak özellikle eğitimin kar getiren bir yatırım olarak görülmesi ve özelleştirmelerin hız kazanmasıdır. Buna örnek olarak, üniversitelerdeki öğretmen eğitimine yönelik çabaların özel üniversite ya da vakıf üniversitelerine verilmesidir. Sertifikaların paralı hale getirilmesiyle birlikte, gelir getiren alanların dışında öğretmen eğitimi veren bölümlerin özel üniversitede açılması da buna başka bir örnektir.

Öğrenci başarısızlığı ve üniversitelere gelen öğrencilerin yeterli olmamasının bütün yükü öğretmenlerin yeterli olmamasına ve yeterli donanımla fakültelerden mezun olmamalarına bağlanmış, özellikle akreditasyon kurumları neoliberal geleceğe uygun olarak öğretmen yetiştirme ve eğitim programlarına yönelik uygulamaları değerlendiren bunların çağın gerisinde olduğunu ve yetersizliğini ön plana çıkararak yeniden düzenlenmeleri gerektiği söylemini vurgulamışlardır. Eğitim kurumlarının itibarını zedeleyerek özellikle kamusal eğitime ve eğitim eşitliğine yönelik söyleme karşı güven kaybına yol açtılar. Neoliberaler de bundan yararlanarak okulların yetersiz

olduğu suçlamasıyla yola çıkarak, test sonuçları, devlet okulların sıralanması ve sınavlara odaklanmak gerektiğini belirtmeye başladılar (Hursh 2005, s. 5). Sonuç olarak okulları ve öğretmenleri yeniden ele almadan düzenlemelerin başarıya ulaşamayacağı düşüncesini yaygınlaştırdılar dahası da düzenlemelere öğretmenlerin özlük haklarında azaltmayla başladılar. Öğretmenleri ve sendikaları göz ardı ederek kamusal eğitimi yok etme konusunda kararlı girişimlerde bulunmaya başladılar. Öğretmenlerinin başarısını test ve sınav sonuçlarına bağlayarak başarılı ya da başarısız olarak etiketlemeye başladılar. Yükseköğretim kurumları da bundan nasibini aldı ve neoliberal politikaların kendilerini de etkilemesine engel olamadılar. 1970 sonrasında üniversiteler de “biçimsel işlevsellik” söylemini kullanarak kendilerini dönüştürmeye başladılar ve “kurumsal kapitalizmi uygulamaya başladılar. 1980 sonrasında ortaya atılan standartlaşma ve hesap verme söylemini izleyerek yükseköğretim sisteminin çıktılarının sürekli olarak değerlendirilmesine yönelik talepleri desteklediler (Torres and Schugurensky 2002, s. 443). Bu düzenlemeler içinde yine kamusal eğitimin itibarsızlaştırılması ve öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesine gereksinim olduğu söylemi derin yer tuttu. Yükseköğretim kurumları içinde özellikle öğretmen yetiştiren kurumlar neoliberal söylem rüzgârlarından en fazla etkilenen kurumlar oldu ve öğretmen eğitimi 1980’lerden sonra sistematik olarak niteliksiz gösterilmeye başladı, konuyla ilgili birçok rapor peşpeşe yayımlandı ve öğretmen yetiştirme anlayışı ve öğretmen istihdam politikalarında mesleği olumsuz yönde dönüştürmeye başladı. Öğretmen yetiştirme anlayışında üniversiter eğitim olumsuz bir biçimde eleştirilerek özellikle öğretmenliği teknik personele dönüştüren bir öğretim anlayışı benimsendi ve öğretmen yetiştiren kurumlara yukarıdan dayatmalarla biçim verildi (Güven, 2008). Hızlı biçimde öğretmen yetiştiren tek örnek ya da tek programa dayalı öğretmen yetiştirme anlayışı hem dünyada hem de Türkiye’de uygulamaya kondu (YÖK, 1997). Ayrıca öğretmenlik mesleği bir taraftan sertifikalara bağlanırken diğer yandan da rekabet için farklı kaynaklardan gelenlere yönelik programlar uygulanmaya başlandı. Bu temelde neoliberalizmin temel taktiklerinden birisiydi. Türkiye’de üniversitelerin öğretmen yetiştiren

programlarının sayısı kısa zamanda hızla artırılarak deyim yerindeyse “bakkal açar gibi” fakülte açılmaya başlandı. Ayrıca ikinci öğretim ya da uzaktan öğretim gibi uygulamalar üniversiteler için gelir kapısına dönüştü. Bu durum sağlıksız niceliksel sonuçlara yol açarak mezun sayılarının hızla artmasına ve mezunların düşük ücret ve kötü koşullarda özel kurum ve kuruluşlarda istihdam edilmesine yol açtı.

Ayrıca ihtiyaç analizi yapılmadan ve alt yapı sorunları düşünülmeden, öğretmen yetiştirme geleneği olmayan birçok üniversitede birbirinden uzak ve çok farklı yeni programlar açıldı ve öğretmenlik sanki üretim hattında malzeme üreten bir montaj hattında üretilen ekonomik değer olan metaya dönüştürüldü. Ayrıca tezsiz yüksek lisans gibi dereceler oluşturularak mesleğin bilimsel temelleri ve araştırma boyutunun da düşmesine yol açıldı çünkü yalnızca öğretmenlik sertifika programı olarak adlandırılacak bir programla lisansüstü eğitim derecesi verildi ve bu kişilere bir de doktora öğrenimine devam hakkı tanındı. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanını için uzmanlık veren programlar açılarak akademik açıdan değersizleştirme de öğretmen yetiştirme adına neoliberalizmin bir uzantısı olarak pazar oluşturdu. Daha sonraki yıllarda bu uygulamaların maddi açıdan üniversitelere zarar verdiği görülünce “öğretmenlik sertifikası” pazarı oluşturularak özellikle alan öğretmenliği için öngörülen sertifika alma zorunluluğu parayla alınıp satılan bir uygulamaya dönüştü. Bu durum birçok üniversite tarafından gelir kapısı olarak görüldü ve öğretmenliğin mesleki boyutuna yönelik kalite bir kez daha düşmüş oldu.

Sonuç

Türkiye’de öğretmen eğitimi politikalarının tarihsel gelişimine bakıldığında toplumu aydınlatacak ve yeni bir toplum yaratacak donanıma sahip öğretmenler yetiştirme ekseninde ilerlediği görülür. Teknokratik modernleşme olarak nitelendirilebilecek bu çabalar ilköğretime yoğunlaşmış orta öğretim ve alan öğretmenliği konularının göz ardı edilmesine yol açmıştır. Öğretmenliğin üniversitelerde bir uzmanlık alanı olarak ele alınması ve lisansının geç oluşturulması mesleğin aşınmasına

yol açmıştır. Osmanlı Devletinin ilk dönemlerinden itibaren on dokuzuncu yüzyıla kadar olan döneme bakıldığında, devletin, Fatih dönemi hariç olmak üzere, öğretmen yetiştirme anlamında bir çalışma ve çaba içine girmediği görülmektedir. Medreselerden yetişen kişiler arasından seçilen öğretmenlerin, alanlarında bilgili olmaları yeterli görülmüş ve öğretmen yetiştiren kurumların açılmasına gerek duyulmamıştır. Hangi gelişmeler Osmanlı'da öğretmen yetiştiren kurumların açılmasına neden olmuştur? Öncelikli nedenlerin arasında devletin gerilemesi gösterilebilir. Gerilemenin nedenleri araştırılırken, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeniliklerin yapılması kararlaştırılmıştır. Sadece askeri eğitim değil sosyal ve politik alanlarda da yenilikler yapılmıştır. Ülkemizde çok sık bir şekilde farklılaşan öğretmen yetiştirme sistemi ve süresi akla eğitim sisteminin genel yapısıyla ilgili bazı sorunları getirmektedir. Günümüzde halen nicelik ve nitelik bakımından öğretmen yetiştirme sorunu bulunmaktadır. Cumhuriyet öncesi dönemdeki ilk öğretmen eğitimi sorunu genel anlamda niceliksel boyutta görülüyor iken günümüzde bu hem nicel hem de nitel boyutta ele alınmaktadır. Öyle ki, cumhuriyet öncesi Tanzimat dönemindeki ve cumhuriyetin ilk dönemlerinde ilk öğretmen adayları sayısal olarak ülke ihtiyacına cevap veremezken, günümüzde her şehre üniversite ve eğitim fakültesi açılması ve eğitim fakülteleri dışındaki diğer alanlardan da öğretmen alımı yapılması, buna oranla istihdam yaratılmaması sebebiyle mezun ilköğretim öğretmen adayları iş bulamamaktadır. Bu niceliksel sorunun yanı sıra toplumun kültürel, ekonomik, sosyal ve siyasal kalkınmasının özü olarak nitelendirilebileceğimiz öğretmenlik mesleğinin nitelik yönünden geliştirilememesi söz konusudur.

1981 tarihli YÖK yasasıyla öğretmen yetiştiren kurumlar üniversite çatısı altında toplanmıştır. Bu tarihten sonra öğretmen yetiştirme konusunda araştırma çabaları hızlanmaya başlamıştır. Niteliği geliştirme konusunda önemli adımlar atılmış, iki yıllık ön lisans öğretime dayalı olan yükseköğretim 4 yıllık lisans eğitimi veren fakülterle dönüştürülmüş ve öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiştir. Böylece öğretmen yetiştirme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlı-

ğından üniversitelere geçmiştir. Üniversitelerin bu konuya hazırlıksız yakalanması ve öğretmen yetiştirme birikiminin yeterli olmaması nedeniyle bu kurumların öğretmen eğitimi konusunda gerekli hizmeti verdiği de söylenemez. 1990 yılından sonra öğretmen eğitimi konusu bütün hükümetlerin gündemini oluşturmuştur. Özellikle 1998 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu öğretim uygulamasına geçildikten sonra öğretmen açığı kendini daha fazla belli etmiş ve YÖK'de bunu gerekçe göstererek, öğretmen yetiştirme programlarını merkezden yeniden düzenlemiştir (YÖK, 1997). YÖK'ün.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatılmış ve bu çerçevede 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programları uygulamaya konulmuştur.1998 yılından itibaren Eğitim Fakülteleri standartlaştırılmış bir program izlemiştir. Eğitim fakültelerinde eksik olan Alan Dersleri (tarih, coğrafya, fizik öğretmenliği) öğretmenliği bölümleri bir anda açılmıştır. Bu alanda öğretmen eksikliğini gidermek için ikinci öğretim ya da yaz okulu uygulamaları ile farklı branşlardan mezunlara öğretmenlik hakkı tanınmıştır. Bununla birlikte Eğitim Fakültelerinde bu alanda yetişmiş eleman olmadığı için Fen-Edebiyat Fakültelerinden istekliler bu alanlara geçmiştir ama bu bölümlere geldikten sonra eski alışkanlıklarını bırakamamışlardır. Ayrıca Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları da öğretmenlik sertifikası olarak öğretmenlik haklarını almaya çalışmışlar ve tezsiz yüksek lisans programları adı verilen uygulama başlamıştır. Bu durum öğretmen yetiştirme anlayışına zarar vermiş ve öğretmen istihdamında zorlukları bir kat daha artırmıştır. Böylece "öğretmen pazarı" denilen kavram ortaya çıkmış ve öğretmenler düşük ücretlerle özel okul ya da dershanelerde çalışmaya başlamışlardır. Türkiye'de bu anlayışın uygulanmasının sonucu olarak devlet eğitim sektörüne yatırım yapmazken, özel okullar, özel üniversiteler, dershaneler devletin oluşturduğu boşluğa yine devletin verdiği vergi indirimleri, teşvik vb. desteklerle yerleşmişlerdir. 1997 yılına kadar öğretmen yetiştirme ya da öğretmen eğitime yönelik düzenleme ve müdahaleler daha çok biçimsel düzeyde kalmıştır. Özellikle 1997 yılından sonra öğretmen yetiştirme konusunda öğretim programları, öğretim yöntemleri, öğret-

men yetiştirilecek alanlar ve öğretmenlerin değerlendirilmesi gibi konuların ele alındığı ve köklü değişimin burada ortaya çıktığını görmekteyiz. Bu köklü değişikliklerin başlatan öğretmen yetiştiren kurumlar ya da Eğitim Bilimleri alanında çalışan akademisyen veya kuruluşlar değil, Yüksek Öğretim Kurulu olmuştur. Alan öğretmenlikleri ve ilköğretim üzerinde yoğunlaşan bu dönüşüm doğal süreçleri izlememiştir. Bu dönüşümde öğretmenlere neyi, nasıl öğreteceklerine yönelik temel ilkeler ve izleyecekleri yollar da sunulmuştur (YÖK, 1997). Öğretmen yetiştiren kurumların özerkliği bir günde ellerinden alınmıştır. Ama asıl ilginç olan bu duruma yalnız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin karşı koyabilmesi ve dayatılan sistemi aynen kabul etmemesidir. Diğer fakültelerin bu özerklik anlayışını teslim etmesi üniversitelerin de öğretmen eğitimini henüz daha sindiremediklerini ve üniversiter gelenek içinde öğretmen eğitiminin araştırma disiplini olarak sorunlu olduğu göstermektedir. Daha sonra yapılan düzenlemeler de öğretmen eğitiminde nitelikten çok, öğretmenlerde yeterlik vb. ölçen listelere dayalı standartları ortaya koymuştur. Türk eğitim sisteminin neoliberal düşüncenin ülke eğitimini kolonileştirmesi bakımından anlamlıdır çünkü Dünya Bankası'nın belirlediği uzman kişiler (özellikle yabancı ülkelerden gelen) bu programların uygulanması konusunda denetim işini gerçekleştirmişlerdir. Bütün bunlardan daha önemli bir nokta da YÖK bünyesinde oluşturulan kitap yazma komisyonları aracılığıyla üniversitelerin birikiminin yok sayılması ve yazılan kitapların okutulmak üzere fakültelere gönderilmesi ve bazı fakültelerin de bunları okutmasıdır. Üniversiter anlayışa tamamen ters olan bu uygulama neoliberal eğitimin düşünce ve bilimsel birikim üzerinde de oynadığı rolün göstergesidir. Neoliberalizmin etkisiyle öğretmen eğitimi üzerinde üniversite ve fakültelerin denetimi ve söz sahipliği azaltılmıştır. Öğretmen eğitimi veren kurumların hem akademik hem de araştırma boyutu göz ardı edilmiş deyim yerindeyse "içleri boşaltılmıştır". Bu olumsuzluklar bugün bile sürmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda açılan lisansüstü programlar da bu uygulamalardan nasibini almıştır. Bazı alanlara öncelik verilirken (fen, matematik eğitimi) bazı alanların lisansüstü programlarının aşındırıldığı görülmüştür (eğitim yönetimi ve planlaması, eğitim programları ve öğretim gibi). Neoliberal anlayışın eğitimsel düşünce ve eğitimsel pratikleri

belirlediği Türkiye'de öğretmen eğitiminin eleştirel olarak öğretmen eğitimcileri (ama alan eğitimi konusunda eğitimli) ve eğitim bilimciler tarafından belirlenmesi yerine dışarıdan yönlendirilmesi ile düzenlenmesi oldukça düşündürücüdür.

Kaynaklar

- Akyüz, Y. (1990). Darülmüallimin'in İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa, *Millî Eğitim*, Mart, S.95, ss. 3-20.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*, Gazi Üniversitesi 80.Yıl Armağanı, Gazi Üniversitesi Yayını No:3, Hasan Yücel Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını Dizisi:1, Ankara,
- Berkes, N. (1978). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul, Doğu Batı Yayınları.
- Cevat, M. (1338). *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilatı*, I. Cilt, İstanbul, Matbaa-i Amire.
- Ergin, O. (1977), *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul, 1-5.Ciltler, Osmanbey Matbaası.
- Eroğul, C. (1970). *DP İdeolojisi ve Tarihi*, Ankara, Sevinç Matbaası.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). *Köy Enstitüleri*. Ankara, İş Matbaacılık Tic.
- Gelişli, Y. (2001). Öğretmen Yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Uygulaması. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 149
- Güven, I. (2008). Teacher Education Reform and International Globalization Hegemony: Issues and Challenges in Turkish Teacher Education. *International Journal of Social Sciences*, 3(1).
- Güven, İ. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*, PEGEMA Yayınları, Ankara.
- Hursh, D. 2005. Neoliberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education*, 3(1)
- Kansu, N.A. (1931). "*Türk Maarif Tarihi I*", İstanbul, Kazamias, A. (1966), *Education and The Quest for Modernity in Turkey*, London, George Allen and Unwin Ltd.
- Kaya, K.Y. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz* Politika Eğitim Kalkınma, (dördüncü baskı) Ankara, Bilgi Yayınevi.
- Kırby, F.(1962). *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, Ankara, Rüzgârlı Matbaası.
- Koçer, H. A. (1987). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu*, Ankara, Rüzgârlı Matbaası.
- Koçer, H.A. (1967). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi*, Ankara, Rüzgârlı Matbaası.
- Oktay, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları "Okul Öncesi Dönem" Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Oktay, A. (1991). "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi", 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur), Ankara, 1991. s. 289-298
- Ökçün, G. (1968). *Türkiye I. İktisat Kongresi, Haberler Yorumlar Belgeler*, Ankara, SBF Yayınları.
- TBBM Zabıt ve Tutanak Dergileri (1950-1980) Yılları Arasındaki Bütün Sayılar Taranmıştır*, Ankara, TBMM Yayınları.
- Timur, T. (1994). *Türk Devrimi ve Sonrası*, Ankara, İmge Kitabevi.
- Torres, C.A. and Schugurensky, D. 2002. The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. *Higher Education*,
- YÖK(1998). "*Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi*", *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor*, Ankara,
- Zeichner, K. 2006. Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 7(3): 326

Laikliğin Türkiye Serüveni ve Tarihsel Bir Kazanım Olarak Laik Eğitimin Savunusu

Orkun Saip Durmaz

1980’den bu yana, genel olarak laiklik özel olarak da laik eğitim talebi, emekçilerle hemhal olmuş bir mücadelenin konusu ol(a)madı. Bu durumun iki farklı siyasal ve toplumsal özneye dayanan iki farklı nedeni olduğu söylenebilir. Birincisi, laiklik, emekçi sınıfları temsil eden toplumsal muhalefet bileşenlerince önüne “gerçek” ya da “özgürlükçü” sıfatları getirilmeksizin mücadele bayrağına yazılmadı. Bugün belli başlı çevrelerde hala etkili olan ve tereddütlü laiklik savunusu olarak nitelenebilecek bu tavır gerçek bir mücadele alanı açmaktan çok laiklik ile emekçiler arasındaki zaten çok güçlü olmayan bağların zayıflamasına yol açtı. Örnek vermek gerekirse, tarihsel referanslarını hilafetin kaldırılmasına değil, Diyanet İşleri Başkanlığının kurulmasına verdi. Laiklik taleplerini suni gündem olarak niteledi; laiklik, Nişantaşı’na ya da Çankaya’nın belirli bölgelerine sıkışmış, elit ve zengin bir tabakanın talebiymiş gibi görüldü, küçümsendi ve devletli bir talep olarak nitelenerek gayet iradi bir politik müdahaleyle de sınıflar mücadelesinin konusu olmaktan çıkartıldı. İkincisi, Cumhuriyetçi kesimlerce laiklik, çoğu zaman emekçi kesimlerin aydınlanmasının bir aracı olmaktan çok devletin kendini koruma refleksi olarak kodlandı. Bu refleks örnekler aracılığıyla şöyle somutlanabilir: Laiklik talebi olan herhangi bir emekçi, talebin taşıyıcılığını yapan siyasi öznelerin yönelimlerinden ötürü, TSK içindeki dinci örgütlenmelerin teşhiri ve tasfiyesiyle son derece ilgili olmasına karşın; zorunlu din dersleriyle, mahalledeki illegal kuran kurslarıyla ya da -biraz uç bir örnek olmakla birlikte- Kürt illerindeki Hizbullah yapılanmasının varlığıyla o derece ilgilenmedi. Yukarıda sözü edilen iki haleti ruhiyenin birbirinden bağımsız iki ayrı sürece denk düşmediği, tam aksine biri kuvvetlendikçe diğeri de kuvvetlenen, bu açıdan birbirini besleyen eş zamanlı süreçler olduğu da ifade edilmelidir. Sonuç itibarıyla, 1980’li ve 90’lı yıllar ve hatta 2000’li yıllar, yukarıda bahsi geçen iki ayrı siyasal ve toplumsal öznenin önyak olduğu iki farklı muhalefet anlayışından kaynaklı olarak, laiklik talebinin emekçi bir karakter kazanmadığı ve sınıf örgütlerinin laiklik talebinin önemini kavrayamadığı bir sürece tekabül etti.

Oldukça ironik olmakla birlikte, bu süreç, AKP’nin 2002 yılında iktidara gelmesi ve 2007 Genel Seçimlerinin akabinde kendini bir parti-devlet olarak örgütlemesiyle birlikte yavaş yavaş da olsa tersine dönmeye başladı. Özellikle 2010 referan-

dumunun ardından, sıradan kadrolaşma hamleleri olmaktan ziyade devletleşme olarak adlandırılması gereken adımlar atılması, yargının yeni bir siyasi rejim inşası için aktif bir araç haline getirilmesi, cemaat ve tarikat bağlantılı yapılanmaların Cumhuriyet tarihinde hiç olmadığı kadar meşrulaştırılmaları ve güçlenmeleri ve nihayet 2012 yılında -kamuoyunda 4+4+4 yasası olarak bilinen- 6287 sayılı yasayla eğitim sisteminin imam-hatipleştirilmesi hamlesi, Erdoğan'ın ifadesiyle "dinine ve kinine sahip çıkan" nesiller yetiştirmenin belli başlı adımları olarak tanımlanabilir. AKP'nin yeni bir siyasi rejim inşa etmek amacıyla siyasal ve toplumsal yaşamı dinselleştirmesi hız kesmedi ve 2014 yılındaki 19. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlarla da zirve noktasına ulaştı. Bahsi geçen ironik müdahale de tam olarak bu noktada kendini göstermiştir: AKP, genel olarak kamusal hayatı özel olarak da eğitim sistemini dinselleştirmesi dolayısıyla, laiklik ilkesini yasal-kurumsal yapının bağrından sökmüş ve tabiri caizse onu korunması gereken değil, yeniden kurulması gereken bir toplumsal talep haline getirmiştir.

Laiklik nedir?

Kolay gibi gözükmeyle birlikte aslında yanıtlanması oldukça zor olan bir soruyla başlayalım: Laiklik nedir? Bu soru zor bir sorudur; zira soruya nasıl bir yanıt verileceği, laikliği talep eden toplumsal kesimin sınıfsal aidiyeti ve ne kadar radikalleşebileceğiyle ilgilidir. Türkiye'de, ağırlığı ve gücü ihmal edilemeyecek bir kesim olan siyasal İslamcıların anti-laik yaklaşımları bir kenara, bir yandan belirli siyasal ve toplumsal öznelerin talepleriyle örtüşen diğer yandan da Cumhuriyet tarihinin belirli dönemlerinde uygulandığı ileri sürülebilecek üç ayrı laiklik anlayışından söz edilebilir: Birincisi, dinsel düşüncenin siyasal ve toplumsal yaşamın hemen her alanındaki etkisini kırmak amacıyla yapılan radikal düzenlemeleri içeren "Jakoben laiklik" anlayışıdır. Bu anlayışın, toplumdaki ortalama değerlerle barışık olmayan ve sadece devleti ve kurumsal yapıyı değil, aynı zamanda insanı ve onun sosyal yaşamını da laikleştirmek gibi bir gayeyle hareket eden devrimci ve kurucu iktidarların eylemlerinde görülebileceği ileri sürülebilir. Tarihsel referansı Fransız Devrimi olan, özellikle de 1793'te Jakobenlerin iktidarı ele almalarının akabinde devrimin en uç noktasına ulaşmasıyla hayata geçen bu tür bir laiklik pratiğinin,

Türkiye'de 1923-1946 yılları arasında uygulandığı söylenebilir. Bu noktada, söz konusu yıllardaki Kemalist reformların esasen din ve devlet işlerini değil, din ve dünya işlerini birbirinden ayırmaya yoğunlaştığını da vurgulamak gerekir. Bir başka deyişle, devlet aygıtı dünyevi yaşamın bir parçası olarak ve toplumla birlikte dinsel düşünceden arındırılmaya çalışılmıştır.

İkincisi, dinsel düşünceden arındırılması gereken alanı devletle/siyasal toplumla sınırlayan laiklik anlayışı olarak ifade edilebilir. Bu anlayışın, devrimci iktidar dönemleri bir şekilde kapandıktan sonra, devlet ile din arasında var olan dengeyi korumak amacıyla hareket eden bir anlayışa denk düştüğü ve bu bağlamda "statükocu" olduğu söylenebilir. Bu eğilim tarihsel olarak burjuvazinin devrimci barutunun tükendiği zamanlarda hayata geçer. Üstelik dini, halk sınıfları üzerindeki egemenliğini sürdürmenin bir aracı olarak keşfettiği andan itibaren burjuvazi için oldukça işlevsel olan bu anlayışın, Fransız Devriminin ardından monarşinin restore edilmesiyle başladığını ve yeni devrimler ya da karşı-devrimlerle kesilmediği sürece de devam ettiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Türkiye'deki 1946-1980 arasındaki dönem kabaca bu tür bir laiklik anlayışıyla özdeşleştirilebilir.

Üçüncüsü ise din ve vicdan hürriyeti olarak nitelenebilecek, devleti ya da kamu otoritesini farklı inanç grupları karşısındaki bir hakem gibi ele alan laiklik anlayışıdır. Anglosakson demokrasilerindeki model olarak bilinen ve genellikle liberal-demokrat çevrelerce benimsenen bu anlayışın, kendilerini muhafazakar olarak adlandıran siyasal İslamcılarca da olumlanması dikkat çekicidir. Bir önceki laiklik modelinde olduğu gibi devletin dine müdahale etmediği ve fakat bir önceki modelden farklı olarak bununla yetinilmeyip, cemaatlerin toplumsal yaşamda önünün açıldığı bu modelde, dinin toplumsal yapıdaki kurumsallaşmalarının katılımcı-çoğulcu demokrasinin gerekleri olarak kabul edildiği söylenebilir. Türkiye'de, bir yandan 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından önu açılan siyasal İslam'ın güçlenmesinin, diğer yandan ise liberalizmin Türkiye aydını üzerinde kurduğu hegemonyanın sonucunda böyle bir anlayışın kendine yer bulabildiği ifade edilebilir. Tam da bu noktada devletin hakemlik görevini ne kadar yapabildiği ya da tarafsız olup olmadığı gibi sorular sorulabilir. Dahası, Türkiye'deki mevcut durum düşünüldüğünde söz konusu soruların son derece meşru olduğu da belirtilmelidir. Ancak bilinme-

lidir ki, farklı inançların toplumsal ve siyasal dokudaki köklerinin ve ağırlıklarının da farklı olması devletin inanç gruplarıyla olan ilişkisinin temel belirleyicisidir. Bir an için devletin tarafsız olduğunu ve inanç gruplarına eşit mesafede olduğunu varsayalım. Böylesi ideal bir durumda dahi, inanç grupları arasındaki ilişkilerin nasıl seyredeceği, demokratik ilkeler ya da ahlaki normlar tarafından değil, güç ilişkileri tarafından belirlenecektir.

Sonuç itibarıyla, yakın Türkiye tarihi -bir bakımla laiklik ilkesinin evriminin de tarihidir. Bugün çimentosu siyasal İslam olan AKP rejiminin meşruiyet temellerinin büyük ölçüde bu süreçte atıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Sözü edilen evrimin -birtakım istisnai dönemler hariç olmak üzere- laiklik ilkesinin yumuşatılması ve dinselleşme karşısında geriletilmesi anlamına geldiğini de belirtmek gerekir. Son olarak, yukarıda yapılan dönemlendirmenin laikliğin tarihsel süreç içinde geçirdiği dönüşümü anlamak için işlevsel olduğunu söyleyelim ve fakat buradan hareketle, her tarihsel olay ya da olgunun bu dönemlendirmeye uyumlu olmayacağını ekleyerek bu kısmı tamamlayalım.

Tarihsel bir kazanım olarak laiklik

Laikliğin ortaya çıkışı ve toplumsallaşması insanlığın uzun yürüyüşündeki en önemli kırılma noktalarından biridir. Ortaçağ Avrupa'sının sembolü olan skolastik düşüncenin, engizisyonların, kilise otoritesinin ve elbette ki sınıfsal temelleriyle birlikte feodal toplumun bütününe tasfiyesinde motive edici bir güç olarak işlev gören laikliğin, aynı zamanda bahsi geçen tasfiye sürecinin ardından kurulan devrimci burjuva toplumsallığının da önemli bir bileşeni olduğu vurgulanmalıdır. Üstelik laiklik, burjuva toplumsallığının kendi sınıfsal çıkarlarıyla özdeşleşmiş kimi kurumlarının aksine -mesela özel mülkiyet kurumu ve piyasa gibi- kendisini yaratan sınıfın çıkarlarını aşarak evrenselleşmiş ve bu niteliğiyle de tarihin ilerleyen dönemlerinde başka sınıfların devrim programlarının da bir parçası olmuştur. Bu bağlamda laiklik ilerici sınıfların hanesine yazılmış tarihsel de bir kazanımdır. 1917 Ekim Devriminin ardından Bolşevikler sosyalizmi adım adım inşa ederlerken, aynı zamanda dinsel düşüncenin ve dini kurumların hem toplumsal hem de siyasal yaşamın dışına çıkarılmasını devrimci programlarının bir parçası olarak benimsemişlerdir. Bu durumun bir nedeni

Bolşeviklerin, dönemin Rusya'sında burjuvazinin daha önce çözemediği sorunları çözme zorunlulukları olmasıysa, diğer nedeni laikliğin yerel ve dönemsel değil, tarihsel ve evrensel bir kazanım olmasıyla yakından ilgilidir; zira 20. yüzyıldaki bütün proleter devrimlerin toplumsal ve siyasal yaşamdaki dini kurumsallaşmaları tasfiye etmek için uğraştığı, bilinen ve olgularla da desteklenebilecek bir siyasal yönelimdir.¹

Türkiye'deki duruma gelince, yukarıda da söylendiği üzere, yakın Türkiye tarihi aynı zamanda laiklik ilkesinin evriminin de tarihidir. Jakobenzimi andıran, kararlı, sadece devleti ya da siyasal yapıyı değil dünyevi işlerin tamamını dinsel düşünceden arındırmaya çalışan radikal bir laiklik pratiğinden, zamanla, toplumsal dokudaki dini kurumsallaşmalarla görece barışık ve hatta onların önünü açan başka bir sürece geçildiği ve o sürecin de AKP rejimiyle sonuçlandığından bahsedilebilir. Bugünkü durum, yani AKP rejiminin anti-laik politikaları bir sonraki kısımda ele alınacaktır. Şimdi, sürecin başlangıç noktasına, yani Jakobenzim laiklik uygulamalarına ve bunların yarattığı tarihsel kazanımlara odaklanılabilir.

Türkiye'nin toplumsal ve siyasal yapısındaki dinsel kurumsallaşmaların bir kısmının tasfiyesi diğer bir kısmının ise etkisinin kırılmasıyla özdeşlik taşıyan Jakobenzim laiklik anlayışının, anayasal düzeyde olmasa da, ilk nüvelerine 1908 Devrimi'ni izleyen yıllarda özellikle de İttihatçı kadroların uygulamalarında rastlamak mümkündür. Dolayısıyla, Kemalist Devrimin temellerinin, Cumhuriyet öncesi dönemde, özellikle de İttihat ve Terakki pratiklerinde atıldığını iddia etmek mümkündür.² Her şeyden önce, "İslam aleminin halifesi" konumundaki ve siyasal İslamcılığın modern Türkiye tarihindeki ilk devletli örneği olan II. Abdülhamid'in tahttan zorla indirilmesi olayı, 1908'in ardından ortaya çıkan siyasi iklim düşünüldüğünde, pro-laik bir uygulama olarak düşünülebilir. Bunun dışında, karma eğitim uygulamalarının ilk örneklerinin de, birtakım zorunluluklardan ötürü de olsa, 1908 sonrasında görülmeye başladığı ifade edilmelidir.³ Tam olarak bu noktada olası yanlış anlaşılmalara giderebilmek amacıyla şu uyarı yapılmalıdır: Cumhuriyet öncesi dönemde, kız ve erkek öğrencilerin ayrı derslik ya da okullarda eğitim almalarını sınırlandıran ve bu bağlamda karma eğitimi kural haline getiren bir siyasi irade olmadığının altını çizmek gerekir; zira Meşrutiyet dönemi, karma eğitimin yasal-kurumsal bir zemin

üzerine inşa edildiği bir dönem olmaktan ziyade, fiilen meşrulaştığı ve bu anlamda toplumsal algıda normalleşmeye başladığı bir döneme tekabül eder. Karma eğitimin kurallaştırılması için, diğer pek çok laiklik pratiğinde olduğu gibi, Cumhuriyet rejiminin daha radikal uygulamalarının tesis edilmesi beklenecektir.

Cumhuriyet dönemindeki Jakoben laiklik pratikleri, yasal-kurumsal alanlar ve toplumsal yaşam olmak üzere başlıca iki alanda uygulamaya konmuştur. Sırasıyla 1921 ve 1922 yıllarında hayata geçirilen ve laiklik ilkesiyle ilişkileri bağlamında ele alınması gereken iki uygulama, henüz anayasal veya yasal bir çerçeveye kavuşmamış olmasına karşın, Cumhuriyet rejiminin ilk laiklik pratikleri olarak değerlendirilebilir. Bunlardan birincisi yeni anayasanın ilanıdır. Yeni anayasada “ulusal egemenlik prensibinin” kabulü, resmiyete kavuşmamış olsa da, egemenliğin, meşruiyetini tanrıdan alan bir sultandan ulusa, dolayısıyla insana devredildiğini simgeleyen bir pratik olarak düşünülebilir. 1922’de saltanatın ilga edilmesi ise, egemenliğin kaynağını da değiştiren söz konusu radikal değişikliğin resmiyet kazandığını göstermektedir. 1923 yılında Cumhuriyet’in ilan edilmesi yeni anayasanın ilanı ve saltanatın kaldırılmasıyla fiilen ortaya çıkan bir siyasi rejimin adının konulması olarak ifade edilmelidir. 1924 yılında halifelik kaldırılmıştır. Bu olay, İslam dünyasında en yetkili otoriteyi temsil eden makamın, Osmanlı himayesindeki yaklaşık dört yüz yıllık serüveninin sona ermesi demektir. 1928’de “Türkiye Cumhuriyeti devletinin resmi dini İslam’dır” ibaresi anayasadan çıkartılmış ve nihayet 1937’de laiklik ilkesi anayasaya girmiştir.⁴ Buraya kadar sözü edilen düzenlemelerin, laiklik uygulamalarının toplumsal hayattan ziyade, devlet aygıtını laikleştiren düzenlemeler olduğu belirtilmelidir. Ancak, diğer yandan bütün bu anayasal düzenlemeler devrimci bir düzeyici işlevi görmüş ve bu yönüyle de toplumsal reformların önünü açmıştır. Nitekim çok geçmeden, sözü geçen düzeyicilerin eşliğinde toplumsal yapıyı radikal bir biçimde dönüştürmeyi amaçlayan yasal-kurumsal düzenlemeler anayasal düzenlemelere eşlik etmeye başlamıştır. 1925 yılında dinin politik amaçlar için kullanılmayacağı konusunda yasa çıkarılmış, tekke, türbe ve zaviyeler kapatılmıştır. 1926’da yasalar nezdinde kadın-erkek eşitliği için önemli bir adım atılmış ve medeni kanun kabul edilmiştir. Aynı yıl, ayrıca, kimi giysilerin giyilemeyeceğine dair kıyafet

kanunu kabul edilmiş, hangi dinden veya mezhep grubundan olursa olsun, din adamlarının dini yerler ve görevli oldukları durumlar haricinde ruhani giysiler giymesi yasaklanmıştır.⁵

Meşrutiyet döneminde, yavaş yavaş teamül haline gelmeye başlayan karma eğitim uygulamalarının kural haline gelmesi için Cumhuriyet döneminin beklenmesi gerektiği yukarıda ifade edilmişti. Nitekim 1924’te ilkokullarda, 1928’de ortaokullarda, 1934’te liselerde ve 1937’de köy ilkokullarında karma eğitime geçilmiştir. Laik eğitim özelinde belki de en önemli reformlar ise halifeliğin kaldırılmasıyla eş zamanlı olarak çıkarılan 429 sayılı ve 430 sayılı yasalardır. 429 sayılı yasayla Şeriye ve Evkaf Vekaleti kaldırılmış, hemen akabinde 430 sayılı yasayla ise Tevhid-i Tedrisat yasası kabul edilmiştir. Bu değişikliklerle, daha önce vakıfların gözetiminde olan okulların tamamı Eğitim Bakanlığına bağlanmış, kapatılan medreselerin büyük çoğunluğu imam hatip okuluna, bir tanesi ise ilahiyat fakültesine dönüştürülmüştür. Buradaki dönüşümlerin salt şekilsel dönüşümler olduğunu iddia etmek ise yanlış olacaktır; zira toplumsal yaşamın laikleştirilmesi ve dinsel düşüncenin kurumsallaşmasının tasfiyesi, dönüştürülen okullarının akıbeti bilindiğinde daha iyi anlaşılacaktır: Cumhuriyet rejiminin radikal laiklik pratiklerinin sonucunda, tabiri caizse, bu okullar “ölüme” terk edilmiş, imam hatip okulları 1930 yılında, ilahiyat okulu ise 1934’te kendiliğinden kapanmıştır.⁶ Son olarak bugünkü AKP rejiminin eğilimleri ve toplumsal dokudaki dinselleşme düşünüldüğünde, hayali bile kurulması güç olan birtakım düzenlemelerden daha bahsetmek suretiyle bu kısmı da tamamlayalım: 1928’te ilk defa Türkçe hutbe okutulmuş, 1932 yılında ise ezan Türkçe okutulmaya başlanmıştır. Din dersi, 1930 yılında kentteki okulların, 1939 yılında ise köy okullarının müfredatlarından çıkartılmıştır. Cumhuriyet döneminin eğitim-öğretim sisteminde çok önemli bir yeri olan Köy Enstitüleri 1940 yılında çıkarılan bir kanunla ülkenin çeşitli yerleşim yerlerinde kurulmaya başlanmış ve bu yolla yeni rejimin değerlerine, dolayısıyla laikliğe de, bağlı kuşaklar yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Jakoben laiklikten statükocu laikliğe, statükocu laiklikten AKP rejiminin anti-laik karakterine

AKP’nin parti-devlet haline geliş süreci, bir bakı-

ma, siyasal İslam'ın toplumsal ve siyasal hayattaki kurumsallaşma sürecini tamamlamasına ve Cumhuriyet rejiminden kopuş noktasına ulaşmasına tekabül etmektedir. Belirtilmesi gerekir ki, sözü edilen kopuş, ne denli radikal olursa olsun, birdenbire olmamış, tam aksine, Jakoben uygulamaların durdurulmasının ardından statükocu bir laiklik anlayışının yerleşmesiyle mümkün olabilmektedir. Bir başka deyişle, bugünkü AKP rejiminin tarihsel arkaplanında, sadece 1980 sonrası dönemin siyasal İslama yol veren anlayışı değil, aynı zamanda -yukarıda 1946-1980 dönemiyle eşleştirilen- statükocu laiklik uygulamaları da bulunmaktadır. Bu ironik durum şu şekilde ifade edilebilir: "... rejimin dönüşümü ile İslamcılarının dönüşümü diyalektik bir çerçevede ilerlemiş, İslamcılarını dönüştürmek için rejim kendini dönüştürür[müş] ... Sonuç ise AKP iktidarı ... olmuştur"⁷

Modern Türkiye tarihi ironilerin de tarihidir. Jakoben laiklik anlayışının duraklatılması ve zamanla statükocu bir anlayışa evrilmesi, sanıldığından aksine, 1950'de Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle başlamamıştır. II. Dünya Savaşı'nın ardından anti-Sovyet bloğuyla birlikte hareket edeceği netleşen Türkiye Cumhuriyeti -dolayısıyla da iktidar partisi CHP- henüz 1946'da muhafazakar dokuyla barışmaya, Jakoben anlayışından vazgeçmeye başlamıştır. 1946 yılının Aralık ayında MEB bütçesinin görüşülmesi esnasında "din eğitimi" konusunda konuşan CHP'li Hamdullah Suphi Tanrıöver'in "komünizm tehlikesine karşı manevi direnci sağlamak" üzere okullara din eğitiminin konulmasını istemesi belki de laiklik ile Cumhuriyet rejimi arasındaki ilişkinin yeniden tesis edileceğini gösteren işaret fişegi olarak düşünülmelidir.⁸ Bu duruma paralel bir biçimde, bu olaydan bir yıl sonra, Köy Enstitüleri projesinin omurgası konumunda olan Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nün de yine benzer gerekçelerle kapatılması, dinsel düşünce ve onun kurumsallaşma süreciyle yeni dönemin anti-komünist vizyonu arasındaki bir uyuşma olarak görülmelidir. Şu noktada, DP dönemine daha ayrıntılı biçimde değinileceği belirtilmek suretiyle bir anti-parantez açılabilir; zira siyasal İslam ile arasında herhangi bir organik bağ olmayan eski genelkurmay başkanlarından beşinci cumhurbaşkanı Cevdet Sunay'ın 1969 yılında sarf ettiği şu sözler, bu çalışmada statükocu laiklik olarak kodlanan dönemin siyasal karakteristiğini özetlemesi bakımından önemlidir: "Bugünkü okullar birer anarşi yuvası haline geldi. Bu okullarda ye-

tişen gençlere memleket idaresi teslim edilemez. On yıl sonra bunların hepsi iş başına gelecekler. Onlara nasıl güvenebiliriz? Hem biz laik okullara karşı İmam-Hatip Okullarını bir alternatif olarak düşünüyoruz. Devletin kilit mevkillerine yerleştireceğimiz kişileri bu okullarda yetiştireceğiz".⁹

DP, ideolojik olmaktan çok sağ-popülist gerekçelerle de olsa, eğitimin İslamlaştırılmasını başlatan ilk siyasal parti olarak düşünülebilir. 1950 yılında dönemin başbakanı Adnan Menderes'in kendi ağzından "halkın benimsediği reformlara dokunulmayacağı" ifade edilmesi, tersinden, birçok alanda gerici bir restorasyonun söz konusu olacağı haberi olarak okunmalıdır, ki nitekim öyle de olmuştur. Bu dönemde ezanın yeniden Arapça okunmaya başlanmasının yanı sıra, imam-hatip okulları yeniden açılmış, 1953'te ilkokullardaki seçmeli din dersini almak istemeyen öğrencilerin velilerine "bu dersi almayı istemediklerine dair" dilekçe verme zorunluluğu getirilmiş, 1956'da ortaokul müfredatlarına - seçmeli din dersi konulmuş ve fakat ilkokullardaki uygulamalara benzer biçimde, dilekçe vermek, dersi almak isteyenler için değil, almak istemeyenler için zorunlu tutulmuştur.¹⁰ Burada belirtmek gerekir ki, bu tip uygulamalar din derslerinin pratikte seçmeli değil, zorunlu ders haline getirilmesi anlamına gelmektedir, çünkü siyasal İslamın kök saldıği bir toplumda velilerin "çocuğumun din dersi almasını istemiyorum" diyebilmesi oldukça zor, hatta birçok yerleşim yerinde neredeyse imkansızdır. DP dönemindeki diğer belli-başlı gelişmeler ise; devlet radyosundan kuran yayınlarının yapılması, o zamanki adıyla Diyanet İşleri Reisliğine ayrılan ödeneğin mütemediyen arttırılması, harf devriminin toplumsal yaşamdaki etkilerini azaltan fiili uygulamalara izin verilmesi (kahvehane ve pazar-yeri gibi yerlerde Arap alfabesiyle yazılı levhaların asılması vs.), İslam tarihi, ilahiyatı ve mistisizmini konu alan çok sayıda yazılı yayının ortaya çıkması ile tabi ki tarikat ve cemaatlerin toplumsal -ve bazı durumlarda da- siyasal itibarlarının iade edilmesidir.¹¹ Sonuç itibarıyla, DP dönemindeki laiklikle çatışan uygulamaların statükocu laiklik anlayışından ziyade, 1980 sonrası din ve vicdan hürriyeti merkezli Anglosakson yaklaşımına daha çok benzediği iddia edilebilir. Ancak iki nedenden ötürü bu dönemi statükocu laiklik kapsamında değerlendirmek daha uygun olacaktır. Bunlardan birincisi DP dönemi, arkasında çok önemli izler bırakmış olsa da, on yıllık bir ara dönemdir ve 1960'dan

sonra devletin laiklik anlayışı bir kez daha restore edilmiştir. İkincisi ise DP, siyasal İslam'ın bazı aktörleriyle oldukça samimi bir görüntü vermekle birlikte, esasen laik ve cumhuriyetçi kadroların kurduğu bir siyasi partidir. Bu bağlamda da siyasal İslam'la olan ilişkisinin amacı, onu bağımsız bir güç olarak örgütlemek değil, sağ-popülist gerekçelerle absorbe etmek ve kendi çıkarı için işlevsel kılmaktır.

1980 sonrası dönem ise İslamcılığın, mevcut siyasi rejime entegre olabilen, piyasa İslamı haline geldiği ve bu anlamda bağımsız ve etkili bir güç olarak siyaset sahnesine çıktığı dönemdir. Bir başka deyişle, siyasal İslam anti-komünizmin çimentosu olduğu kadar neo-liberal ekonomi politikalarının uygulanabilmesi ve bu politikalara uygun bir sosyal çehre yaratılabilmesi için de işlevsel kılınmış, tabiri caizse dinsel düşünce siyasal rejimle barışmış, daha da önemlisi onunla bütünleşmeye başlamıştır. 12 Eylül askeri darbesi çok etkili bir İslamizasyonun kapısını ardına kadar açmış ve akabindeki ANAP iktidarlarının uygulamaları da bu durumu tescillemiştir. 1983 yılında imam-hatip lisesi mezunlarının harp okulları dışındaki yüksek öğretim kurumlarına girebilmelerinin önünün açılması, imam-hatip okullarının birer meslek lisesi olmaktan çıktığını gösteren iyi bir örnektir. Yine aynı yıl DPT Özel İhtisas Komisyonu tarafından yayınlanan Milli Kültür Raporunda laikliği dolaylı yollardan da olsa din düşmanlığı olarak kodlayan ifadelerin olması; Marksistlerin ve evrim teorisini savunanların din ve ahlak düşmanı ilan edilmeleri; ANAP iktidarı döneminde yaratılış teorisinin evrim teorisine alternatif bilimsel bir teoriymişçesine müfredata girmesi, laiklikle siyasal rejim arasındaki mesafenin açıldığının örnekleri arasında gösterilebilir.¹² Örnekleri çoğaltmak mümkündür; ancak laikliği din ve vicdan hürriyetiyle sınırlayan bu anlayışın, 28 Şubat dönemi olarak bilinen dönem hariç olmak üzere -ki o dönemde bile Fethullah Gülen Cemaati gibi dinsel kurumsallaşmalara pek dokunulmadığı bilinmektedir- genel olarak bu doğrultuda seyrettiği ve bu sürecin de AKP dönemiyle son bulduğu, daha doğrusu anti-laik bir anlayışa evrildiği ifade edilebilir.

AKP rejimindeki anti-laik uygulamalar

AKP rejimindeki anti-laik uygulamaları ele almadan önce, eğitimin gericileştirilmesi sorunu-

nun eğitimin piyasalaştırılması kadar -hatta "Yeni Türkiye"nin ideolojik-politik hattı düşünülür-günde- belki ondan daha yakıcı bir sorun olduğu belirtilmelidir. Genel olarak Türkiye solunda, özel olarak da sol ile temas halinde olan akademik çevrelerde, dinci-gerici müdahale üst-başlığı altında toplanabilecek siyasal müdahalelerin yeteri kadar dikkate alınmadığı, hatta bazen "yapay gündem" olarak değerlendirildiği ise maalesef acı bir gerçektir. Kanımızca bu durumun üç nedeni var: Birincisi, Türkiye solunun önemsiz sayılmayacak bir kısmı -akademik çevreler de buna dahil olmak üzere- Türkiye'de yeni bir rejim kurulduğunun ve siyasal İslam'ın da bu rejimin çimentosu olduğunun farkına varmakta çok gecikmiştir. Kimi çevreler, laikliği hala bir mücadele başlığı olarak dahi kabul etmemektedir. İkincisi, ülkenin tamamının AKP'nin siyasal kuşatması altında yaşamasıyla ilgilidir. 7 Haziran 2015 Genel Seçimleri sonrasında ortaya çıkan tablonun bahsi geçen kuşatmayı ne ölçüde etkileyeceği net olarak bilinemediğinden bir ihtiyat payı bırakmak kaydıyla şu tespiti yapmakta bir sakınca görünmemektedir: Siyasal iktidarın baskı-rıza diyalektiği temelinde işlediği hegemonyası o kadar güçlüdür ki, sol çevrelerle teması olan akademik çevreler dahi AKP'nin yönelimleriyle tamamen çelişen bir bilimsel üretime karşı mesafelidirler. Üçüncü neden ise liberalizmin, türlü türlü biçimler altında, ülke aydınına nüfuz etmesinin kimi zaman dolaylı kimi zaman da dolaysız sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Maddi temelden itina ile koparılmış bitmek tükenmek bilmeyen otoriterizm tartışmaları, aydınlanma ve laiklik gibi meselelerin ya kulak arkası yapılması ya da bir şekilde otoriterlikle ilişkilendirilip mahkum edilmesi, siyasal İslam'ın çeşitli toplumsal kanallara girebilmesinin bir tür "demokratikleşme" olarak açıklanması gibi örnekler sözü edilen liberal nüfuzun göstergeleri olarak okunmalıdır.

AKP'nin laiklik karşıtı politikaları arasında "Kutlu Doğum Haftası" olarak adlandırılan ve bir dizi etkinlikle hem bizzat devlet eliyle kutlanan hem de toplumda kutlanması teşvik edilen ritüelin öne çıktığı söylenebilir. Bilimsel üretim ve aktarım alanları olması gereken ilköğretim ve lise dengi okullarda ve hatta üniversitelerde böylesi bir dizi etkinliğin yapılması siyasi rejimin laiklikle ciddi problemler yaşadığının göstergesidir. 2011 yılında Kuran kurslarına kaydolmak için var olan yaş sınırlaması kaldırılmış ve bu yolla çocuklara yapılan dinsel girdiler çocukların zihinsel gelişim

düzeylerinden bağımsızlaştırılmaya çalışılmıştır.¹³ 2012 yılında çıkarılan ve toplumsal dokuya nüfuzu birkaç yıl içinde daha da belirginleşecek olan 6287 sayılı yasa ise, hiç kuşkusuz, çok önemli anti-laik düzenlemeler barındırmaktadır. Kamuyunda 4+4+4 yasası olarak da bilinen, “kesintisiz ve zorunlu eğitimi” kaldıran ve onun yerine dörder yıllık aşamalardan oluşan kademeli bir eğitim sistemini tesis etmeyi öngören bu düzenlemenin en önemli ve dolaysız sonucu -ki aynı zamanda düzenlemenin temel sebebidir- imam-hatip okullarının daha önce kapatılan ortaokul kısımlarının yeniden açılması olmuştur. Bu yasayla birlikte altmış ayı dolduran çocukların ilkokula başlaması da öngörüldüğünden, dokuz yaşındaki bir çocuğun imam hatip okullarının ortaokul kısımlarına başlatılmasının önü açılmıştır.¹⁴ Bu düzenlemenin arkasındaki ideolojik motivasyon zamanın başbakanı Erdoğan tarafından iki ayrı konuşmada şu şekilde dile getirilmiştir: “...Altını çiziyorum; modern, dindar bir gençlikten bahsediyorum. Dininin, dilinin, beyninin, ilminin, ırzının, evinin, kininin, kalbinin davacısı bir gençlikten bahsediyorum...” “...Benim ifademde...dindar bir gençlik yetiştirme var. Bunun arkasındayım. Muhafazakar demokrat partisi kimliğine sahip bir partiden ateist bir gençlik yetiştirmemizi mi bekliyorsun? Senin öyle bir amacın olabilir ama bizim böyle bir amacımız yok. Biz muhafazakar, demokrat, tarihten gelen ilkelerine sahip çıkan bir nesil yetiştireceğiz. Bunun için varız”.¹⁵ 6287 sayılı yasayla uygulamaya konan diğer bir anti-laik uygulama ise ilk ve ortaokul müfredatına zorunlu din derslerinin dışında seçmeli din dersleri eklenmesidir. Bahsi geçen seçmeli derslerin, dini kurumsallaşmaların bizzat siyasi iktidar eliyle teşvik edildiği bir toplumsal yapının varlığı koşullarında zorunlu hale geleceği, DP dönemindeki uygulamalardan da bilinmektedir.

19. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar ise AKP rejimin siyasal İslam temelinde şekillendiğinin tescili gibidir. Din eğitimi ilkokul 1. 2. ve 3. sınıflarda zorunlu hale getirilmiş, din temelli değerler eğitiminin okulöncesinden itibaren eğitimin bütün kademelerine yayılması öngörülmüştür. Turizm Meslek Liselerindeki renkli sularla yapılan (alkollü içeceklerle değil) “Alkollü İçki ve Kokteyl Hazırlama” dersinin kaldırılması yönündeki öneriler kabul edilmiştir. Komisyon aşamasında Osmanlıcanın bütün liselerde zorunlu olmasına dair önerge verilmiş, genel kurulda iktidar yanlısı Eği-

tim-Bir Sen’in Osmanlıcanın zorunlu ders olması konusundaki ısrarı devam etmiş, yürütülen tartışmaların sonucunda Osmanlıca dersi seçmeli ders olarak müfredata girmiştir.¹⁶ Bu noktada, yapılan düzenlemelerin daha iyi irdelenebilmesi açısından kimi noktaları açmak gerekebilir. Söz gelimi “değerler eğitimi” kapsamındaki masal, hikaye vb. anlatıların okul öncesinde ve ilkokullarda uygulanmasına dair alınan karar ilk bakışta çok masum bir karar gibi görünebilir. Ancak bu kararın dahi pratikte akıl-dışı birçok anlatının gencecik beyinlere nakşedilmesi anlamına geleceği unutulmamalıdır. İslami cenaha yakın medya organlarında gösterilen çizgi filmlere/dizilere şöyle bir göz atmak bile durumun vahametini anlamaya yetecektir. Osmanlıca dayatmasını ise, Osmanlıcanın aslında saray Türkçesi ve sadece bir yazı dili olduğundan dahi bihaber bir zihniyetin, sırf neo-Osmanlı hayallerini canlandırmak için hayata geçirdiği bir uygulama olarak nitelenmek gerekir.¹⁷ Son olarak “İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük programının gözden geçirilerek güncel anlayışlar ve yöntemler doğrultusunda yeniden yazılmasına” dair alınan karardan da bahsetmek gerekir. Böyle bir uygulamanın sonucu Cumhuriyet tarihinin Erdoğan’ın kafasındaki ideolojik-politik öğretinin kıstasları temel alınarak yeniden yazılmasıdır. “Vatanperver Vahdettin”, “Çanakkale Savaşı’nda Türklere verilen ilahi destekler”, “darbeci İttihatçılar”, “ümmelele çelişmeyecek bir millet kavrayışı” gibi pek çok asılsız iddia ve saplantının resmi tarih kitaplarında yerini alacağı günler çok uzakta olmayabilir. Ayrıca, 19. Milli Eğitim Şurasında, gündeme alınmamış olsa da, Eğitim-Bir Sen tarafından karma eğitimin kaldırılması yönünde teklif yapıldığı da unutmamak gerekir. Sonuç olarak, 19. Milli Eğitim Şurası, yeni resmi ideolojinin köşe taşlarının belirlendiği bir toplantı olarak planlanmış ve öyle de noktalanmıştır. Bu kısmı bitirmeden önce AKP dönemindeki anti-laik uygulamaların, sadece yasal-kurumsal düzenlemelerle sınırlı olmadığını, özellikle Suriye örneğinde görülebileceği üzere, mevcut dış politika yönelimiyle de uyumlu olduğunu, Kürt meselesinde ümmet temelinde bir “çözüm” öngördüğünü ve belki de hepsinden daha önemlisi, bazen Erdoğan’ın söylemlerinde, bazen TRT’de çıkan bir din adamının fetvasında, bazense gündelik hayatın ortasında karşılaşılan herhangi bir olayda her an karşılaşılabilecek kadar gerçek olduğunu vurgulamak gerekir. Kadınların topluluk içinde kahkaha atmasıyla, kürtaj hakkıyla

ya da kadının doğuracağı çocuk sayısıyla, aile içinde kurulan bir rakı sofrasıyla, ele ele tutuşan genç çiftlerle ve hatta hamile kadınların sokağa çıkmasıyla sorunu olan bir anti-laik kuşatmayla karşı karşıya olduğumuz ifade edilmelidir. Meselenin ekonomi-politikle ilgili kısmı bir yana bırakılacak olursa, AKP rejimindeki uygulamaların temel karakteristiği de burada saklıdır. Bir diğer ifadeyle AKP rejimi, kendini Jakoben laiklik pratiklerinin anti-tezi olarak kuran ve tam da bu yüzden siyasal ve sosyal yaşamın tamamına derinlemesine nüfuz etmek zorunda olan siyasal İslamcı bir tahakkümün diğer adıdır.

Sonuç yerine

Yazının geride kalan kısımlarında Türkiye'deki laiklik pratiklerinin önemli bir dönüşüm geçirdiği ve bahsi geçen dönüşümün AKP rejiminin anti-laik yapısıyla sonuçlandığı ifade edilmeye çalışıldı. Şimdi sıra, bugüne kadarki süreçte ayrı toplumsal muhalefet alanlarına sıkış(tırıl)an laiklik ve emek eksenlerinin nasıl birleştirilebileceğine dair tespitler yapıp önerilerde bulunmaya geldi. Yukarıda da değinildiği üzere, AKP, laikliği siyasi rejimin bileşenlerinden biri olmaktan çıkarmıştır. Bu durum nesnel olarak -ama sadece nesnel olarak, yani mevcut duruma kendiliğinden bir olumluluk yüklememek kaydıyla- emekçi sınıfların kendi sınıf çıkarlarıyla da uyumlu bir biçimde temas edebileceği bir laiklik talebinin gündeme gelebileceğini göstermekte, en azından bunun önünü açmaktadır. Bir başka deyişle, rejimin bekçilerine yedeklenmeksizin, tam aksine onları karşıya alarak yükseltilebilecek bir laiklik talebi için nesnel koşullar gayet uygundur. Ancak var olan bu nesnellik realize edebilmek için, her şeyden önce, Cumhuriyet tarihini toptan mahkum eden ve "Türkiye'de laiklik hiç olmadı ki" türünden kolaycı radikalizmlerden ciddi bir kopuş gerektiği de açıktır. Bugün yükseltilecek laiklik talebinin bir ayağının, 1923-1946 yılları arasındaki Jakoben laiklik pratiklerine basması -o dönemki radikal reformların aşılamadığı düşünüldüğünde- bir zorunluluktur. Sözü edilen Jakoben uygulamaları aşamayan sadece düzen değildir. Aynı zamanda, bugünün toplumsal muhalefetinin "gerçek" ya da "özgürlükçü" laiklik kapsamında Anglosakson yaklaşımına açıktan meyleden anlayışları da 1923-1946 dönemindeki pratiklerinin oldukça gerisindedir. Din ve vicdan özgürlüğünün garanti altına alınmasının ötesinde

herhangi bir dönüştürücü pratik gözetmeyen bu anlayışın emekçilerin ihtiyacı olan laiklik talebi olmadığı açıktır. 1923-1946 dönemindeki laiklik pratiklerine yaslanan emek mücadeleleri Türkiye tarihine yabancı değildir. Özellikle TÖS ve TÖB-DER dönemindeki eğitim emekçilerinin verdiği mücadeleler daha yakından incelendiğinde laikliğin emekçiler nezdinde oldukça radikal bir talep olarak yükseltilebileceği görülecektir. Dahası, laiklik talebinin kitleselleşmesi ve bunun sonucunda toplumsal yaşamın laikleştirilmesi, tam da kaçacak küçük ve laik adacıları olmayan emekçiler için hayati derecede önemlidir; çünkü Yücesan-Özdemir'in yerinde tespitiyle, "...emekçilerin inançları kadar 'kaçınılmaz olarak laik olan' birlikte yaşama pratikleri de somut gerçeğe tekabül etmektedir."¹⁸

Notlar

- 1 Bu konuyla ilgili olarak SSCB özelinde yapılan kısa bir değerlendirme için bkz: "SSCB ve laiklik konusunda Kıvılcım Çağla'ya...", Sol Haber Portalı, 2009. <http://haber.sol.org.tr/yazarlarimiz-okurlarla-bulusuyor/sscb-ve-laiklik-konusunda-kivilcim-caglaya-haberi-353>
- 2 Erik Zan Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi (21. baskı)*, s. 15. İstanbul: İletişim Yayınları, 2007.
- 3 Tunay Kamer, "II. Meşrutiyet Dönemi İlköğretimde Karma Eğitim Uygulamaları ve Yasal Düzenlemeler", s.88. *e-International Journal of Educational Research* Cilt: 5 Sayı: 3 s. 86-97, 2014.
- 4 Bihterin Dinçkol, "Türkiye'de Anayasal Düzen ve Laiklik", 2002. <http://www.hhportal.com/serbest-kursu/470762-turkiyede-anayasal-duzen-ve-laiklik.html>
- 5 Rıfat Okçabol, *Türkiye Eğitim Sistemi*, s.37-38. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2005.
- 6 a.g.e. s.40.
- 7 Fatih Yaşlı, *AKP, Cemaat, Sünni Ulus, Yeni Türkiye Üzerine Tezler*, s. 92. İstanbul: Yordam Yayınları, 2014.
- 8 Ferda Koç, "Türkiye'de laiklik sorunu (2)", Sendika.org. 2014. <http://www.sendika.org/2014/09/turkiyede-laiklik-sorunu-2-ferda-koc/>
- 9 Ümit Dertli, "Devletin İslamlaşması ya da İslam'ın devletleşmesi", s.10-11. RED Dergisi, sayı 36, 2009.
- 10 Rıfat Okçabol, a.g.e, s.59.
- 11 Kemal İnal, *Eğitimde İdeolojik Boyut*, s. 75. Ankara: Doruk Yayıncılık, 1996.
- 12 Rıfat Okçabol, "Son Otuz Yılda Eğitim Alanında Dönüşümler", s. 35-36. *Kamusal Eğitim* (der: N. Kurul ve T. Öztürk) içinde, s.33-46. Ankara: Siyasal Kitapevi, 2013.
- 13 a.g.e., s.40.
- 14 Rıfat Okçabol, "Gericileşmenin ve Piyasalaşmanın Şifreleri 635, 651, 652, 666, 4+4+4 ve ...", s.35. *Eğitim Bilim Toplum*, Cilt 10, Sayı 39, s. 28-41, 2012.
- 15 Erdoğan'ın konuşmaları için bkz: <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/19825231.asp> ve <http://odatv.com/n.php?n=kindar-genclik-nasil-sansurlendi--2402121200>
- 16 19. Milli Eğitim Şurasında alınan kararların Eğitim-Sen tarafından değerlendirildiği metin için bkz: http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=22565#.VXw1nPntmko
- 17 Bu konuda etraflıca bir değerlendirme için bkz: Oya Gözel-Durmaz, "Yeni rejim inşası bağlamında Osmanlıca tartışmaları", *Bilim ve Gelecek*, sayı 131, s.34-39, 2015.
- 18 "Gamze Yücesan-Özdemir ile Birleşik Haziran Hareketi ve 13 Şubat Laik ve Bilimsel Eğitim Boykotu Üzerine Söyleşi", *Eleştirel Pedagoji*, sayı 38, s.18-20, 2015.

Eğitimde Fırsat Eşitliğini Adil Olan Üzerinden Yeniden Düşünmek

Nejla Doğan¹

Giriş

Modern toplum ve modern eğitim kurumlarının temelini oluşturan fırsat eşitliği söylemi, ulus-devletlerin kurulmasıyla eş zamanlı olarak ortaya çıkmıştır. Kendinden önceki eşitsizlik ve adaletsizlikleri ulus ve yurttaşlık idealleriyle -görelî de olsa- ortadan kaldırmaya çalışan modern devlet, hukuk önünde eşitlik ve genel oy hakkını iki temel argüman olarak kullanmıştır. Fırsat eşitliği düşüncesi de bu argümanları çerçeveleyen bir kavram olarak anlam kazanmıştır. Kısaca; kaynaklara ulaşabilme ve onlardan yararlanma eşitliği olarak tanımlayabileceğimiz bu kavram, bireyler arasındaki eşitsizlikleri de eğitim yoluyla giderme iddiasındadır. Bu bağlamda parasız kamusal eğitimin de temelini oluşturmuştur.

Tüm çocukların benzer okullarda benzer eğitim programlarından yararlanması üzerine inşa edilen bu model, hem ortak bir yurttaşlık bilinci hem de ortak bir bilgi sistemi ve birikimi oluşturmayı hedeflemektedir. Bu sistem içinde başarı gösterenlerin yetenek ve potansiyelleri doğrultusunda hak ettikleri yere gelebilecekleri vurgusu, modern devletin eşitlik ve adalet savunusuna olan inancı da artırmıştır. Buna göre; artık isteyen herkes, sınıfsal kökeninden ve sosyo-ekonomik koşullarından bağımsız olarak, liyakat esasına göre toplumda önemli sorumluluk ve görevler alabilecektir.

Her ne kadar böylesi güçlü bir vaatle yola çıksa da, özellikle günümüzdeki eşitsizlikleri gidermek ve hakkaniyet sağlamak konusunda bu söylem oldukça yetersiz kalmaktadır. Eşitliğin tanımı ve fırsatların neleri kapsayıp kapsamadığı konusundaki belirsizlik -ki aslında politik bir belirlenimin ürünüdür- adil olanın ne olduğu sorusunu da gündeme getirmektedir. Bu çalışmanın amacı da söz konusu yetersizlik ve belirsizlikleri sorgulamak ve eşitlik söyleminin gölgesinde kalan adaleti yeniden düşünmektir. Bu bağlamda çalışmada eşitlik söylemi altında eşitsizliklerin nasıl yeniden ürettiği ve meşrulaştırıldığı ele alınacak, ardından eşitlikle adalet arasındaki çatışmaya değinilecek ve bunun eğitim ortamlarında yarattığı sonuçlar üzerinde durulacaktır.

¹ Tarih Öğretmeni, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Felsefesi doktora öğrencisi.

Eşitlik Söyleminden Çıkan Eşitsizlikler

Eşitlik düşüncesi ile eşitsizliğin neden ve kaynakları her dönemin toplumsal ve ekonomik gerçekliğinde farklı tanımlanmış; bu bağlamda “adil olan nedir” sorusu da göreceli bir biçim kazanmıştır. Oysa eşitsizlik tartışmasının en doğru ve gerçekçi okuması, sınıfsal eksenin esas alındığı düzlemdir. Sokrates ve Aristoteles gibi İlkçağ filozofları, adil olanı, “herkese hak ettiğini vermek” olarak tanımlamışlardır. Buradaki hak etme ise, eşit olan kişilere ödüllerin ya da cezaların eşit şekilde dağıtılması olarak yorumlanmıştır. Böylece eşitlikle hakkaniyet bir arada düşünülmüştür. Ancak bu iki düşünürün yaşadığı köleci toplumda eşitlik, elbette sadece özgür erkek yurttaşlar bağlamında söz konusudur. Benzer bir biçimde feodal toplumda da eşitlik denildiğinde anlaşılan, sosyal sınıflar arası eşitlik değil, aristokrat sınıfın ya da serflerin kendi içindeki eşitliğidir. Dolayısıyla köleci ve feodal toplumlar için adil olan, sınıfsal rol ve işlevlerin gerektirdiği eşitlik tanımları çerçevesinde şekillenmiştir. Benzer bir biçimde günümüz modern kapitalist toplumlarında da eşitliğin tanımı ve içeriği üretim biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Her ne kadar toplumsal eşitlik vurgusu sürekli gündemde tutulsa da asolan sınıf içi eşitliklerdir ve idealize edilen bu eşitliğin gerçek bir adaleti sağlaması olanaklı değildir.

Tarihsel ve toplumsal zorunluluk bağlamında düşündüğümüzde; modern liberal toplum, feodal döneme özgü eşitsizlikleri bir dereceye kadar ortadan kaldırmıştır. Çünkü feodal döneme özgü geleneksel boyun eğme alışkanlıkları, gerek piyasa ekonomisinin gerekse de laik ideolojinin etkisiyle zayıflamış ve yeni bir meşrulaştırma zeminine ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle yurttaşlık, ulus-devletlerin istikrara kavuşup, meşrulaşması sürecinde anahtar bir güç haline gelmiştir. Yurttaşlığın sağlanabilmesi için ise yeni bir toplumsal bütünleşme zeminine gerek duyulmuş, bu da genel oy hakkı olarak ortaya çıkmıştır (Bowles ve Gintis, 1996). Bu hak, elbette beraberinde yönetime katılma, yurttaşlık haklarından yararlanma ve hukuk önünde eşitliği de getirmiştir. Böylece ilkesel olarak, herkes için şartlarda ve fırsatlarda eşitlik sağlanmıştır.

Özellikle Amerikan ve Fransız Devrimlerinin mi-

rası sayabileceğimiz bu türden bir eşitlik, toplumdaki idari ve mesleki konumların da toplumsal kökene bakılmaksızın yetenekli kişilere verilmesi gerektiğini savunur. Böylece toplumsal kurumlara girme hakkı, başarıya ve yeteneğe bağlı hale getirilir ve herkese tanınır (Turner, 1997). Ancak fırsatların eşitlenebilmesi, öncelikle alınan eğitimin eşitlenmesine bağlıdır. Çünkü tüm mesleki alanların herkesin rekabetine açılabilmesi için yetenek ve potansiyellerin eşit düzeyde ortaya çıkarılması gerekir. Bu nedenle liberal toplumun en önemli dayanaklarından biri “eğitimde fırsat eşitliği” savunusudur ve bu çerçevede gerçekleşen eğitimde mesleki yükselmenin ve toplumsal statünün ilk adımını oluşturur. Eğitimin kamusal bir hizmet haline gelmesi ve belli bir düzeye kadar tüm yurttaşlar için eşit ve parasız olması, genel eğitim aracılığıyla yetenek edindirme ve yurttaşlık bilinci kazandırmanın yolunu açmıştır. Ayrıca ailevi ve sınıfsal kökenin yerini, zeka, beceri ve yeteneğin alacağı bir toplum idealize edilmiştir. Bu durum, modern toplum kuramında önemli bir yer tutan “meritokrasi”nin de ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Meritokrasi, mesleki seçimlerin toplumsal statü, yaş, cinsiyet gibi kişisel durumlar üzerinden değil, evrensel başarı ölçütleri ve liyakate göre belirlenmesini esas alır. Böylece toplumsal hareketliliğin kolaylaştığı ve kısmen de olsa keyfiliğin ortadan kalktığı varsayılır. Ancak eşitlik ve liyakat arasındaki bu biçimsel ilişki, adalet konusundaki temel çatışmayı da oluşturur. Çünkü insanları koşulsuz bir biçimde eşit kabul etmek, onlar arasındaki farklılıkları görmezden gelmek anlamına gelir. Bilgi birikimi, zeka, yetenek ya da sağlıktan yoksun olduğu için liyakat gösteremeyen kişiler bu durumda adaletsizliğe uğramış olur (Solomon, 2004). Benzer biçimde, eşit eğitim fırsatına sahip olsa da eşit sosyal ve sınıfsal koşullara sahip olmayan bireyler için de gerçek anlamda adaletin sağlandığı söylenemez. Dolayısıyla fırsat eşitliği, evrensel olarak kabul edilen demokratik bir hakmış gibi görünse de, aslında bu hakkın etkin bir biçimde kullanımının söz konusu olmadığı görülür. Çünkü herkes aynı başlama noktasına getirilse bile, yarışı kimin kazanacağı az çok bellidir. Buradaki temel belirleyici ise tarihsel ve sosyal kökenlerdir (Sandel, 2013).

Sosyal köken, doğal yetenek ve sağlık koşulları

açısından kişilerin eşit olmadığını kabul ettiğimizde, meritokratik yaklaşımın da eşitliği sağlamaktan çok ihlal ettiği noktasına geliriz. Dolayısıyla teorik bir fırsat eşitliğine sahip kapitalist toplumda, fırsatların pratikte eşit olmaktan çok uzak olduğu söylenebilir. Kapitalist toplumu yeteneklerin rekabetine dayalı bir yarışa benzetirsek, zaten en baştan eşitsiz bir toplum vardır. Çünkü açık bir rekabette herkesin yarışı kazanması söz konusu değildir (Turner, 1997). Bu bağlamda “meşru vatandaş”ın hukuksal durumu ile “fiili vatandaş”ın pratikteki yeteneği arasında büyük bir boşluk vardır (Bauman, 2013: 21) ve bu boşluğu bireylerin kendi kişisel kaynakları ve becerileriyle kapatmaları olanaklı değildir.

Geldiğimiz nokta, aslında kapitalizm ile demokratik eşitlikçiliğin, hiç de söylendiği gibi birbirini tamamlayan sistemler olmamasıdır. Birisi mülkiyet hakları temelinde ekonomik ayrıcalıkların ön planda olmasıyla karakterize edilirken, diğeri, bireysel hakların kullanılması temelinde ortaya çıkan özgürlüğe öncelik vermektedir. Bu açıdan bakıldığında demokratik kurumlar, ileri kapitalist ülkelerde birer meşrulaştırma işlevi görmekte, ancak yaşamın fiilen gerçekleştiği aile, okul, işyeri gibi yerlerde demokratik kurallar çok da işlemektedir (Bowles ve Gintis, 1996). Bu nedenle demokratik modern devletler, insanları ulus düzeyinde eşitleyip bütünleştirseler de, aynı zamanda sınıfsal eşitsizliği üreten tarihi çerçevelerden biri haline gelmişlerdir (Bauman, 2013). Dolayısıyla bütünüyle eşitlikçi bir toplum, günümüz piyasa ekonomisinde ne kadar olanaksızsa, sadece liyakati esas alan bir piyasa toplumunun herkese demokrasi ve refah getireceği argümanı da o kadar temelsizdir.

Bu nedenle liberal toplumun bir parçası olan okullar da sosyal eşitsizliği yeniden üreten ve toplumdaki güç dağılımını sistematik bir biçimde sürdüren kurumlara dönüşmüşlerdir. Bourdieu'nün “yeniden-üretim kuramı” olarak adlandırdığı bu bakış açısına göre, eğitim sistemi kişileri özgürleştirmek bir yana, onları var oldukları koşullara hapsedmekte ve sosyal hareketliliği engellemektedir (Bourdieu ve Passeron, 1990). Çünkü çocukların toplum içinde yaşadıkları yoksunluklar, sınıf ortamında yeniden üretilmekte ve okul, kendi içinde

altkültürler yaratmaktadır. Böylece öğrencilerin başarıları, aslında zekanın ya da yeteneğin değil, sınıftaki ve okuldaki toplumsal düzenlemelerin sonucu olmaktadır (Turner, 1997).

Ailede alınan ilk eğitimin sosyal kökene bağlı olması, bireysel yaşamın gidişatı ile toplumsal kurum arasında sıkı bir bağ oluşturmaktadır. Örneğin eğitilmiş üst sınıf ailelerden gelen çocuklar, başarılı olmak için daha fazla olanağa ve motivasyona sahiptirler. Çünkü okulda geçerli olan kültürle gündelik yaşamlarındaki kültür birbirine yakın ve birbirini destekleyici niteliktedir. İçinden geldikleri sosyal sınıfa ait değerler, okulda yeniden üretilmekte ve bir anlamda onların toplumsal statülerini güvence altına almaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1990). Ayrıca üst sınıflar yaşamlarını belirleyen temel varoluşsal kaygılardan muaf oldukları için, doğrudan yaşamsal olmayan ilgi ve beceriler edinmek konusunda daha girişkendirler (İdemen, 2012). Bu özgürlük, eğitim hayatındaki tercihlere de yansır. Özellikle üniversite eğitiminde seçilen alanlar ile sosyal köken arasında önemli bir bağ görülür ve üst sınıflar için bu seçimlerde geleceğe yönelik mesleki kaygılar çok fazla belirleyici değildir.

Dezavantajlı kesimler ise zeka ve yetenek düzeyleri aynı olsa da, çoğu zaman daha düşük bir başarı seviyesine sahip olurlar. Bunun nedeni hem sosyal kökene hem de maddi koşulların yetersizliğine bağlıdır. Anne-baba ve kültürel çevre desteğinin yetersizliği eğitime ilişkin motivasyonu düşürdüğü gibi, kötü barınma ve beslenme koşulları da başarı düzeyini olumsuz etkilemektedir (Turner, 1997). Ayrıca üniversiteye kadar sürecek bir eğitim, dezavantajlı kesim için büyük yatırım ve fedakarlık gerektirir. Dolayısıyla ayrıcalıklı kesimden çocuklar için üniversite deneyimi sıradan bir yaşam perspektifi sayılırken, dezavantajlı kesimlerdeki nesnel engellere yönelik farkındalık, kendilerini bu süreçten dışlamalarına neden olur. Üstelik bu çocukların büyük bir kısmı, burada bir sosyal dışlama mekanizmasının işlediğini fark etmez ve başarısızlığının sorumluluğunu da kendinde arar (İdemen, 2012). Aslında bu durum, Bourdieu ve Passeron'un deyimiyle (1990), fiziksel zorlamanın yerini alan sembolik bir şiddettir. Söz konusu olan, toplumsal hiyerarşiyi eğitim ara-

cılığıyla tüm topluma otoriter bir biçimde dayatmak ve yaymaktır.

Bu sembolik şiddetin araçlarından biri olan fırsat eşitliği söylemi de kişilere, başarısızlıklarından toplumun değil, bireyin kendisinin sorumlu olduğunu telkin ederek mevcut eşitsizlikleri meşrulaştırır. Dolayısıyla birey, eşitsizliğin toplumsal gelişmelerden kaynaklandığını farketmeksizin toplumsal olarak yapılandırılmış rolleri üstlenmek zorunda kalır. Böylece dezavantajlı kesimler için toplumla bütünleşmenin ve eşitlenmenin belki de tek yolu olan eğitim, sınıfsal farklılıkların ve rollerin yeniden pekiştirildiği yerlere dönüşür. Verilen diplomalar da sosyal statü farklarını damgalayıp, daha belirgin hale getirir. Dolayısıyla günümüzde diplomanın değeri, aslında “diplomanın piyasa değeri” üzerinden anlam kazanır (Bourdieu ve Passeron, 1990: 60) ve bir öğrencinin gelecekteki piyasa değeri de kayıt yaptırdığı okul türüne göre neredeyse en baştan belirlenmiş olur.

Eşitsizlik ve adaletsizlik, okulların kurumsal yapısı düzeyinde de açıkça fark edilir. Her ne kadar kamusal eğitimin herkes için benzer koşullarda gerçekleştiği ileri sürülse de, okullardaki toplumsallaşma kalıplarında görülen sınıfsal eşitsizlikler, okullara ayrılan mali kaynak eşitsizlikleriyle daha da güçlendirilir. Bu bağlamda değişik iş ve mesleklerle eleman yetiştiren eğitim kurumlarının program ve işleyişi, hem farklı sınıf değerlerini hem de alt ve üst düzey mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini yansıtmaya açısından belirleyicidir. Böylece eğitim, iş bölümündeki temel grupların sahip olması gereken tutum ve davranışları da yeniden üretir (Bowles, 1977). Okulların kullanım alanları, sınıf düzeni, sosyal kültürel etkinliklerin içerik ve gerçekleştirilme biçimleri, hatta kantin, yemekhane gibi alanların fiziksel özellikleri bile eşitsizliğin önemli göstergeleri ve yeniden üretimi olarak ortaya çıkar.

Dolayısıyla liberal devletin verdiği işbölümüne yönelik eğitim ve bunun neden olduğu eşitsizlikler ile Platon’un köleci toplumundaki Devlet’i çok da farklılık göstermez.² Nasıl ki Devlet’te bireyler

2 Platon, Devlet adlı eserinde ortaya koyduğu eğitim kuramı nedeniyle ilk sistematik eğitim felsefecisi olarak kabul edilir. Bu eserde iyi bir devleti, iyi bir yurttaş eğitimiyle temellendirir ve bu eğitim katı bir işbölümünün de başlangıç noktasını

yeteneklerine göre altın, gümüş, demir gibi sınıflara ayrılıp buna göre eğitiliyor ve üst sınıflar daha fazla hak ve ödül sahibi oluyorsa (Platon, 2013), günümüz meritokratik toplumunda da benzer bir süreç işlemektedir. Başlangıç noktası avantajlı olan kesimler zaten yetenek olarak öne çıkmakta, bu yeteneklerini geliştirip toplumsal işleve dönüştürmeleri için de ayrıca eğitim süreçlerinde motive edilmektedirler. Motivasyonun kaynağı ise elbette toplumda farklı bir yere sahip olacakları ve kıt kaynaklardan daha fazla pay alacakları yönündedir (Turner, 1997: 41). Bugün için temel sorun da zaten bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Toplumsal aidiyetin, dolayısıyla yurttaşlığın temeli olarak bir eşitlik ideolojisinin var olmasına rağmen, eşitsizliğin uygulamada devam ediyor olması, modern toplumun temel çatışmalarından biridir. Bu açıdan siyasal süreçte ifadesini bulan eşitlik talebi ile kapitalist toplumdaki piyasa mekanizmasından doğan eşitsizlik olguları arasında sürekli bir gerilim vardır. Bu gerilim, siyasal süreçlere katılma ve oy hakkı ile kapatılmaya çalışılırken, fırsat eşitliği söylemi de bunu bütünleyen bir argüman haline gelmiştir. Özellikle içinde bulunduğumuz neoliberal koşullarda, sosyal devlet uygulamalarının gittikçe zayıflamasıyla, rekabetle refahın nasıl yeniden bir araya getirileceği önemli bir sorun olarak varlığını korumakta ve belki de yeni bir toplum sözleşmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu durum sadece sol literatürde değil, liberal siyaset geleneği içinde de tartışılır olmuş; liberal yurttaşlık ile toplumsal ekonomik zenginlik anlayışını uzlaştırmanın yolunu arayan yeni kuramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunlardan en çok ses getireni, Rawls’ın adalet kuramıdır. Rawls’a göre adil toplum, kişinin özgürlüğünün başkalarının özgürlüğüyle çatışmadığı, eşit temel özgürlüklerin azamileştirildiği bir toplumdur (Turner, 1997). Ancak mevcut sistem, adil siyasal özgürlükler konusunda ciddi dengesizliklere yol açmakta, eğitim ve iş konusundaki adil fırsatları zayıflatmakta, son derece dengesiz bir gelir ve varlık dağılımına izin vererek, ekonomik ve toplumsal eşitliği yaralamaktadır (Rawls, 2007). Dolayısıyla biçimsel fırsat eşitliğine sahip serbest piyasadan kaynaklanan gelir ve refah dağılımı, adil değildir. Bu adaletsiz oluşturur.

liği yok etmenin yolu ise sosyal ve ekonomik dezavantajları düzeltmektir. Bu doğrultuda Rawls'ın kuramı, sınıf ve aile geçmişinden bağımsız olarak herkesin eşit bir başlangıç noktasına sahip olması için öncelikle beslenme, bakım, özel eğitim gibi ihtiyaçları sağlamayı amaçlar (Sandel, 2013).

Böylece Rawls, adaleti toplumdaki en avantajsız kesimlere yönelik bir eşitlik savunusuna dönüştürür (Solomon, 2004: 25). Rawls'ın "hakkaniyet olarak adalet" şeklinde tanımladığı bu kuram, temelde iki adalet ilkesine dayanır. Bunlardan ilkinde; herkesin tamamıyla eşit temel haklar ve özgürlükler düzenine sahip olmak konusunda eşit hakkının bulunduğu ve bu düzenin herkes için aynı olduğu belirtilir. Burada kastedilen temel haklar; düşünce özgürlüğü, vicdan özgürlüğü, siyasal özgürlüktür. İkincisinde ise; toplumsal ve ekonomik koşulların herkes için adil fırsat eşitliği yaratacak şekilde olması gerektiği ve toplumun en dezavantajlı üyelerinin yararına olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği öngörülür (Rawls, 2007: 51). "Fark ilkesi" olarak da tanımlanan bu ilke, yeteneklileri engellemeden, eşit olmayan yetenekleri iyileştirmeye, eşitsizlikleri gidermeye çalışır. Yeteneklileri kendi yeteneklerini geliştirmek için teşvik eder ama bundan elde edeceği kazançların tüm topluma ait olduğuna işaret eder (Sandel, 2013: 186). Böylece eşitlik kavramı, yetenek ya da avantaj açısından değil, ihtiyaçlar açısından tanımlanmış olur ve herkesin ihtiyaç ve çıkarları, eşit derecede ciddiye alınır (Solomon, 2004).

Fark ilkesi, toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri düzenleyen kamusal ilke ve siyasetlere uygulanmak durumundadır. Böylece haklar ve kazanımlar sistemi yeniden düzenlenir ve kullanılan standart ve ölçüler yeniden belirlenir (Rawls, 2007: 311). Amaç, başlama noktasına ve doğal yeteneğe bakmadan, yasamayı ve diğer siyasal araçları kullanarak sonuçlarda eşitliği sağlamaktır. Bu doğrultuda başlangıçtaki eşitsizlikler, bir toplumsal eşitliğe dönüştürülmeye çalışılır (Turner, 1997). "Sonuçlarda eşitlik ilkesi" olarak da tanımlanan bu ilke, aynı zamanda en radikal eşitlik fikirlerinden birini oluşturur ve paradoksal olsa da liberal söylem içinde neredeyse sosyalist politikalara yaklaşır. Ancak elbette var olan düzende köklü bir dönüşüm olmaksızın doğrudan sonuçların eşitlenme-

sine odaklanmanın ne kadar uygulanabilir ve gerçekçi olduğu tartışmalıdır.

Burada asıl ilginç olan ise eşitsizlik ve adaletsizliğin boyutlarının liberal saflarda bile tartışılacak düzeye gelmesi ve eğitimin bu haliyle sürdürülemez olduğunun görülmesidir. Çünkü eğitim, bir "yurttaşlar demokrasisi" yaratma sorumluluğu ve yükümlülüğünden vazgeçmiş gibidir ve "genel çıkar" üzerine kurulu yurttaşlık söylemi, gittikçe geçerliliğini yitirmektedir. Daha eğitimin ilk kademelerinde başlayan toplumsal işbölümü, çocukluk yaşlarından itibaren bireye dayatılmakta ve geleceğe yönelik tercihlerini engellemektedir. Bu da genel çıkara hizmet eden, ama ondan yeterli payı alamayan kitleler üretmektedir. Sisteme güvensizlik ve inançsızlıkla somutlaşan bu durum, modern toplumun geleceği açısından kritik önemdedir. Çünkü söz konusu olan çocuklar ve gençlerse, geleceğe dönük hayalin, umudun ve iyimserliğin olmadığı bir düzen ne kadar sürdürülebilir?

Sonuç

Bir toplumun adil olup olmadığı, elde edilen gelirlerin, hakların, sorumlulukların ve görevlerin nasıl dağıtıldığıyla yakından ilişkilidir. Ancak bunu basitçe herkese hak ettiğini dağıtmak olarak tanımladığımızda, hak etmenin koşulları ve içeriği her defasında değişebilir. Bu nedenle eşitlik tartışması, adalet konusunu da içermelidir. Fırsat eşitliği yaklaşımı, her ne kadar modern devletin ortaya çıkış sürecinde birleştirici ve homojenleştirici bir görünüm sergilese de, günümüzde eşitsizliklerin daha da belirginleşmesine neden olmaktadır. Özellikle bugünün ileri kapitalist toplumlarında yönetime ilişkin önemli kademeler, üyelerini büyük oranda özel okullardan devşirmektedir. Dolayısıyla fırsat eşitliği düşünceci, sadece kamusal eğitimi kapsayan biçimsel bir söyleme dönüşmüş ve neredeyse sınıfsal eşitsizliklerin kendi içinde eşitlenmesi işlevini üstlenmiştir.

Bugün için yapılması gereken -en azından gerçek bir eşitliğin koşulları oluşana dek- eğitimde fırsat eşitliği düşünceci siyasal bir söylem ve dayanaksız bir argüman olmaktan çıkarıp, yeniden pratik hale getirmektir. Bunun için öncelikli koşul; sisteme güvensizlik ve adaletsizlik karşısındaki çaresiz-

liği ortadan kaldırmaktır. Bu bağlamda en önemli adım, bireyin var olan potansiyelini, bulunduğu eğitim kurumunun türüne bağlı olmaksızın ortaya çıkarabileceğine olan inancı güçlendirmektir. Elbette bunun için öncelikle eğitim politikalarının ve kurumlarının reforme edilmesi, elitist bir eğitime doğru evrilen sistemin, yeniden tüm yurttaşları kapsayıcı, eşitlikçi bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu da minimum düzeyde de olsa, her bir bireyin kendi kapasitesini keşfedip kullanabileceği sınıf ve okul ortamlarını gerektirmektedir.

Bu bağlamda ailesel ve çevresel faktörlerden kaynaklanan yoksunlukların eğitim süreçlerindeki uygulamalarla hafifletilmesi, var olan eşitsizliklerin olabildiğince dönüştürülmesi zorunlu görünmektedir. En temel ve yaşamsal ihtiyaçlardan başlarsak eğer; çocuk yoksulluğunu ve işçiliğini ortadan kaldıracak kamu harcamalarının artırılması ilk amaç olmalıdır. Biz biliyoruz ki okul terkin ya da uzun süreli devamsızlıkların temel nedeni, öğrencinin başarısızlığı değil, para kazanma yükümlülüğüdür. Dolayısıyla bu durum, bireysel olmaktan çok toplumsal bir sorumluluk alanına işaret etmektedir ve çözümü de politik ve ekonomik uygulamalardadır. Yine dünyadaki başarılı örnekleri göz önünde bulundurursak; okul yemeği programının uygulanması, öncelikli amaçlardan biri olmalıdır. Her öğrenciye bir öğün yemek vermek, hem okula devamın artırılması hem de temel yoksunluklardan birinin kısmen de olsa giderilmesi açısından önemlidir. Günümüzde yeni bir yoksunluk alanı olarak ortaya çıkan ve eşitsizliğin yeni bir boyutunu oluşturan iletişim teknolojilerine ulaşım da dezavantajlı kesimler üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Okullarda buna olanak yaratılması ve öğrencilerin özgürce kullanabilecekleri donanımın sağlanması, okulla öğrenci arasın-

daki bağı güçlendirecektir.

Sıralanan bu birkaç öneri, kapsamın yeniden tanımlanması için bir başlangıç olabilir, ama elbette yeterli değil. Eklenebilecek birçok öneri, tartışılacak çok fazla eşitsizlik alanı var.

Ancak sadece saydığımız bu öneriler üzerinden, eşitsizliğin hangi noktasında olduğumuzu görebiliriz ve daha insani bir eşitliğin koşullarını tartışmak için ne kadar uzakta!

Kaynakça

- Bauman, Z. (2013). *Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm-Küresel Çağda Sosyal Eşitsizlik*. (Çev. F. D. Ergun). İstanbul: Say Yayınları.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bowles, S. (1977). "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", *Power and Ideology in Education*. (s.137-153) New York: Oxford University Press. (http://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bowles_unequal_education.pdf)
- Bowles, S., Gintis, H. (1996). *Demokrasi ve Kapitalizm-Mülkiyet, Cemaat ve Modern Toplumsal Düşüncenin Çelişikleri*. (Çev. O. Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İdemen, B. (2012). "Sosyal Köken, Habitus ve Eğitim: Pierre Bourdieu'nun Yeniden-Üretim Kuramı", *Türkiye'de Gençlik Çalışması ve Politikaları* (s.419-444). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Platon (2013). *Devlet*. (Çev. S. Eyüboğlu, M. A. Cimcoz). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rawls, J. (2007). *Siyasal Liberalizm*. (Çev. M. F. Bilgin). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sandel, M. J. (2013). *Adalet-Yapılması Gereken Doğru Şey Nedir?*. (Çev. M. Kocaoğlu). Ankara: BigBang Yayınları.
- Solomon, R. C. (2004). *Adalet Tutkusu-Toplum Sözleşmesinin Kökenleri ve Temelindeki Duygular*. (Çev. E. Altınay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik*. (Çev. B. S. Şener). Ankara: Dost Kitabevi.



"Mesele suyu onun (Osman) elinden almak olmalı. Üstelik suyu onun elinden almak da yetmez bütün o gibilerin elinden bütün suları almalı"

Susuz Yaz ve İnsanın Çölleşmesi

Necati Cumalı'nın aynı adlı öyküsünden uyarlanarak sinemaya aktarılan 'Susuz Yaz' filmi Metin Erksan tarafından çekilmiştir. Film Osman'ın (Erol Taş) eşek sırtında köy evlerinin arasında dolaşması ile başlar. Bir sonraki sahnede ise Osman kardeşi Hasan'ın yanına giderek artık tarlalarından çıkan suyu, önce kendi topraklarını suladıktan sonra komşulara vereceğini söyler. Hasan ise bu duruma karşı çıkar. 'Su toprağın kanıdır' der. Osman ise geri adım atmaz ve planını uygulamaya koymaya başlar. Komşulara bu durumu anlatır fakat doğal olarak tarlalarının susuz kalacağını öğrenen komşuları bu duruma razı olmaz ve 'Bu su Adem Baba'mızdan beri buradan akıp gider, kimsenin ona sahip çıkmaya hakkı yok' şeklinde tepki gösterir. Toprağın ve özellikle de suyun insanlığın ortak mirası olduğunu düşündüğümüzde, o köylünün söyledikleri haklıdır. Özel mülkiyet düşüncesi sadece yaşanan toprağa değil, bütün kaynaklara sahip olma isteğini beraberinde getirmiştir. Su da bunlardan sadece bir tanesidir.



Hasan ise Osman'ın bu yaptığına taraftar değildir. 'Ben bu işe taraftar değilim hiç ama ne yapayım büyüğümün karşı çıkamam' diyerek bunu dile getirmiştir. Var olan feodal yapının yansıması Hasan ve Osman arasındaki ilişkide gün yüzüne çıkmıştır. Osman'ın Bahar için 'anası posasını çıkardıktan sonra kızı bize verecek başlık da cabası' demesi de yine aynı feodal anlayışın yansımasıdır. Kadının ev kölesi olarak görülmesi ve hem doğuran hem de tarlada çalışarak bedava işgücünü yaratan nesne şeklinde kullanılması ataerkil düzenin ortaya çıkardığı bir olgudur. Osman karakterinde somutlanan işte tam da bu anlayışın tezahürüdür. Keza Hasan'ın Bahar'a 'seni kaçıracağım' demesi karşısında Bahar'ın başta kabullenme de sonradan bu öneriyi kabullenmesi ve sonra da 'sen bilirsin sen nasıl istersen öyle olsun' demesi feodal toplumdaki kadının da artık zamanla ikincilliği kabul etmek zorunda kaldığını göstermektedir.

Filmde Bahar ve Hasan düğün gecesi ilişkiye girerken, Osman birden bire gelerek 'çok çocuk yapın, erkek çocuk istiyorum' der. Denilebilir ki, eril düzen aslında kendine hayrandır. Erkekliği yüceltmektedir. Osman'a göre kendi düzeninin devamı ancak bu şekilde sağlanacaktır. Ona göre kız çocukları değersizdir. Filmin çekildiği dönem ile günümüz karşılaştırıldığında ülkede kadına biçilen rol anlamında herhangi bir değişikliğin olmadığı gözükmemektedir. Tek fark, nüfusun büyük çoğunluğunun kırsal alandan kente göç etmesi ve kadının etkisizleştirilmesinin kente farklı araç ve yöntemlerle sürdürülmesidir. Hatta buna ek olarak kadını sömürü altında bırakan unsurlar da çoğalmıştır. Devle-

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

tin yapısı itibari ile kadına yarattığı şiddete, iş yerindeki sömürü ile evdeki baskı da eklenmiştir.

Feodalizmin çıkmazı

Osman ise Bahar ve Hasan'ın özel yaşamlarını sürekli izlemektedir. Osman'ın Bahar'a karşı cinsel dürtüleri ortaya çıkmıştır. Filmin bu bölümünde bastırılmış dürtülerin ortaya çıkışı ve içe kapalı toplumlarda en-sestin varlığı vurgulanmıştır. Ne yazık ki bu giderek artan bir durumdur. Feodal düzen aslında çelişkiler ile örülüdür. Sınıf, aile ve kadın erkek ilişkileri kapsamında ortaya çıkan bu çelişkiler yaşamı örmektedir. Abisi olduğu Hasan'ın eşine cinsel istek besleyen Osman, aslında tam da bu yapının yansımasıdır. Susuz Yaz filminin anlattığı öykü ülkemizin bazı yerlerinde günümüzde de yaşanmaya devam etmektedir. Öyle ki; bir çocuğa tecavüze aylarca sessiz kalan koca bir köyün varlığı ve bunu besleyen "ahlak" anlayışının riyakarlığı aslında her şeyi anlatmaktadır. Bu kötünün, vasatın ve riyanın güçlü olduğu bir yapıdır.

Komşular ise Osman'ın suyu kesmesi karşısında isyan ederler. Tarlalarının susuz kalacak olması onları iyiden iyiye sinirlendirmiştir. Sonunda Osman'a dava açarlar. Osman ise mahkemeden çıkan dava sonuçlanana kadar suyun köylülerce ortak kullanılması kararına karşı bir dava açar. Bunun sonucunda ise suyun diğer köylülere gitmesini engelleyen kapak tekrar yerine takılır ve su yine Osman'ın olur. Suyu alamayan köylüler ise Osman'ın köpeğini öldürerek intikam almaya çalışır. Osman ve diğer köylüler arasındaki su kavgası (ya da daha doğrusu Osman'ın özel mülkiyetçiliği sonucunda) doğaya zarar verilmiştir. Keza kurak topraklar arasında yürüyen kurbağa da bunun örneğidir. Çıkan suyun eşitçe bölüşülememesi hem insanları hem de doğayı olumsuz yönde etkilemiştir.

'Zalime boyun eğen de zalimdir'

Sonunda köylülerden ikisinin Osman'ın koyduğu ark kapısını patlatması sonucu Osman ile köylüler arasında çatışma çıkar. Hasan, Osman'ı nişan alarak ateş etmemesi konusunda uyarmasına rağmen bundan vazgeçiremez ve sonunda Veli Sarı, Osman tarafından vurulur. Jandarma Osman ve Hasan'ı tutuklar. Osman ise Hasan'ı ikna ederek suçu üzerine almasını sağlar. Daha fazla kazanma hırsını yaratan anlayışın günahını yine masum bir insan ödemiştir. Köylü ise durumun farkındadır. 'Zalime boyun eğen de zalimdir' diyerek Osman'a boyun eğmeyeceklerini ve hakları olan suyu almaya çalışacaklarını söylemişlerdir. Köydeki kadınlar ise Bahar'a Osman ile aynı evde kalmalarının doğru olmadığını söyler. Bu yüzden onun evlenmesi gerektiğini yoksa dedikodu olacağını belirtirler. Burada kadının eril düzenin yeniden üretilmesine katkı sağladığı gözükmektedir. Osman ise Bahar'ı gizlice gözetlemektedir. Ona olan cinsel dürtüsü artarak devam etmekte-

dir. Bahar'a Hasan'ın öldüğünü söyler ve onunla ilişkiye girmeye çalışır. Köylü ise Osman'dan para ile su almak istemektedir. İşin ucunda para olunca o da buna olumlu yaklaşır.

Genel af çıkar. Bu durumda Hasan da tahliye olacaktır. Hasan'ın cezaevinden arkadaşı olan Kemal Abi'nin dedikleri ise dikkat çekicidir: "Mesele suyu onun (Osman) elinden almak olmalı. Üstelik suyu onun elinden almak da yetmez bütün o gibilerin elinden bütün suları almalı". Aslında bu sözler sorunun sadece Osman'a indirgenemeyeceğini, Osman gibilerin varlığı devam ettikçe bu eşitsizliğin süreceğini göstermektedir. Mesele sistem sorunudur. Üretim araçlarının özel mülkiyeti (filmde bu karşımıza su olarak çıkar) sorunlara, kavgalara, çatışmalara sebep olmaktadır. Birilerinin suyun başını tutma isteği büyük çoğunluğu susuz bırakmaktadır. Üstelik bu sadece insanlara değil doğaya da zarar vermektedir. Kuruyan topraklar, doğal yaşam alanlarından atılan hayvanlar, yok olan bitkiler hep bu savaşımın sonucunda ortaya çıkmıştır.

Doğanın ve insanın özgürlüğü

Hasan tahliye olur ve yaşadığı köye gider. Osman'ı bulur. Osman ise tüfikle Bahar'ı vurur. Hasan en sonunda Osman'ı yakalar ve suda bir süre dövüştükten sonra öldürür. Daha sonra ise arkın kapağını açarak suyun diğer köylülere de ulaşmasını sağlar. Filmin sonu umuttur.

Günümüze de bir takım göndermelerde bulunan film, insanlığın ortak malı olan suyun sistem tarafından nasıl özel bir mülkiyet haline getirildiğini anlatmaktadır. Bu mülkiyetleştirme sürecinde, önce su kirletilir, para ile satılır ve daha sonra da 'enerji ihtiyacımız var' denilerek Hidroelektrik Santraller yapılır ve en nihayetinde de barajın ardında kalan kısım çölleşir, doğal çeşitlilik yok olur. Filmde kurak toprakların üzerinde yürüyen kurbağa, ülkemizde önlerine HES'ler kurulan derelelerin gelecekteki durumunu anlatmaktadır. Susuz yazların yaşanmaması için insanlığın ortak malı olan her şeyi özel mülkiyete dönüştüren yapının ortadan kalkması gerekmektedir. Çünkü bu yapı, insanı çölleştirmekte doğaya ve insanlığın ortak değerlerine yabancılaştırmaktadır. Doğanın ve insanın tek çıkar yolu, nefes almamızı engelleyen bu çıkmazdan kurtulmaktır.

İsmail Aydın

“Akdeniz- Karadeniz, Karnemizi İsteriz...”

Bir heyecan sarardı bizi karne zamanı geldiğinde. Merak da; hatta korku da... Heyecanlanırdık, çünkü çabamız bir üst sınıfa geçişin yeterli miydi? Bazı derslerimizden acaba “ÖKK” ile geçebilmiş miydik? Bazı derslerin sonucunun not olarak karnemizde kaç olacağını bilmediğimiz için merak ve heyecanla beklerdik karnelerin dağıtılmasını.

Korku içindeydik aynı zamanda. Ya “zayıfımız” varsa? Ya sınıfı geçememişsek? Ya ailemizin tepkisi?

DERS Grupları	NOTLAR			Genel Not Ortalama
	İhtisat Not	İhtisat Not	İhtisat Not	
Türkçe	pek iyi	pek iyi	pek iyi	
Tarih - Coğrafya	iyi	iyi	iyi	
Yurttaşlık B.	iyi	iyi	iyi	
Matematik	pek iyi	pek iyi	pek iyi	
Fizik	iyi	iyi	iyi	
Kimya	iyi	iyi	iyi	
Tabiat Bilgisi	pek iyi	pek iyi	pek iyi	
İş Bilgisi	pek iyi	pek iyi	pek iyi	
Yabancı Dil	pek iyi	pek iyi	pek iyi	
Beden Eğitimi	iyi	iyi	iyi	
Resim	iyi	iyi	iyi	
Muzik	iyi	iyi	iyi	
Din Dersleri	iyi	iyi	iyi	
Diğer Dersler				
Ortalama Not				
Genel Ortalama				
Yeterlilik Notu				

Öğretmenlerimiz karne dağıtımını genellikle en son derse bırakırlardı. Kars'lı oluşumuzdan mıydı bilmem! Ama yörede söylenen “Hoş Gelişler Ola / Mustafa Kemal Paşa” marşının melodisiyle biz sabırsız öğrenciler başladık tempolu haykırmaya “Akdeniz-Karadeniz, Karneleri isteriz / Karneleri vermezseniz imtihana girmeyiz...” Ama öğretmenler bizden daha inatçıydılar ve karneleri en son derste dağıtırlardı.

Bilinçli olarak bir okul karnesine ne zaman baktım bilmiyorum. Ancak belleğimde kaldığı kadarıyla ilkökul karnelerimizde “GEÇTİ” yazısına bakardık önce. “ZAYIF”ımız yoksa sınıfımızı geçmiş oluyorduk. Artık rahatlamış bir halde daha önce korktuğumuz karneyi cesaretle incelemeye başladık. Neyle geçmiştik, örneğin “PEKİYİ” ile mi? Kaç tane pekiyimiz vardı? Arkadaşlarımızla

“PEKİYİ”lerimizin sayısını yarıştırdık. Sonra kaç tane “İYİ” miz var, kaç tane “ORTA” mız?

Mesela “Hal ve Gidiş”imiz nasıldı? Ya “Diş Koruma”mız? Ya “İntizam”ımız, “Temizlik”imiz?

“Başöğretmenin İmzası” ve “Öğretmenin İmzası” var mıydı?

Sınıfı geçmişsek karnemizi bir defterin ya da kitabın sayfalarının arasına saklar ve ailemizden “sınıfi geçme ödülünü” almaya giderdik koşarak. Bir sinema bilet parası alabmişsek ne mutlu bizlere. Şimdilerde karne hediyesi olarak “akıllı telefon”, “Bilgisayar” gibi şeyler almıyor.

Ya sınıfını geçemeyenler? Büyük olasılıkla yediği dayaklardan sonra yaz tatilinde berber, demirci, marangoz çıraklığına...¹

ANKARA Cebeci Ortaokulu 1960 - 1961 Ders Yılı Not Karnesi					
Sınıf:	I	Şube:	N	No.:	5594
Adı:	Belma Tarıncıoğlu				
DERSLER	Notlar			Sınıf Geçme Notu (ortalama)	
	Birinci Dönem	İkinci Dönem	Ortalama	Yazıyla	
Türkçe	6	8	7	Yedi	
Tarih	6	7	7	Yedi	
Coğrafya	4	6	5	Bes	
Yurttaşlık B.	5	6	6	Altı	
Matematik	7	7	7	Yedi	
Fizik	/	/	/	/	
Kimya	/	/	/	/	
Tabiat Bilgisi	6	6	6	Altı	
İş Bilgisi	7	7	7	Yedi	
Yabancı Dil	4	6	5	Bes	
Beden Eğitimi	5	6	6	Altı	
Resim	9	10	10	On	
Muzik	5	6	6	Altı	
Din Dersleri	/	/	/	/	
Hareket Notu	10	10	10	On	

¹ En üstteki karne Belma Aydın'a ait. Ankara Demirlibağçe İlkokulu- 1958-59 Öğretim yılı IV.sınıf.

Ortaokulda daha farklı karnelerle karşılaşmıştık. Bu kez “Diş Koruma”, “Aile Bilgisi” gibi davranışlarımız notla değerlendirilmiyordu. Branş dersleri vardı. Örneğin “**Tabiat Bilgisi**”, “**Yabancı Dil**” gibi. “**Din Dersi**” yoktu.

DERSLER	1. Kanat Notları	2. Kanat Notları	Ortalama	Yaz D. İmtihan Notları	Sınıf Geçme Notları	Sınıf Geçme Notları (Yazılı)
Kompozisyon	5	6	6	5	6	Altı
Matematik	1	1	1	9	8	Sekiz
Edebiyat	4	7	6	7	7	Yedi
Cebir	5	8	7	1	1	
Geometri	7	7	7	1	1	
Astronomi	8	9	9	9	9	Dokuz
Tarih	8	8	8	5	7	Yedi
Coğrafya	6	6	6	8	7	Yedi
Jeoloji	6	8	7	8	8	Sekiz
Fizik	5	6	6	9	8	Sekiz
Kimya	5	6	6	5	6	Altı
Y. Dil (İng)	5	7	6	10	8	Sekiz
Beden Eğitimi	8	10	9	10	10	On
Yardımcı D. (S-T)	7	5	6	5	6	Altı
Milli Güvenlik	7	8	8	9	9	Dokuz
Felsefe	9	8	9	8	9	Dokuz
Hareket Notu	10	10	10			

“PEKİYİ”, “İYİ”, “ORTA”, “ZAYIF” gibi değerlendirme ölçütleri yerini 1’den 10’a kadar olan notlara bırakmıştı. Karnelerimizdeki 1, 2, 3, 4 notları “ZAYIF” demektir ve bu derslerden “**ikmale**” kalmış olurduk (şimdilerde **Bütünleme**’ye kalmak deniliyor).

Bütünlemeye kalanlar kaldıkları derslere çalışmak zorundaydılar. Eylül ayı bütünleme sınavlarının yapıldığı ay olduğu için “İkmale kaldım” demezdi de “**Eylüle kaldık**” derdik. Alpay’ın “Eylülde Gel” şarkısını bu yüzden pek sevemedim.

Sınıf geçmek için o dersten yıl sonu notumuzun en az dört buçuk olması gerekiyordu. Öğretmenler yarım notu tam nota çevirirlerdi. Bazen de karnemizde 4 olan (-ki 1 tane olmalıydı-) notumuzun karşısında “ÖKK” yazısını görürdük. Bunun anlamı, eğer tüm derslerin yıl sonu ortalaması 6 ve üzerindeyse zayıf olan, yani 4 olan dersiniz Öğretmenler Kurulu’nda değerlendirilmiş ve Kurul, o

dersten “**geçmenizi uygun görmüştür**” idi.

5-6 “ORTA”, 7-8 “İYİ”, 9-10 “PEKİYİ” anlamına geliyordu. Tüm derslerin yıl sonu not ortalaması 9-10 olanlar “İftiharla Geçmiş” sayılır ve okul panosundaki yerlerini alırlardı.

Biz ortaokul ve lisede okurken dört dersten fazla zayıfı olanlar direkt sınıfta kalmış olurlardı.²

Liseye geldiğimizde daha da büyümüş, delikanlı ve genç kızlar olmuştuk. Yaşlarımız da ders sayımız da 15’i geçmişti.

Bu arada bizim zamanımızda ilkokul, ortaokul ve lisede karne notlarımız iyi de olsa zorunlu “olumsuz sınavları”na giriyorduk ve asıl “imtahan” burada verilirdi.³

Karnelerin dağıtıldığı şu günlerde “karne herşey değildir” diyerek, öğretmen ve öğrencilere iyi tatiller diliyorum....



Latin harflerine geçmeden önce Cumhuriyet döneminde verilen bir ilkokul diploması. 1928 tarihli diplomanın sahibi okulunu **a’la-yı a’la** (yıldızlı pekiyi) ile bitirmiş.

² İkinci sıradaki karne 1960-1961 öğretim yılına aittir. Cebeci Ortaokulu I.sınıf.

³ 3.sıradaki karne 1965-66 öğretim yılı 6.sınıf Fen şubesine aittir.

Eğitimde Yabancılaşma

Fatma Türk

Üretim ilişkilerinin feodal ilişki açısından kapitalist üretim ilişkisi ağına dönüşmesi ile birlikte yabancılaşma sadece işçinin kullandığı alet ve yaptığı iş arasındaki yabancılaşma biçimi ile sınırlı kalmamış toplumsal alanın her alanında etkisini göstermiştir. Özellikle kapitalist üretim biçimi ile şekil alan toplumlarda yabancılaşmanın yoğun olarak görüldüğü yerlerden biri de eğitimidir.

Marx'la içkin anlamına ulaşan yabancılaşma kavramının farklı değerlendirilmelerle tanımlandığı bilinmektedir. Sözlüklerdeki yabancılaşma, belli tarihsel koşullarda insan etkinlikleri ürünlerinin bireyden bağımsız veya özlerinde olduklarından değişik biçimde kavranması olarak değerlendirilir. Ya da kimi diğer sözlük tanımlamalarında bireyin kendi ürününden aşırı biçimde kopması ve bunun sonucunda bireyin yaşam isteğinden vazgeçmesi olarak genellemelere yer verilmektedir. Psikolojik tanımlarda ise kişinin kendisini yaptığı işin yaratıcısı olarak görememesi, dünyanın merkezinde olamaması, dışarıdan yönlendirmelere boyun eğmesi, yaşam akışı içinde edilgen biçimde yer alması olarak belirtilmektedir (Türk, 2014, s.42).

Rikowski kapitalist toplumdaki emek gücünü feodal toplumdaki emek gücünden ayırma noktasının toplumsal biçimlenmeden kaynaklı olduğunu belirtir. Çünkü kapitalist toplumda diğerlerinin aksine emek gücü insan-sermayesi biçimini alır (2011, s.50). Kapitalist toplumda eğitim bir emek gücü olarak ele alındığında eğitimde yabancılaşma kapitalizmin işleyiş biçimine göre yabancılaşmanın somut görülen alanlarından biridir.

Eğitimde yabancılaşmayı ortaya çıkaran etmenler bir tek olgudan değil birkaç olgunun birleşmesinden oluşur. Ekonomik ve toplumsal yapı, eğitim kurumlarının yapısını da şekillendirmektedir. Kapitalist sistemde eğitimin bir amacı, ekonomik yapının ihtiyaçlarını karşılayan işgücünü yetiştirmektir. Diğer amaçlarından biri de ekonomik yapının şekillendirdiği devlet ideolojisini ve değerlerini taşıyan ve devam ettiren bireyler yetiştirmektir. Bu nihai amaçlar gerçekleştirilirken eğitim sisteminde de fabrikada çalışan bir işçinin ürettiği ürüne yabancılaşması gibi, gerek eğitimciler gerekse öğrenciler "eğitim etkinliklerine" yabancılaşmaktadır. Bu durum, öğrencinin gerçekleştirdiği eğitim etkinlikleri olan öğrenmeyi, çalışmayı, araştırmayı, merakı anlamsızlaştırmaktadır.

Eğitimde yabancılaşma eğitim anlayışının temel bir formu olan "okul eğitimi" alanında yoğun bir biçimde kendini göstermektedir. Eğitim kurumları, hem bir kurum hem de yöntemdir. Özellikle okul eğitimi, devlet tarafından onaylanan bir müfredat ve pedagojisi, maaşlı profesyonel eğitimcileri, öğrencileri ve okul sı-

nılandırmasını içeren bir öğrenme süreci ile bilginin toplumsal yapı bakımından onaylanmış bir biçimde verildiği yerdir (Marshall, 1999, s.538). Dolayısıyla eğitimin çerçevesinin çizilmesi, belirlenmesi bu alandaki çalışmaların özgünlüğünü ortadan kaldırır ve "tabii"lik durumuna indirgenir.

Eğitim etkinlikleri boyunca ortaya çıkan tabloda üretim pratiğini rutinleştirme, denetim, yönetsel yapılanma, bürokratik yapılanma gibi mekanizmalar altında ezilen insanın kişiliğinde; özsaygı, özgüven yoksunluğu, stres, ruhsal çöküntü, kuralsızlık, kültürel yıkım, bireysel etkinsizlik, bozuk sağlık durumu, dışa kapanma vb. gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu göstergeler eğitimde yabancılaşmanın sonuçlarıdır.

Eğitimde yabancılaşmaya doğrudan etkide bulunan etkenlerden biri de ders programlarıdır. Ders programları devletin ulusal değerlerini, ekonomik ve sosyal yapısını, dini inanç ya da manevi değerlerini dikte edici şekilde hazırlanmaktadır. Bu belirlemeci yapı bireyin özgünlüğünü, özgürlüğünü, merakını, yaratıcılığını yok ederek yabancılaşmayı derinleştirmektedir.

Eğitimde yabancılaşmayı etkileyen diğer bir boyut ise öğretmen öğrenci ilişkisinde görülmektedir. Öğretmenler hem eğitimde yabancılaşmaya etkide bulunurken aynı zamanda yaptıkları işe de yabancılaşmaktadır. Eğitim kurumları içindeki hiyerarşik yapılanmada alt sıralarda yer almaktadırlar. Kurumsallaşmış okul yapısı ve eğitim anlayışı içinde, yaklaşık olarak her ülkede merkezde Milli Eğitim Bakanlığı ve tek tek okullarda müdür, müdür yardımcısı gibi yönetici kadrosu yer almaktadır. Öğretmen, tüm bunlara tabidir. Bu nedenle otoriter ve hiyerarşik etkilerden bağımsız olamayan bir öğretmen ve onun öğrencileriyle olan ilişkisi de çoğu zaman esneklikten uzak ve sancılıdır. Derslerde öğretmen öğrenci ilişkisinin analizi yapıldığında, bu ilişkinin temel olarak sınıf disiplini sağlamayla uğraşan öğretmenin susturan ve anlatan; öğrencinin de susan ve dinleyen konumuyla sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, çoğu durumda "ders anlatımı" öğretmenin anlatıcı öğrencilerin de dinleyici konumunda olmasının ötesine geçmemektedir. Dolayısıyla öğretmen kendi bulunduğu yerde sınırları çizilmiş, hareket alanı kısıtlanmış, karar verme iradesi elinden alınmış görevinde işine yabancılaşırken öğrencilerin de eğitime yabancılaşmasına neden olmaktadır.

Kaynakça

- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Çev. O. Akınhay; D. Kömürçü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları/ Rikowski, G. (2011). *Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji*. İstanbul. Kalkedon.
- Türk, F. (2014). Alienation in Education. *International Journal of Educational Policies*, 8 (1), pp. 41-58.

Dershanelerin kapatılması olarak adlandırılan aslında birçok kritik dönüşümü de içinde barındıran süreci Özel Öğretim Kurumları Çalışanları Derneği (ÖZ-DER) Yönetim Kurulu Başkanı ve aynı zamanda dersane öğretmenleri olan Timurhan Yalçın'la konuştuk

E.P: Bir üst öğretim kurumuna geçişteki sınavlara hazırlık amaçlı kurulan ve gittikçe büyük bir öğrenci kitlesine ulaşan dersaneler 1 Eylül 2015 tarihi itibari ile yasal olarak kapanıyor.Kapatılan dersanelere okul olma fırsatı verildiği ve bu dönüşüm için 4 yıl süre tanıdığı belirtiliyor. Bu sürecin gelişimini ve gelinen noktayı anlatır mısınız?

T.Y: Dershanelerle ilgili tartışmaların tarihi oldukça eskidir. Bu tartışmaların ne olduğuna burada girmek istemiyorum ancak gelinen noktayı anlamak açısından birkaç önemli noktanın altını çizmek gerekiyor. Dershaneler sınav odaklı sistemin bir sonucu olarak ortaya çıktı daha sonraları özellikle 90 ların ikinci yarısı ile beraber eğitim sisteminde belirgin bir ağırlığa ulaştı diyebiliriz. Bu kurumlar sınavı kazandırma becerisini kazandırarak tek adresin kendileri olduğu savını toplumun genelinde hakim bir algı haline getirdi. Öyle bir noktaya gelindi ki M.E.Bin özellikle son sınıflarda verdiği öğretimi boşa düşüren bir hal aldı.Ben buna gölge öğretim kurumu olmaktan öte sistemin asli kurumları olma diyorum. Gelinen noktada ülke genelinde 4000 kurum, 51 bin öğretmen ve 1 milyon aşkın öğrenci ile var olan bir yapı halini aldı. 2011 yılında kapatılması gerektiği en yetkili ağzlarından dillendirince eğitimle ilgili bütün tartışmaların odağına yerleşti. Ancak yetkililerin buraları kapatma amaçlarının eğitim sistemini iyileştirme niyetiyle olduğu düşünülmesin. Bunun gerekçesini az sonra ortaya koyacağım. Buraların kapatılmasında bence iki neden hareket ettiricidir. Birincisi (başlatıcı neden olarakta görülebilir) AKP ile Cemaat arasındaki siyasi ve iktisadi rant kavgasıdır. Çünkü yıllardır bu kurumları adam devşirmenin bir aracı olarak kullanan cemaatin insan kaynaklarını kurutmanın imkanı olarak AKP tarafından düşünüldü. İktisadi olarakta buralardaki parayı kendi sermayesine açma gayretinin olduğuda bir gerçektir. İkinci neden ise (buna meşrulaştırıcı ve devam ettirici neden diyorum ben) eğitim ve öğretimin temelli olarak özelleştirilmesidir. Bu ilk başta abes gelebilir. Ancak dönemin iki kritik söylemi bu açıdan delildir: Başbakanın sürekli olarak eğitimin devlete yük olmaktan çıkması için bu alandaki kurum sahiplerine yaptığı çağrı ve yine dönemin Milli Eğitim bakanı Ömer Dinçer'in "yetersiz derslik sorununu dershanelerin okullaştırılması ile çözeceğiz" açıklamasıdır. Bütün bu yönelimin siyasal ve toplumsal desteğini ise "dershane garabetini" bitiriyoruz algısını yaratarak sağladılar. Bu durumun hükümet tarafından nasıl bir riyakarlıkla sunulduğunun ilk örneğini

6.2.2014 Meclise sunulan 31853594-101-938/922 sayılı kanun tasarısında görmek mümkün. Tasarının 13.maddesi dikkatle okunduğunda daha sonra gerçekleşenlerle nasıl bir tezatlık içerdiği görülecektir. Kapatılma kararı tabiki özellikle toplum tarafından memnuniyetle karşılandı diyebiliriz. Ancak daha sonra dersane patronlarının sürece aktif katılmaları hükümetin oldukça hazırlıksız olduğunu ortaya koydu. Dershane patronlarının bu süreçteki kazanımları dönüşüm sürecinin şartlarını belirlemek oldu. 2 sene olarak öngörülen dönüşme süresi 4 yıla çıkarıldı. Özel okul şartlarında asgariye inme sözü verilerek kurum sahipleri rahatlatıldı. Veli cephesi öğrenci başına verilecek yardım söylemiyle idare edilirken çalışan öğretmenlerin ise kadroya alınacağı söylemi ile bir nevi doğacak tepkilerin önü alınmış oldu.

Son noktada gelinen durumda 2000 civarında dershanelerin dönüşüm için başvuracağı varsayılıyor. Bu aynı zamanda 2000 Özel okul adayının olacağı anlamına da geliyor. Dönüşüm sürecinde bu okullar "Temel Lise" adıyla faaliyet yürütecek. Bu liseler mevcut örgün eğitimdeki tüm okullar gibi not verme, karne verme ve diploma verme hakkına sahip olacak. Bu kurumlarda 4 yıl boyunca bina, bahçe, laboratuvar gibi şartlar aranmayacak. Buralara kayıt olmak isteyen belli kontenjandaki öğrencilere kayıt parası noktasında hala netleşmesede 2000-3000tl civarında yardım yapılacağı söyleniyor. Bu liselerin çoğu dershaneciliği uygulamada sürdürme amacıyla. Çünkü hala öğrenci bulmalarında etkin olan faktör sınav kazandırma söylemini kullanmaları diyebiliriz.

E.P: Bu dönüşümün eğitim sistemi açısından doğurduğu ve doğurabileceği sonuçları değerlendirir misiniz?

T.Y: Türkiye eğitim öğretim sisteminde bana göre 90larda belirginleşen "eğitimin metalaşması" sürecinin taçlanacağı bir dönem olacak gibi. İçinde olduğum dershane zinciride dahil olmak üzere eğitimin niteliği üzerine bütünsel bir politika geliştirildiğini söylemek mümkün değil. Belki 6.,7.,9.,10. ve 11.sınıflarda dershanecilik mantığının çok hakim kılınamayacağı düşük düzeyde tartışılabilir da eğitimin bilimsel içeriğine yönelik çok çaplı bir hazırlık olduğunu söylemek mümkün değil. Sınav odaklı sistem var olduğu sürece bunun dönüşmesi olasıda görünmüyor. Gerçi ÖSYM geçen yıllarda açık uçlu sınav sistemine geçeceğine dair birtakım sözler söyledi. Ancak yayınladığı soruları inceleyen biri olarak bugünkü sınav sorularının yapısından çok farklı bir durum görmedim. Bugünkü okul sistemine dershanelerin dahil edilmesi sadece biçimsel bir değişiklik gibi görünüyor. Çünkü zaten hali hazırda eğitim sistemi, içine katılan bu kurumları dönüştürme gücüne ve niteliğine sahip değil. Zaten daha önceki soruda da belirttiğim üzere bu kurumların kapatılması eğitim ve öğretimin bir kamusal hak olarak görülme ilkesinden çıkmadı. Sistem, devlet okullarında "okul aile birlikleri" ile başlatılan ticarileştirme sürecini özel okul sayısını artırarak devam ettiriyor. Bu kurumların katılımı

nın okullar arası rekabeti tetikleyeceği açık. Aynı zamanda 9000tl-17000 tl arasında fiyatlar belirleyen bu kurumların en çok dile getirilen fırsat eşitliğini nasıl sağlayacakları ise tam bir muamma diyebilirim. Hatta eleştirel bir takım akademisyenlerin dile getirdiği gibi dersaneleri okul yapalım derken okulları dershaneleştirme gibi bir sonucun doğmasının emareleri oldukça yüksek. Çünkü dersaneler bu dönüşüm sürecini kendi yayınları ile sürdürmek niyetinde. O yayınların sınav odaklı olup analiz yeteneği kazandırmaktan uzak olduğunu düşünürsek doğacak sonuçları öngörebiliriz. Aynı zamanda bu dersaneler yıllarca ucuz işgücü haline getirdikleri ve alanıyla akademik ilgisi kalmayan öğretmenlerle süreci kotaracaklarını düşünüyorlar. Buda öğretim ayağının nasıl olabileceğinin ipuçlarını veriyor. Ben bugüne kadar bunlarla ilgili derinlikli bir program geliştiren buna göre politika belirleyen bir kurum duymadım. Çünkü dersanelerde öğretim niteliği tamamıyla kar oranlarına göre biçimlenir. Orada eğitim ve öğretim adına ortaya koyduğunuz her proje ne kadar maliyeti olduğuna bakılarak varlık kazanır. Dolayısıyla dershaneciliğin sadece yasal olarak bitirilmesinden bir dönüşüm beklemek bana çok gerçekçi gelmiyor. Bu sürecin ilk etapta sadece bir değişme süreci olacağını düşünüyorum. Uzun vadede ise mevcut devlet okullarının satışı ya da uygun şartlarda kiralanmasıyla sermayenin eğitim alanındaki hakimiyetinin mutlaklaşması anlamında dönüşüm olacağını düşünüyorum. Eğitim politik niyetlerden azade bir alan değil sonuçta. Bu nedenle piyasa aklını sonuna kadar içselleştirmiş bir kurumsallığın okullaştığı zaman eğitimi çok farklı saiklerle ele alacağını beklemek safdillik olur bence.Devlet kendi adına sürecin yönetilmesinde denetleme işlevine güveniyorsa buda bir yanılgı olur.10 senedir bu sahada olan biri olarak söyleyebilirim ki dershanecilikte en iyi öğrenilen devlet denetiminin nasıl boşa çıkartılacağıdır. Bu kurumların öğrencinin sosyal gelişimini nasıl sağlayacağı, yaratıcılıkların önüne açma kapasitene sahip olup olmadığı gibi konular ise hiç gündeme gelmiyor. Dershanelere dönüşüm sürecinde verilen kolaylıkların hepsinin bu alanların gelişimini olumsuz etkileyecek olması dikkatten kaçmamalıdır.

Sonuç olarak doğacak durumun eğitim ve öğretime olması gereken eşitlik,adalet ve özgürlük ilkerine uygun bir hal aldırılmayacağı açıktır.Sisteme dahil edilen kurumlar bu tür ilkelerden oldukça uzak eğitim ve öğretim politikaları ile varoluşunu gerçekleştiren unsurlardır.

E.P: Yeni dönemin, eğitim hizmetini alan kesim yani toplum açısından ortaya çıkaracağı olumlu ve olumsuz durumlar hakkında ne söyleyebilirsiniz?

T.Y:Öncelikle veliler açısından gözlediğim bazı durumları belirtmek isterim.Öğrenci velilerinde ilk başta dersane külfetinden kurtulunacak algısı hakim oldu. Daha sonra “temel liselerin” fiyatları ortaya çıktıkça bu algı dağılsa da yerine “çocuğum özel okulda okuma fırsatı yakaladı” gibi bir yanılsama kendini gösterdi.(bununla ilgili empirik

verilerimin olduğunu söyleyebilirim)Bu noktaya geldikleri için velileri suçlayacak değilim ancak şunu belirtmek isterimki AKPnin bu süreçle ilgili en fazla manipüle ettiği kesim toplum oldu. Toplumda zaten eğitimin paralı olması meşru görülmeye başlanmış durumdaydı. Bunun üzerine dershanelerden kurtarıyorum söyleminin yarattığı heyecan okul fiyatlarının ne olacağı noktasında çok düşündürmedi diyebilirim. Bence dönüşümün toplum açısından olumlu sonuçlar doğurmasının tek koşulu “kamusal bir hak temelinde” eğitimin örgütlenmesidir. Eğitim maddi bir yük olarak görülebilecek bir alan değildir. Devletin ekonomik anlamda bu alanda “zarar” etmesi son derece doğaldır. Yeni dönem üniversiteyi kazanma konusunda ne tür eşitlik sağlayabilirki. Önceden 3000tl ile 7000tl arasında bir parayı ödeyerek dershaneye gönderen velinin açısından değişen tek şey dershaneden dönüşen kurumlara yönelme biçiminde oluyor. Devlet bu durumu öngördüğünden belli kotalar koydu zaten. Bir diğer durumda devletin isteyenlere kurs verebileceğiyle ilgili düzenlemedir. Bu düzenlemeyle halk eğitim merkezleri bünyesinde ve okullarda sınavlara yönelik hazırlık kurslarının açılacağıdır. Buralarda düşük ücretlerle öğretmenler çalıştırmayı düşündüğünde bilinmektedir. Devletin ne denli bir eklektik programla işe kalkıştığı buradan da belli oluyor. Dershane sistemini kendi bünyesinde sürdürmek biçiminde. Yeni dönem iddia edildiği gibi eğitimin niteliksel dönüşümünü sağlamaktan uzak. Çünkü bilinen bir gerçek var ki eğitim alanını ticarileştirmeniz kaliteyi artırmıyor. Sonuçta devletin elindeki okullarda bile “piyasanın gerçekleri bu” yollu bir ideolojik dönüşüm yaşanırken yıllarca ticari bir kuruluş olmayı eğitim kurumu olmanın öncesine koyan bir zihniyetten eğitimde eşitliği yaratmasını beklemek anlamsız diye düşünüyorum. Belki bu noktada şu soru akla gelebilir: Yüksek ücretlerle çocuklarını gönderen veliler bir yaptırım gücü oluşturabilir mi? Benim düşüncem beklentilerin ilk anda yüksek olacağı kesin ama bunların bu kurumlar üzerinde dönüştürücü bir etki yaratması mümkün değil. Yıllardır özel okul olarak çalışan kurumlardaki olanakları dönüşen kurumlardan beklemek ham bir hayaldir. Zaten devletin tüm okulların olanaklar anlamında eşit olacağına dair bir söylemi de yok. Dolayısıyla üniversiteyi kazanma anlamında, öğrencinin sosyalleşmesinde büyük değişim beklemenin emarelerini dönüşüme giren kurumların hazırlıklarına baktığımızda göremediğimizi söylemek isterim. Şu anda birçok devlet okulunda özellikle son sınıflara geçen öğrencilerin velilerinde büyük bir panik var. Dershaneler kapatıldığı için çocuğunun sınavı kazanamayacağını düşündüğünden bir an evvel dönüşen kurumlardan birine kapağı atma gayretinde. Bu kurumların lise öğretimini ne düzeyde vereceği ile ilgilenmiyor bile. Sadece o kurumlardan dershaneciliği devam ettirip ettirmeyeceğini duymak istiyor. Bu durumun en acı yanı burada konumuz olmadığı için çok konuşamayacağız ama devlet okullarına olan güvenin bittiği gerçektir. Dolayısıyla sınav odaklı bir sistemi değiştirmekten başlamayan bir dönüşüm süreci gerçek anlamda eğitimde adaletli bir düzeni sağlayamaz. Ben kişisel olarak

ara sınıftaki öğrencilerin kendi okullarında kalması gerektiğini çok rahatlıkla öneriyorum. Sahanın içinden biri olarak dönüşüme giren bu temel liselerin eğitim ve öğretim konusunda(sınavı kazandırma dışında) başarılı olacağını sanmıyorum.

Sonuç olarak şunu söylemek isterim: Bu süreç eğitimin bilimsel yönünü düzeltmeye yönelik bir program içermiyor. Yeni dönemle birlikte yeni olacak olan tek şey daha fazla paralı eğitim daha fazla rekabete açık okul sisteminden başka bir şey değil.

E.P: Bu dönüşüm süreci öğretmen emeğinin istihdam biçiminde bir farklılık yaratacak mı? Varsa bu farklılıklar nelerdir?

T.Y:Bu soruyu cevaplamadan önce şunu belirtmekte yarar var. Bu tartışmalarda en sessiz kalan kesim öğretmenler oldu. Hatta kimi patronlar bunu vefasızlıkla niteledi. Öğretmenlerin ekmek kapılarını niye savunmadıklarını ilginç biçimde sorguladı. Bu sessizliğin tabiki geçerli nedenleri vardı. Öncelikle o nedenlerden söz etmek isterim. Dershane öğretmenlerinin sayısı kayıtlı ve kayıt dışı olmakla beraber 70 bin düzeyindedir. Bu sahada çalışma koşulları oldukça ağır niteliktedir. Bunların en önemlileri ise girilen ders saatinin yoğunluğu buna karşın alınan ücretlerin çok düşük olması, sigorta primlerindeki düzensizlik, emekliliğin hayal olması, çalışma saatlerinin oldukça esnek düzenlenmesi, iş tanımının esnek olması, kayıt dışı anlaşmalar, önden alınan istifa mektupları, patronların güvence olarak aldığı senet uygulamaları bunların belli başlılarından birkaçıdır. Bu çalışma koşullarına karşın örgütlenme korkusu, işsiz kalma kaygısının her durumda baskın olması bu sahada çalışan emekçileri bedensel ve zihinsel olarak ezdi. Ve ortaya son derece bireysel kurtuluşunu düşünen, sisteme biat etmeyi bir ödev haline getiren bir öğretmen kimliği çıkardı. Dershanelerin kapatılacağına dair sürecin netleşmesiyle birlikte ilk duyulan kaygı doğal olarak işsizlik korkusu oldu.Buna karşı devlet ilk olarak ucu açık biçimde dershane öğretmenlerinin milli eğitime entegre edileceğini ilan etti. Bu söylem bir anda eğitim emekçilerinde bir iyimserlik yarattı işin ilginç yanı(bizce ilginç olmasa da) bu entegrasyonun nasıl olacağı büyük kesimler tarafından sorgulanmadı bile. Biz dernek olarak o dönemde tüm açıklamalarımızda dershanelerin kapatılması konusunda taraf olmadığımızı ancak emek gücünün tarafı olduğumuzu ve devletin buradan alacağı insanları nasıl istihdam edeceğini acilen açıklaması gerektiğini savunduk. Çünkü bizzat devletin 80 bin civarında son derece güvencesiz biçimde ücretli öğretmen çalıştırdığı bir durumda devletin bu sözüne güvenmek gerçekçi değildi. Bu konuyla ilgili yeterince alan baskısı da olmadığından devlet son derece serinkanlı ve keyfi açıklamalar yaptı. İlk başta herkesin istihdam edileceği algısı yerini belli şartları taşıyanların alınacağı biçiminde söyleme dönüştü. Gelinek noktada 14.03.2014 tarihli yasayla ne şartlarda öğretmenleri alacağı somutlaştı. Bu şartların hangi ölçütlerle oluşturulduğunu

anlamak ise mümkün değil. Yasaya göre 1 ocak 2014 tarihi itibari ile dershanelerde çalışma süresi ödenen prim gün sayısı 6 yıl(2160 gün) olan, 14 mart 2014 tarihinde bir dershane çalıştığını belgeleyen, formasyonu olan öğretmenlerin 1temmuz -1 ağustos2015 tarihleri arasında milli eğitime başvuracağı açıklandı. Bu başvuruların il ve ilçe bazında kurulan komisyonlarda yapılan mülakatlar sonucu açılan kadrolara alınacağı belirtildi. Bu kadroların atanması durumunda ayrıldıkları kurumdan kıdem tazminatı talep edemeyecekleri, atandıkları yerlerde ise 4 yıl süreyle çalışmak zorunda oldukları belirtildi. Bu şartların her biri şaka gibi. Başlangıçta herkesi alacağız algısı yaratarak oyaltıyorsunuz. Son anda nereden çıktığı belli olmayan şartlarla en fazla 6-7 bin öğretmenin yararlanabileceği bir zemin yaratıyorsunuz. Devletin eğitim konusundaki bence yöneliminin net bir göstergesidir bu. Bu alanda birçok öğretmenin sigorta konusunda yaşadıkları herkesin malumu böyle bir kriteri getirmek iyi niyetli olarak görülemez. Bu alanda çalışan birçok öğretmenin formasyonu olmadığı da bir gerçek. Binlerce insan KPSS zulümüyle boğuşurken böyle bir alımın yaratacağı adaletsizlik duygusunda işin bir başka yönü. Bunun dışında kalan öğretmenlerin de halk eğitim merkezlerin ders saat ücretli çalıştırılacağını söyleyerek yeni bir güvencesizliğin garantisini devlet olarak sunmaktadır. Buraya kadarki açıklamalar devlete girebilecek olan öğretmenler içindi buna rağmen binlerce işsiz kalacak öğretmenler umudu özel okul ve dönüşüme giren temel liselerde aramaktadır. Bu noktada öğretmenlerin örtülü de olsa hep düşündükleri bir şey vardı. Yeni dönemin dershaneden kötü olamayacağı şeklinde. Ancak patronların isteklerini emir olarak gören devlet bu alanda emek gücünü yine güvencesizliğe mahkum etti. 6.2.2014 teki karar tasarısında 13.maddede dershanelerin öğretmen emeğine yönelikte olumsuzluklar yarattığını pişkin bir biçimde sunarken akıllara zarar biçimde 14.madde ile “özel okullarda çalışanların ücretlerinin kıdemine göre dengi olan M.E.B deki öğretmenlerden düşük olamayacağı şartını kaldırdı. Yani yine maaşların asgari ücretlerden gösterilmesi, yine düşük ücretlerin önü açılmış oldu. Zaten dönüşen okul yöneticilerinden birebir duyduğumuz acı laf şu: “olan yine öğretmen arkadaşlara oldu” Kısmende olsa daha iyi şartlarda çalışma daha iyi ücret alma durumu birkez daha hayal oldu. Bu dönüşüm güvencesiz çalışma koşullarını daha da ağırlaştıracaktır. Devletin ve sermayenin bu konudaki uyumu kapitalist sistemin tüm inceliklerini içermektedir. Dershaneçiliği fiilen sürdürme gayretindeki dönüşüm kurumları ek ders, materyal hazırlama, ücretsiz mesaiye kalma gibi durumları anlaşmalarına açık biçimde koymaya başlamışlardır. Bir önemli noktada kadroya alınan öğretmenlerin ayrıldıkları kurumlardan kıdem tazminatı talebinin olamayacağı düzenlemesidir. Öğretmenlerin en az yıllık emeklerini çöpe atmasını bizzat devlet istemektedir. Bu durum bile öğretmen emeğine nasıl bir değer verdiğini açık göstergesidir.

Dershane çalışan öğretmenler açısından güvencesizlik koşullarının değişeceğine dair en ufak bir belirti olmadı-

ğını rahatlıkla söyleyebiliriz. Hatta okullar arası rekabetin keskinleşeceğini var sayarsak öğretmen üzerinde farklı baskılarında ortaya çıkacağı söylenebilir. Özellikle dershanecilik dışında bir gelişim imkanı bulmayan öğretmenler müfredatın aktarımında sıkıntı yaşadıkça bunun nedeni kendileri görüleceğinden büyük bir baskıyla karşıacaktır. Tabiki bu baskının değişmez özü daha fazla güvencesizlik olacaktır. Dershaneciliğin istihdam biçimi bence devlet tarafından yıllarca izlenen bir olgudur. Bana göre bugünkü devlet bu istihdam biçimini ortadan kaldırmaktan çok bunu tüm öğretmenlere uygulama gayretine girecektir. Hiçbir hakkını arama temelinde birleşemeyen öğretmenleri devlet “güvencesizlikte birleştirecektir” diye düşünüyorum. Çünkü dershanedeki çalışma biçiminin yaygınlaşması devletin kurtulmak istediği bir maliyet kaleminin daha imkanını sunuyor.

E.P: Bu süreci dersane patronları nasıl değerlendirdi? Bununla ilgili izlenimleriniz nelerdir?

T.Y:Bu soru ilk başta önemsiz gibi görünsede dönemi sermayenin yönelimi açısından değerlendirmenin meseleyi daha anlaşılır kılacağını düşünüyorum. Dershaneler alanında 3 grup sermaye vardır. Kapatılma sürecinde bu 3 grubun ilk başta bütünlüklü olan tavrı daha sonraları alınan tavizlerle kırılma göstermiştir. Bu grupların özellikle TÖDER ve ÖZDEBİR çatısı altında olanlar tamamıyla meseleye ticari bakan yapılarıdır. Bu nedenle bu grupların devletle girdiği tartışma çok hızlı tatliya bağlanmıştır. Çünkü bu gruplar için emek gücünün maliyetinin artmayacağı garantisini, öğrenci başına alınacak yardımlar, belirli şartların zorunlu olmaktan çıkarılması birer avantaj olarak görülmektedir. Özellikle TÖDER içindeki güçlü dershaneler bu alanı egemenlik altına alma potansiyeline sahiptir. Bu egemen olma hallerini şartlarını kabul ettirme noktasındaki başarılarından anlamak mümkündür. (özellikle dönüşüm süresini 4 yıla çıkartan grubun bunlar olduğu bilinmekte)Bir diğer grup olan GÜVEN-DER ise devletle farklı nedenlerle çatışmayı sonuna kadar götürmüştür. Bu grubun başat kaygısı ticari olmaktan çok örgütlenme potansiyelini kaybedecek olmasıdır. Bu grup için çok yaygın biçimde kitleye ulaşmanın çok önemli aracıydı dershaneler. Özellikle muhafazakar kesimin dışında insanlara çok rahatlıkla nüfuz edebildikleri bir aracı kaybetme durumuyakarşılaştılar. Bütün dirençlerinin şiddeti bu alanı kaybetme kaygısının sonucudur. O yapılarla ilgili çok fazla bir bilgimizin olmadığını da söylemek isterim. İç yapılarında oldukça kapalı olmalarından dolayı ve çalışan kesimin genelde örgütlü bir motivasyonda olması bu süreci nasıl karşıladıklarına dair bir yargı geliştirmemizi olanaklı kılmamaktadır. Ancak süreçle ilgili Anayasa Mahkemesinin iptal kararı vereceğine dair bir beklenti içinde olduklarını kendi yayın organlarında dile getirmektedir.

Bana göre sermaye kendi mantığını eğitim alanında mutlaklaştırmanın bir imkanını yakalamıştır. Bu nedenle onların bu sürece muhalifmiş gibi görüntüleri belli imtiyazları

almak içindi ve başardılar. Sonuçta yıllardır kendi rasyonalitelerine uygun bir biçimde örgütlendikleri ve baskı oluşturdukları bilinen bir gerçektir. Emek gücü üzerindeki baskılarını kırılmaya uğratan hiçbir gücün olmayışı, denetleme noktasında devleti devre dışı bırakabilme güçleri bu alanı sermaye egemenliğine tam olarak açmıştı. Bütün eğitim-öğretim politikalarını eğitim alanına dayatma ve bu alanı dönüştürme gücüne sahip oldukları bir gerçek. Bunun frenleyicisi bir mekanizmanın Türkiye'de olduğunu söylemek mümkün değil. Bu nedenle önümüzdeki dönemde emek gücü üzerinde ve eğitimin niteliği üzerinde kar hırsların, metalaşmanın, yada ticarileşmenin etkisinin daha fazla görüleceği kesin diyebilirim.

E.P: Sorulara vermiş olduğunuz tüm cevaplar için teşekkür ediyoruz. Son söz olarak ne söylemek istersiniz?

T.Y: Son sözüm genel olarak her konuşma ya da röportajda söylediklerim olacaktır. Ben eğitimin tamamen politik bir inşa süreci olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla bu alanda kullanılan bütün kavramlar ya da talepler ideolojik içerikten bağımsız ele alınamaz. Özellikle “eğitim alanının siyaset üstü” olduğu düşüncesinin de çok tehlikeli bir ideolojik yanlısı olduğunu belirtmek isterim.

Örneğin fırsat eşitliği kavramı bana şunu anlatır. Sunulan hizmetin kendisi sanki idealmiş ya da doğallığında böyle bir eğitim olanağı varmış da, buna ulaşmada toplumsal kesimlere eşit yarışma olanaklarını sunmak gerekirmiş... Bu benim kabul edebileceğim bir durum değil. Bu nedenle eğitimi bir hak olarak okumak daha doğru geliyor. Hak kavramını liberal ve hümanist bir temelden almıyorum. Politik olarak kişinin bir talebi olarak düşünüyorum. Bu nedenle devlet ya da sermaye ile girilen mücadelede şunu çok net söylemek gerekiyor: Bu hak hiçbir biçimde alınıp satılacak, ticarileştirilecek bir şey değildir. Aksi durumda teknik bir tartışmanın içine çekiliyorsunuz.

Toplumda öyle bir noktaya gelindi ki, eğitimin bir bedel karşılığı verilmesi doğal algılanır oldu. Devlet, eğitim alanını devretmek zorunda olduğu bir yük olarak gördüğünü çok rahat söylemeye başladı. Özel sektör ise eğitim alanını piyasa gerçekleriyle harmanlayıp kanıksatmaya başladı. Dershaneler meselesinde çalışma koşulları dışında, bu kurumların olup olmaması noktasında dershane öğretmenlerinin ikircikli durumu tam da bu nedenledir. İlginç bir şey söylemek isterim; bugün çalışma koşulları iyi olsaydı korkarım bu sistemi tartışan dershane öğretmeni bulamazdık. Cemaat bu nedenle “devletin eğitimdeki eksikliğini tamamlıyorum” argümanını çok kullanıyor. Bugünkü tartışmalar ve ayrışmalar bence önemli bir üçüncü taraf olma olanağını doğurdu. Birçok liberal solcunun unutturmaya çalıştığı taleplerin güncelliğini (parasız, bilimsel, demokratik eğitim talebi gibi) yeniden oluşturdu. Bence bu talepler eskimedi, bunları dile getirişteki politik biçimimiz geçer-sizleşti diye düşünüyorum. Teşekkür ediyorum.

Dosya



DEĞERLER EĞİTİMİ

Dosya Editörü
Ayhan Ural

Değerler Eğitimi ve Eğitim Programları

Fatma Mızıkacı¹

Değerler eğitiminin sistemli olarak eğitim programları çalışmalarında yer alması din temelli eğitim (religion education), karakter eğitimi (character education), ahlak eğitimi (moral education) ve evde eğitim (home schooling) gibi uygulamaların tartışılmasıyla başlamıştır. Ortaçağ Avrupa'sında kilise temelli eğitimde ahlaklı insan yetiştirme ve böylece ahlaklı bir toplum oluşturma amacı büyük bir öneme sahip olduğundan değerlerin yeni nesillere öğretilmesi eğitim kurumlarının görevleri arasında yer almaktaydı. Okullarda eğitim programları aracılığıyla değerlerin öğretilmesi görevi özellikle toplum, birey, din ve ahlak içerikleri ahlak eğitimi ve karakter eğitimi kavramları ile birlikte ele alınırdı. Ancak daha sonraki dönemlerde aydınlanma çağının getirdiği ussallık ile eğitim programlarında ussal bakış açısı hâkim olmuş; bilimsel ve nesnel yaklaşımlar, temel bilimler ve akademik becerilerin öğretilmesine önem vermeye başlanmıştır. Bu dönemde eğitimin amacı bireyi insanlık tarihini oluşturan bilgi birikimine sahip; entelektüel açıdan güçlü; rasyonel bakış açısına ve etkili bir muhakeme gücüne sahip kılmaktı. Dolayısıyla din ve ahlak temelli değerlerin öğretilmesi ve karakter eğitimi, eğitim programlarındaki yerini korumasına karşın ön plana çıkarılmamış; entelektüel birikim, akılcılık, aydınlanma, akademik bilgi, bilimsellik gibi kavramların önüne geçmemiştir. On dokuzuncu yüzyılın başlarından itibaren ulus devletlerin eğitim politikalarında yer alan değerler eğitimi devletin ve toplumun ideolojisi ile ilişkilendirilmiş; vatandaşlık ve demokrasi kavramları ile birlikte politika metinlerinde yer almıştır. Devletlerin kuruluş felsefelerini oluşturan ilkeler, değerler eğitimi yoluyla kazandırılmak üzere eğitim programlarında yer almıştır. Örne-

¹ Doç. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları Bölümü. fmizikaci@ankara.edu.tr

ğın değerler eğitimi, ABD'nin kuruluş felsefesine dayalı olarak eğitimin dört genel ilkesinden birisi içinde yer alır. Ahlâk ve karakter eğitiminin eğitim programlarında yer alması, devletin kuruluş ilkeleri olan demokratik değerler, vatandaşlık ve ahlâki sorumlulukların eğitim yoluyla yaygınlaştırılması ve güçlendirilmesine dayanmaktadır. Bu yönüyle değerler eğitimi devletin eğitim hizmetini sağlama görevi içinde demokratik değerlerin öğretilmesini amaçlayan bir kavram olarak ortaya çıkmış; daha sonra geniş coğrafyalarda farklı kültür, inanç, gelenek ve toplumlarda farklı değerlerin öğretilmesi için geniş çapta yer bulmuş bir konu olmuştur.

Yirminci yüzyıla geldiğinde 1960'lı ve 1970'li yıllarda karakter eğitiminin kendisi kadar bu konuda yapılan akademik çalışmaların ve tartışmaların da önem kazandığı görülmektedir. Bir taraftan karakter eğitimi ön plana çıkararak eğitim programlarındaki yerini sağlamlaştıran görüşler ve uygulamalar varken, diğer taraftan karakter ve değerler eğitiminin ayrımcılığa neden olduğu; ırk ve dine yönelik tansiyonu arttırdığı yönünde tartışmalar yapılmıştır. Aşağıdaki bölümde değerler eğitimi bu iki eğilim açısından ele alınacaktır.

Değerler eğitimi: bilimsel görünümlü sermaye

Değerler eğitimi konusu eğitim alanında yapılan çalışmalar yoluyla akademik düzeyde bir tartışma yaratmaktadır. Eğitim programları çalışmalarında, okul yönetimi, okulun işlevi, bireyin gelişimi, toplum, aile, suç, din, ahlâk ve felsefe gibi konularla birlikte ele alınan değerler eğitiminin farklı kuramsal temellere dayandırılarak yorumlandığı görülür. Karakter eğitimi içinde yer alan değerlerin öğretilmesi konusu edebiyat, felsefe, tarih, siyaset, eğitim ve toplumbilimi alanlarını temel alarak yapılan bilimsel çalışmalarda, geliştirilen kuram, yaklaşım ve modellerde de geniş yer bulmaktadır. Örneğin, okullarda karakter inşa etme konulu yazısında Lickona (1996; 93) karakter eğitiminin ABD'de okul programları yoluyla ahlâki değerlerin, etik ve vatandaşlık gibi konuların öğretilmesine yönelik önemli kavramlardan birisi olduğunu ifade etmektedir. Lickona okullarda bu değerlerin öğretilmesi için bazı ilkelerin benimsenmesinin gerekliliğini vurgular. Bu ilkeler temel etik değerler ve bunların haklı nedenleri; karakterin tanımı; iyi karakter oluşturmaya yönelik kapsamlı ve amaçlı bir yaklaşım; duyarlı/ilgili bir okul toplumu inşa etmek; karakter eğitimi, eğitim programları ve değerlendirme arasında bir ilişki inşa etmek gibi alanları kapsar. Bu tür çalışmaların

çokluğu ve bu alanda yayınlanan kitaplar, dergiler, bilimsel ve bilimsel olmayan yayınlar ve diğer medya yoluyla yaygınlaştırma stratejilerinin çeşitliliği konuyu şüpheli bir yaklaşımla ele almayı gerektirmektedir. Sivil toplum örgütleri, toplum-okul dayanışması, hükümet destekli çalışmalar, yerel ve uluslararası işbirliği projeleri ve medya aracılığı ile daha geniş toplum kesimlerine yaygınlaştırılması da değerler eğitimi konusunun önemini ve bu önemin çıkar grupları tarafından kolayca kullanılabileceğini göstermektedir. Örneğin *Social Sciences Citation Index* gibi bilimsel dergi tarama dizinine giren uluslararası *Journal of Moral Education* (Ahlâk Eğitimi Dergisi) sadece değerler eğitimi, ahlâk eğitimi, karakter eğitimi konularındaki "bilimsel" çalışmaların yayımlanmasını amaçlamıştır. Derginin sahibi *Moral Capital* (<http://www.moralcapital.info/jme/>) (Ahlâk Sermayesi) adında bir vakıf/hayır kurumudur. İçinde "sermaye" sözcüğü geçen bir hayır kurumu değerler eğitimi konusunu bilimsel bir dergi çıkararak desteklemektedir. Bu dergi uluslararası yayınlardan sadece bir tanesidir ve bu gibi girişimlerin hepsinin ortak özelliği bir sermaye kuruluşu, hayır kurumu, hükümet, üniversite, vakıf ya da bilimsel kuruluşlar gibi kâr amacı olan ya da olmayan kurumsal yapılarla ilişki içinde olmasıdır. Burada vurgulanması gereken konu değerler eğitiminin akademik alanda tartışılmasından öte belirli bir dini, bir anlayışı, bir ideolojiyi yaygınlaştırmak üzere kâr amaçlı gruplar tarafından sahiplenilmesidir.

Bir değer olarak değerler eğitimi

Değerler eğitimi ile ilgili diğer bir görüş, okullarda değerler eğitimi yoluyla ırksal ve dinsel ayrımcılığın oluşturulduğunu dolayısıyla değerler eğitiminden akademik eğitime dönülmesi gerektiğini savunmaktadır (Loeser, 2008). Bu görüşe paralel bir anlayış bireyin eğitim yoluyla karakterini oluşturma ve geliştirmenin başlı başına bir değer konusu olduğu gerçeğidir. Elbette bireyin ve kişiliğinin sağlıklı ve olumlu şekilde gelişmesi eğitimin amaçları içindedir. Çağdaş eğitim anlayışı bireyin zihinsel, bedensel, psikolojik ve sosyal gelişimini destekleyen bir eğitim öngörür. Ancak okul eğitiminin bireye belirli bir kesimin, bir grubun, bir devletin ya da bir ideolojinin "doğru" olarak tanımladığı, geçerli saydığı değerlerin öğretilmesine yönelik olması tartışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Kanıtlanmış bilgi (*episteme*) içermeyen değerler kanılardan (*doxa*) oluşur. Bu yüzden değerler eğitimi konusunun, bilimsellik ve rasyonelliği benimsemiş aydınlanmacı bir eğitim

anlayışı içinde bilimsel tartışma alanına taşınması çelişkili bir durum oluşturacaktır. Bilimsel bilgiye, doğruluğu kanıtlanmış bilgiye dayanmayan bir “değerler eğitim” tartışması sınırlılıklarıyla var olacaktır.

Eğitim yoluyla öğretilen değerlere, bilgi ve becerilere, kısaca resmi programa alternatif olarak ortaya çıkan “evde eğitim” bugün ABD’de ailelere ve bireye tanınan yasal bir haktır. Ancak evde eğitim de değer yüküldür. Evde eğitimi tercih eden aileler ve eğitimciler iki farklı görüşe sahiptirler. Bir görüşe göre okul eğitimi çok bürokratik ve otoriterdir ve nitelikli değildir. Daha yaygın olan diğer bir görüş ise radikal din eğitiminin ancak evde verilebileceğini savunur (Holt, 1964). Elbette evde eğitimin de bir programı vardır: bu program akademik bilgi ve becerilerin yanında ailenin seçtiği değerler olan ailenin kültür mirası, ahlak anlayışı ve dini inancı gibi konuların öğretilmesini içerir. Burada vurgulanması gereken konu evde eğitimde akademik bilgi ve becerilerin öğretilmesinde piyasada okullar için hazırlanmış matematik, fen, sosyal bilgiler, sanat, müzik gibi konuları içeren ders kitaplarının kullanılıyor olmasıdır (Bailey, 2010). Dolayısıyla, hangi bilginin nasıl, nerede ve kim tarafından öğretildiği tartışması alternatif değerler eğitimi yaklaşımlarının da temel paradoksunu oluşturur.

Eğitim programlarında değerler

Eğitim programları hazırlanırken amaçların belirlenmesi, içerik seçimi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim yöntemleri ve değerlendirme çalışmaları hiçbir zaman bir felsefeden, bir değerden ve inançtan bağımsız olarak ele alınmaz. Eğitim programları çalışmaları toplumun, bireyin, ait olduğu coğrafyanın, geçmişin, şimdinin ve geleceğin felsefesini, kültürünü ve değerlerini içermek zorundadır. Eğitimde hiçbir çalışma değerlerden arınık değildir. Hiçbir eğitim programı “değerler”i dışarıda bırakarak yapılamaz. Eğitim programlarının devletin eğitim yoluyla kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri ve tutumların yer aldığı resmi bir belge olmanın ötesinde ideolojik bir belgedir. Bunun yanı sıra, bir eğitim programı o programın okutulduğu okul çevresi, öğretmen davranışları, öğrenci algısı ve velilerin yaklaşımı ile birlikte resmi metinden çok farklı bir olguya dönüşür. Bu dönüşümler algılanan program, uygulanan program, ihmal edilen program, örtülü program gibi program türleri olarak tanımlanır (Eisner, 1985; Erickson & Pinnegar, 2010; Quinn, 2010; Boostrom, 2010). Resmi belge olarak hazırlanan program bir değerler bütünüdür aslında. Tanımlanmış

bir belge olarak hazırlanarak eğitim otoritelerince onaylanır ve okullara gönderilir. Eğitim felsefesi ni ve politikasını yansıtır, resmidir, teoriktir, açık ve ilan edilmiştir, tasarıdır; varsayımsal olarak olması gerekeni ortaya koyar. Resmi program, eğitimde bir yönetim aracı ve standartlaştırma tekniği olarak kullanılabilir. Bu tanım çerçevesinde eğitim programlarının ideolojik, fenomenolojik, tarihsel, biyografik, feminist ve dini belgeler olarak incelenmesi gerektiğini savunan “yeniden kavramsallaştırma” (Pinar, 1978) yaklaşımı, eğitim programlarını teknik işlemler ve süreçlere yönelik bir program geliştirme işleminin ötesinde içerdiği “değerler” açısından ele almaktadır. Yeniden kavramsallaştırma yaklaşımı 1930’lardan itibaren 1970’lere kadar hüküm süren eğitim programı anlayışına eleştirel bir bakışı temsil eder. Benzer şekilde eğitim programının hayata geçirilmesi sırasındaki deneyimleri ön plana çıkaran pozitivizm sonrası anlayış da programın öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi ve okul kültürü ve çevresi açısından hangi değerlerle deneyimlendiğinin, bunun resmi program yoluyla öğretilenlerden daha önemli ve birey ve toplum açısından daha etkili olduğunu savunur. Programa yüklenen değerler okul yaşantıları ile ortaya çıkar. Örneğin örtülü program (hidden curriculum) (Boostrom, 2010) yaklaşımı programda yer almayan, hedeflenmeyen ama öğrencilerin okulda öğrendiği davranış ve değerlerin daha etkili olduğunu savunur. Çocuk okulda neyin değer olduğunu neyin olmadığını programlar yoluyla değil okul yaşantılarıyla öğrenir. Örneğin itaat etmeyi, otorite kavramını, kurallara uymayı, kültüre uyumlu davranmayı, sınıfsal ayrışmanın normal olduğunu, akademik başarının önemli bir değer olduğunu, başarısızlığın dışlanmayı getirdiğini öğrenir. En önemlisi öğretilenleri ve değerleri sorgulamamayı öğrenirler. Bu değerler okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci grupları tarafından pekiştirilir. Çocuklar gözlem ve deneyim yoluyla bu davranışların ödüllendirildiğini tersi davranışların cezalandırıldığını öğrenirler. Çok az okulda sorgulama, eleştirel olma, kendini ifade etme, hatta sadece “kendini ifade etme” davranışları ödüllendirilir (İnal, 2013). Okul kültürü, öğretmen ve öğrencilerin davranışları, beklentileri birer değer olarak öğrenildiği durumlar örtülü programı ifade eder. Örtülü programın değer yüküllülüğü ussallığın ve nesnellüğün kanıtı olan temel bilimlerin öğretilmesinde de görülür. Örneğin matematiğin okullarda öğretimi sırasında “değerler” ortaya çıkar. Bu

değerler matematiğin nasıl görüldüğü, nasıl öğretildiği, nasıl kullanıldığı, nasıl değerlendirildiği, ne zaman ve nasıl kullanıldığı ile ilgili toplumsal, kültürel, bireysel ve ideolojik algı ve normlarla ilişkilidir. Matematik öğretimi sırasında okul çevresi, yönetimi, toplum, aileler ve öğretmen tarafından matematiğe ve matematik öğretimine, öğrenmeye, ders kitaplarına, sınavlara ilişkin algılar ve dayatmalar bir söylem oluşturarak “değerleri” yapılandırmış olurlar. Böylece matematik öğretilirken değerler üretilir; doğruluğu kanıtlanmış bilginin öğretimi sırasında dogmalar yaratılmış olur. Örneğin, matematik dersinin zor olarak kabul edilmesi, matematik dersinde başarısız olmanın kategorik bir durum olması, matematikte başarılı olanların zeki kabul edilmesi gibi genel kabul gören değerler yerleşik hale gelir ve sorgulanmaz. Böylece yaratılan değerler matematiğin öğrenilmesini ve başarıyı gölgeleyecek ölçüde öne çıkar.

Programlarda yer almayan konular, bilgi ve beceriler de neyin değer olduğuyla ilgilidir. Eisner’in *in absentia* (Türkçeye gıyabında şeklinde çevrilebilir) kavramı eğitim programlarında olmadığı halde bir etkide bulunan bilgi, beceri ve tutumları işaret eder (Quinn, 2010). Hangi bilgi öğretilmeye değerken, önemliken hangi bilgi programda yer almaz sorusu önemlidir. “Özel sessizlik” (*particular silence*) olarak tanımlanan durum programda yer almayan bilgilerle ilgilidir. Bunlar sosyal sınıf, ırk, cinsiyet gibi “hassas” konuları içerebilir. Programa dâhil edilmeyen ile öğretilen nedir? Dâhil edilmeyen konuların neler olduğuna bakarak neyin öğretilmek istendiğini ve bunun bir değer içerdiğini anlayabiliriz. Programda öğretilenler ve öğretilmeyenler neyin değer olduğuyla ilgilidir. Örneğin genel olarak eğitim programlarında sözel ve mantıksal akıl yürütme öğretilirken görsel ve metaforik düşünme dışarıda bırakılır/ihmal edilir. Daha etkili bir düşünme ve anlamayı geliştiren sanatsal düşünme ihmal edilir (Flinders, ve diğerleri, 1986). Bu bağlamda programlarda yer alan, seçilen bilgi, beceri ve tutumların kimin bilgisi olduğu, kime ve kim için öğretileceği sorularının sorulması da bir değerler analizidir.

Sonuç yerine

Değerler, ahlâk ve karakter eğitimi kavramlarının kökeni oldukça eski dönemlere dayanmakta ancak çeşitli dönemlerde ideolojik, dini, toplumsal, kültürel ve bireysel yönleriyle öne çıkmış ve değişimler göstermiştir. Kilise ağırlıklı eğitimin hâkim olduğu dönemlerde bireyin gelişimi inanç ve ahlâki açıdan ön planda iken aydınlanma sonrasında

bireyin entelektüel ve akılcılık özellikleri ön plana çıkmıştır. ABD’nin ve Avrupa ulus devletlerinin eğitim programları ise devletlerin kuruluş felsefelerini oluşturan demokrasi ve vatandaşlık gibi değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak bu dönemleri ve değerlerin ortaya çıkışını ve önem kazanmasını bir dönemin kapanıp başka bir dönemin başlaması gibi ardışık bir düzende olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu yüzden herhangi bir değer ya da değerler dizininin eğitim programlarında yer alması, öne çıkması özel ve kesin doğrular olarak değil dönemsel incelemelerin genel bir yorumu olarak okunmalıdır. Değerler eğitiminin tarihsel ve içeriksel incelemesi göstermektedir ki değerden muaf bir eğitim anlayışı olamaz. Eğitimin kendisi bir değerler bütünüdür parçasıdır. Değerler eğitiminin en somut şekilde görüldüğü yer eğitim programlarıdır. Eğitim programları incelendiğinde hangi değerlerin, kimin değerlerinin neden ve nasıl öğretildiği görülür. Açık ve örtülü şekilde öğretilen değerlerin toplumsal, tarihi siyasi, kültürel, ekonomik, felsefi ve ideolojik anlayıştan bağımsız olmadığı görülür. Öğretilmeyen değerlerin değerler eğitimi incelemeleri içinde yer alması gerektiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, bütüncül resim içinde eğitimin toplumda nasıl görüldüğü ve eğitim anlayışı ile de yakından ilişkilidir.

Kaynakça

- Bailey, L.E. (2010). Homeschooling, 448-450. *Encyclopedia of Curriculum Studies* (Ed. Kridel, C. A) içinde. USA: Sage Publication.
- Boostrom, R. (2010). *Hidden Curriculum*, 439. *Encyclopedia of Curriculum Studies* (Ed. Kridel, C. A) içinde. USA: Sage Publication.
- Eisner, E.W. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan Publishing.
- Erickson, L. & Pinnegar, S. (2010). *Experienced Curriculum*, 362. *Encyclopedia of Curriculum Studies* (Ed. Kridel, C. A) içinde. USA: Sage Publication.
- Flinders, D., Noddings, N. & Thornton, S. (1986). The null curriculum: its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*. 16(1), 33-42.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Pitman.
- İnal, K. (2013). Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi. *Praxis* 14. 365-287.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of character education*. 25(1). 93-100.
- Loeser, J. (2008). Values, Character, and Moral Education. *Research Starters Education* (Online Edition). <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail> adresinden 21 Nisan 2015 tarihinde ulaşıldı.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*. 10(3). 205-214.
- Quinn, M. (2010). Null Curriculum, 613-614. *Encyclopedia of Curriculum Studies* (Ed. Kridel, C. A) içinde. USA: Sage Publication.

Değerler Eğitimi ve Hümanizm'den Özgürleşmek

Senem Kurtar^{1}*

Eğitimin hakikatini, asli biçim ve yolunu sorgulamaktan ayrılamaz olan ve yine özellikle ülkemizde bazı politik ya da ideolojik amaçlar doğrultusunda gündem tartışması olarak da kendini gösteren değerler eğitiminin ciddiyetle ele alınması hem eğitimin hem de varoluşun kendisi; kendine özgü ayrılığı ve asaleti açısından zorunludur. Bu zorunluluk bilimsel ya da kuramsal olarak değil; aksine hümanizm ile ilintisinde düşünülmesi gereken varoluşsal bir zorunluluktur. Bu nedenle, değerler eğitimine ilişkin olarak kendini gündeme getiren sorular yani bu eğitimin gerekli olup olmadığı, gerekliyse bu değerlerin hangi değerler, kimin değerleri, kime göre değerler, toplumsal ya da kültürel değerler mi, evrensel değerler mi olduğu türünden sorular öncelikle insan olmanın anlamına aktarılarak tartışılmalıdır. Böyle bir tartışma yolunu izlemekle özellikle batılı aydınlanmacı düşünme biçimi yani rasyonel düşünme ve onun insan betiminin çerçevesini oldukça güçlü bir biçimde oluşturmuş olan hümanist yaklaşım da ciddiyetle ele alınabilecektir. Böylesi zorlu, sorgulayıcı ve de sabır gerektiren bir çaba içinde olmak insan varoluşu ve onun uzun yıllardır ayrılamazı olarak anlaşılan değerler arasındaki ilişkinin hakikatine yakınlaşmanın tek yolu gibi görünmektedir. Her ne kadar bu yol Heidegger'in çoklu, çeşitli ve dar patikalarından örülü olsa da.

^{1*} Yrd. Doç.Dr. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü.

Değerler ve onların eğitimi konusunda başlangıcımız hümanizm sorgulaması olacaksa bu durumda tartışma sorumuzun nereye odaklandığına bakmak gerekecektir. Bu odak noktası yine Heidegger tarafından cüretkâr bir tavırla ve açıkça *Brief über den Humanismus*, 'Hümanizm üzerine Mektup'ta şöyle verilir: "Varoluşçuluk, insancılık gibi her tür bir seçicilik durumu belli bir düşünme biçimi ve metafiziğin sonunun habercisidir."² Bu oldukça derin ve çarpıcı saptamanın özenle, ciddiyetle anlaşılması asli sorumuzla yakınlaşmayı hatta onunla iç içe geçmeyi olanaklı kılacaktır. Heidegger'in burada işaret ettiği felsefi gelenek ve ondaki baskın metafizik tavrın kendi kaynağından uzaklaşmasının en açık göstergesi olarak konulanan bir şeyci olma, ideolojilerle var olma ya da düşünme ve insan varoluşuna ilişkin tüm söylem ve eylemlerin böylesi kemikleşmiş bir algıyla temellendirilmesidir. Artık hiçbir şeyin varlığı yani var olmasının anlamı ve kökensel olanakları ya da onunla sakımsız bir karşılaşma düşünülmemektedir. Işığın yeryüzünden ağır ağır çekildiği ve modern dünyanın krizini farkına varmaksızın hazırlayan bilimin ilerleme olarak gördüğü bu süreç sonunda açığa çıkan durum dil ve düşünmenin iletişimin hizmetkârlarına dönüşmesidir.³ Dönüşümün resmi, estetik ve etik değerlerin çöküşü olarak seyredilir. Evet, seyredilir diyorum çünkü modern insan seyir insanıdır. Görsellere dalmış, onlara karışıp bulaşmış ve onlar arasından çekilip çıkarılamayan; ayırt edilemeyendir. Bu nedenle, modern dünya algısı için çöküşün farkına varılması ya da duyumsanması değil; sonsuz körlükle seyri olanaklıdır. Çöküşün en cesur ve şiddetli haberciliği ise bu görsel çölü aşıp geçmeye duyulan arzu ve onu hala yaşıyor olmanın acısı arasında açılan bir gerilimde olanaklıdır. Yani onu duyumsamanın varlık biçimi ve hatta dili de trajiktir. Bu eşğin ilk habercisi ve hatta eşikte durmayı ilk başaran Nietzsche olmuştur. O, geçmiş ya da gününün değerlerini yeniden değerlendirmeye bir ölçüt aramaktadır. Bu ölçüt onun için gücün istencinde aynının sonsuz döngüsünün söylenceleridir. Bu söylencelerde gelecek ya da daima gel-

mekte olanın yeniliğinin çocuksu yüzünü anlatan unutmama ve masumiyet olarak belirir. Geçmiş ve gelecek arasında ve bir uçurumda asılı kalmak ve yaşamın yeniden arzulanması da diyebiliriz buna. Nietzsche değerlere özgü en hakiki söylemin tam da böyle bir aralıkta gerçekleşebileceğini şiddetle ve ısrarla savunmaktadır. Bunun neden böyle olmak zorunda olduğunu tek bir tümcede açıklayabiliriz: *Değerlerin hakikati birinin kendi olmasında gizlidir.*⁴ Bu konuda o, belki de yoğunluklu olarak, Schopenhauer'a eğitimci kimliğiyle yaklaşmayı olanaklı kılan temel *motto*'yla hareket etmektedir. Hakiki doğanız içinizde değil fakat ölçüsüzce sizin ötenizde, sizden ötede olan ve sizi aşandır; demekte olan Schopenhauer *motto*'sunu.⁵

Nietzsche bu düşünceyi kendisinin eğitim ve varoluşsal asalet düşünceleriyle birleştirerek bireysel dönüşümü hedefleyen bir üst düzey eğitimin gerekliliğini vurgular. Bu bağlamda, *değer* varlık ve onun varoluşu arasında salınandır. Birinin kendisi olması, onun hakikatinin içinde, derinliklerinde gizlenen bir şey değil de ölçüsüzce dışında ötesinde, üzerinde olması böylelikle eğitim ve varoluşsal asaletle deriden ilişkilenebilir. *Varoluş* ve *dönüşüm*'ün tek hükümran olduğu yerde *kendi yarasını kendisi yaratan değer*in de kaynağı olacaktır. Bu gizil olarak şunu söylemektedir bize: "insan hakkında konuşulan ya da düşünülen ne varsa aslen insanla ilgili değildir."⁶ Nietzsche aslında bu yolla tüm geleneksel etiğe ve değer algısına meydan okumaktadır. Çünkü geleneksel etik yaklaşımlarda her şeyden önce insan öznesinin değişmeyen ve tam bir şey olarak değer temeline konulması esastır. Değere bu türden bir temel koyma eğilimi etki ve nitelik bakımından her şeyi kendi kendisiyle sınırlamakta ve böylelikle de kendinden daha az ya da daha fazla olma olanağını tamamen dışarıda bırakmaktadır. Tabii bu aynı zamanda değeri bir sistem olarak algılamaya yanılığın neden olmaktadır. Ancak sistem olan her şey özünde ölü ve durağan bir yapı sergiler. Buna karşın Nietzsche kendi

2 Martin Heidegger, *Letter on Humanism, Pathmarks*, (derleme: William McNeil, çeviri: Frank A. Capuzzi), USA: Cambridge University Press, 1998, (239-277), s.242
3 Heidegger, a.g.y.

4 G.W. Friedrich Nietzsche, *The Gay Science*, (çeviri: Walter Kaufmann), NY: Random House, s.263-264

5 Arthur Schopenhauer, *Thinking for Oneself, The Art of Literature*, (çeviri: T. Bailey Saunders), Vero Verlag GmbH Company KG, 2013, (s.55-77), s.67

6 G.W. Friedrich Nietzsche, *The Nietzsche Reader*, (derleme: Keith Ansell Pearson, Duncan Large), UK: Willey-Blackwell Publishing, 2006, s.171

olmanın zamanla değişen, dönüşen ve bu nedenle de oluşan bir şey olduğunu öne sürerek kendiliğinden tutarlı ve tekil olamayacağını savunur. Diğer yandan bir şeyin kendi olması toplumsal, politik, ekonomik yapıyı yönlendiren etki ve de etkilerin uzantısı da olamayacaktır.⁷ Sonuç olarak, Nietzsche değerlerin kaynağı olarak anladığı varoluşun trajik ve dolayısıyla da gerilimi sonsuzca doğuran ve daima gerilimde kalan oluşumsallığı temele alarak sistem ya da düzenin her tür normalleştirme, durağan ve aynı kılma saplantısına meydan okur.

Nietzsche'nin kendini yaratma ilkesi ya da yasası olarak adlandırdığı bu meydan okuyuşu evrensel ve ideal değerlerin insan varoluşunun kendi olma düşünüyü temellendiremeyeceği gerçeğini açığa çıkarır. Eğer insan varoluşunun ve onun *oeuvre*'sının hakikatini değişken ve gerilimli bir akış, oluşum meydana getirmekte ise kemikleşmiş değerlerle yaşamak ve yaşamı yönlendirmek olanaksızdır. Bu türden değerlerin öğretilmesi ya da benimsetilmesi ise söz konusu hakikate tamamen zıt bir durum yaratarak varoluşsal oluşumun özünü sınırlayan ve onun özgürlüğüne ya da yaratıcılığına müdahale eden ya da tüm bunların eylemde, düşüncede açığa çıkmasını yani yaşanmasını engelleyen bir tavır olmaktan kaçınmayacaktır. Yine böyle bir şeyi bir tür mükemmelleşmeyle ya da *telos* (erek) düşüncesi ile de açıklamak doğru değildir. Bu türden yaklaşımlar varoluşun belki en önemli değeri ve tüm diğer değerlerin de kökeni olan bir değeri olarak özgürlüğü, onun gerçekleşme olanaklarını daima sınırlamakta ya da olanaksız kılmaktadır. Belki de değerler ve onların eğitimi sorununu her şeyden önce **ölçsüz, mutlak özgürlüğün** açıklığında konumlandırmalıyız. Peki, böyle bir açıklık özünde neyle ilintilidir ve bizi nerede karşılayacaktır? Sorunun yanıtı çok daha derinlere inmeyi ve tüm öznellik tartışmalarını bir kenara bırakarak insan varoluşunu yepyeni bir adla çağırma gerektirir. Bunun için çağdaş felsefenin başlangıcı ve metafizik geleneğin dönüm noktası olarak kabul edebileceğimiz üstat Heidegger'in köktenci düşüncelerine kulak vermemiz gerekmektedir.

7 G.W. Friedrich Nietzsche, *Human All too Human/ A Book for Free Spirits, The Complete Works of Friedrich Nietzsche* Vol.3, USA: Stanford University Press, 2000 s.263

Heidegger, tüm bu olup bitenin bir değer sorununa indirgenerek açıklanması konusuna açıklık getirerek onu asli kaynağıyla buluşturur. Ona göre, Nietzsche de dâhil olmak üzere metafizik düşünmenin tüm biçimleri ve hatta kökleriyle derin ve istikrarlı bir mücadeleye girilmelidir. Ancak böyle bir mücadele ile hem insan varoluşunun basitçe hümanizm ve hümanist evrensel değerler arasına sıkıştırılamazlığı hem de eğitimin uzun zamandır yitirmiş olduğu özü gizlendiği yerde görülebilecektir. Heidegger açıkça geleneksel hümanist algı ve kemikleşmeye meydan okumakta; onun sınırlarını ölçsüzce geriye asıl kaynağına doğru bozarak her daim insan öznesinde köklendirilen değer anlayışına ve değerler yaratan düşünme sistemlerine karşı çıkmaktadır. Çünkü değer vermenin pozitif olarak düşünüldüğü yerde öznelleştirme esastır.⁸ Bu da şeylerin değersizliğine karşın insan öznesinin değerliliğine ve dolayısıyla değerlerin kaynağının öznelliğine işaret etmektedir. Heidegger buradaki asli, kökensel sorunu en başına, başlangıcına aktararak tartışmayı her tür tartışma olanağından daha kökensel görür. Buna koşut olarak da sorunun kaynağını eylem ve düşünme arasındaki kopuklukta konumlandırır. Bu kopukluğun ya da uzaklığın kaynağı eylem kavramının asli anlamıyla varlığını koruyup sürdürememiş olmasında aranmalıdır. Çünkü diyor Heidegger, biz onu (eylemi) sıklıkla neden ve etki ilişkisine indirgemekteyiz.⁹ Eylem bir etkiye neden olmaktan başka bir şey olamadığında onun dayandığı tek bir şeyden söz edilebilir o da eylem öznesi olarak tanımlanan insan varlığıdır. Burada özenle belirtilmesi gereken temel sorun bu türden bir eylem algısı ve de yaklaşımına kaynaklık edenin metafizik düşüncenin nedensellik ilkesi olduğu hakikattir. Modern dünyayı sarıp kuşatan egemen düşünce ve tavır bu olunca doğal olarak değer olgusu da kendi payına düşeni alır. Heidegger'in burada ısrarla belirgin kılmaya çaba harcadığı sorunun ne olduğuna bir bütün olarak bakıldığında eylem ve düşünme arasındaki derin bağın kopuşunu değer kavramının kendisinde ve hatta değerler yaratan düşünme biçimi olarak metafizik ya da rasyonel düşünmede temellendirmekte olduğuyla karşılaştırılır. Böylelikle, o, Nietzsche'nin mevcut ve geç-

8 Heidegger, *Letter on Humanism*, s.265

9 Heidegger, a.g.e., s.239

mişteki değerlerin çöküşünü haber vererek yeni değerler yaratma ülküsünden köktenci bir tavırla ayrılır ve değeri kendi hakikatinde çözümlenmeyi çok daha anlamlı bulur. Bu hakikat bizi eylem ve düşünme arasında kök salan ancak unutulmuş bir ilişkide beklemektedir.

Değer, asli anlamında eylemin değerliliği ve onun bir değer ortaya koymasıyla ilintilidir. O, kuramsal yani eylemden kopuk ve hatta hesaplayıcı araçsal ussallıkla taçlanmış bir düşünmenin ürünü olamaz. Böyle bir durumda değerlerin değerliliği onun kendi durumsallığı ve açıklığında bulunmayan ancak insan öznesinin öznelliğine bağımlı olan bir şey olacaktır. Ancak diğer yandan eylem de eğer bir amaca yönelikse ve o amacı gerçekleştirebilmesi bakımından değerlendirilmekte ise yararlı bir değer anlayışına yol açacaktır. Bu anlayış tam da modern dünyanın değer ve eylem ikilisini nitelendirmektedir. Böylelikle günümüz dünyasında eylem mekanik ya da yararlı amaç ve araç dizgesinde ya da neden ve sonuç ikilisinde değer ölçütünü bulmaktadır. Böyle bir yaklaşım gizil ya da örtük olarak bize değerlerin nedensel ve araçsal bir şeye dönüşmüş ya da indirgenmiş olduğunu gösterir. Bu tavır Aristoteles'in *energeia*'sının yani bir şeyin varlık potansiyelinin (*dunamis*) onun varlığını bir bütün olarak gerçekleştirme *telos*'una ya da *entelekheia*'sına doğru açığa çıkması, gerçekleşmesinin zamanla *actualitas*'a dönüşümüdür. Tabii *actualitas* artık var olma potansiyelinde temellenmez; aksine son ya da amaca özgü mekanik ve yararlı gerçekleştirmelere hizmet eden bir şeye işaret eder. Eylemin, dolayısıyla insan varlığının ve onun felsefi değeri olan hümanizmin bu yanlış algısı özünde varlık denilen şeyin kendisinin yanlış anlaşılmasıyla derinden ilintilidir.¹⁰ Heidegger bunu son derece keskin ve çarpıcı bir dille şöyle açıklar: Bilgi ne zaman ki düşünmenin kaynağı oldu ve ontolojik olarak onu öncelemeye başladı; düşünme de asli yerinden edildi ve bilginin kölesi oldu. Bilgi ve düşünmenin yerinin değişmesi tüm batı metafiziğinin düşüşü demektir. Profesyonel felsefe tam da bu nedenle başından sonuna bir yanlış anlamadır.¹¹ Ancak hemen şunu da eklem

mek gerekir ki burada bilgi ile anlatılmak istenen öznel kurgusu ve söylemine özgü bir bilgidir. Yani o klasik betiminde özne ve nesne arasında bir ilişki olarak görünen anlamıyla bilgidir. Bu türden bir bilgi ne *tekhne*'nin pratik yaşamı ve dünyasını, ne *sophia*'nın zor, ulaşılmaz ve bütünlüklü varoluşunu ve ne de *episteme*'nin açıklığını taşımaz. Kırıl-ganlığını ve sorgulamaya her daim izin veren alçak gönüllüğünü; varoluşsal oluşumunu yitirmiştir. Tüm bunların ardında varlığın düşünülmesinden oldukça uzağa düşmüş ve varlığa kör bir aralıkta asılı kalmış "düşünmenin teknik biçimi"nin hükümlerini vardır.¹² Modern teknoloji dünyasını belirleyen ve onun tüm gelişmelerini örtüp gizleyen bu düşünme biçimi tümüyle batı metafiziğinin sonudur.

Değerlerin özünde bir hümanizm sorunsalı olması; hümanizmin de tüm batı metafizik düşünme tarihiyle ilintisinde düşünülebilmesi bizi burada insan varlığının anlamı ve genel olarak varlığın anlamı sorunuyla baş başa bırakmış durumda. Tabii sorun insan da dâhil olmak üzere varlığın anlamı ve dolayısıyla onun sorgulanması olduğunda "düşünme nedir?" sorusundan kaçınılamayacaktır. Düşünmeyi sormak insan varlığına ilişkin her türden soruyla eş zamanlıdır. Düşünmenin ne olduğunu sormakla aslen ***o en insana özgü olanı*** yani onu insan olarak açığa çıkararak sormaktayızdır. Bunu biraz daha açıklayabilmek amacıyla Derrida'nın şu sözlerine kulak vermek yerinde olacaktır: "*İnsan nedir?*" türünden bir soru, *insanın, kendini kendine dair sorgulamayla belirleme çabasıdır. Ancak bu çabada o daima kendini, sorgulamada sorgulayan özünü ta kendisi, özü sorgulamak olan olarak bulur.*¹³ Heidegger ise *Sein und Zeit* (Varlık ve Zaman)'ta bunu, *insan olmanın özünün soru sormak olduğunu vurgulayarak şöyle ifade eder: İnsan varoluşu, dünyada olmasınca kendi varlığını kendine konu/soru edinebilen varlıktır.*¹⁴ Böylelikle düşünmenin ilk varlık biçimi insanı dünyada varoluşun asli anlamı ve durumuyla yüzleştirmektedir. Burada yüzleşilen hakikat soru sorabilmenin

¹² Heidegger, *Letter on Humanism*, s.240

¹³ Jacques Derrida, *DERRIDA AND OUR ANIMAL OTHERS Derrida's Final Seminar "The Beast and Sovereign"*, (çeviri: David Farrell Krell), USA: Indiana University Press, 2013, s.58

¹⁴ Martin Heidegger, *Being and Time*, (çeviri: J. Macquarrie & E. Robinson), UK: Blackwell Publishing, 2002, 32-33

¹⁰ Heidegger, a.g.e., s.249

¹¹ Martin Heidegger, *Introduction to Metaphysics*, (çeviri: Ralph Manheim), NY: Anchor Books, 1961, s.8

özü yani bir *ek-sistenz* varlığı olmaktadır. İnsan kendi hiçliğinde oluşan ve tutunan bir varlıktır; diyor Heidegger. Onu tüm metafizik ve soyut sayıtlarından, tanımlarından soyarak görebiliriz bu hakikati. Felsefe tarihinin çeşitli dönemlerinde o, bazen ussallığın, bazen düşünen şey olmasının, bazen de benliğinin öne çıktığı ya da temel alındığı farklı uğraklarda tanımlanmış olsa da bunların hiçbiri teknolojik nihilizmin çılgınlığında insan olmanın hala ne anlama geldiğini anlatmaya, anlamaya ve tanımlamaya yetmemektedir. Belki de asıl kriz burada açığa çıkmaktadır. Bu, **hümanizmin krizi**'dir.

O halde değeri, değerleri ve değerler eğitimini köktenci ve bütünlüklü bir temelde düşünmenin en zorlu ve ciddiye yolunu insanın kendisinin düşünülmesinden geçmektedir. Bu öyle bir düşünme olmalıdır ki kaynağını dönüştüren, sorgulayan ve yol gösteren izlerden almalıdır. Bu açıkça modern insan öznesi algısını ve ona olan boş, kör, saplantılı inancı terk etmeyi zorunlu kılmaktadır. Böyle bir inanç gittikçe içi boşaltılmış ve adeta bir hayaletle dönüşmüştür. Tıpkı Tanrı ya da devlet gibi büyük kavramların bir üst anlatıya ya da bir hayaletle dönüşmesi gibi. Oysaki Tanrı'nın ölümünün ilanı, gizil olarak insanın da ölümünü haber verdiğinden beri tüm evrensel ve ideal değerler çökmüştür. Şimdi kendi kendini yaratmanın zamanıdır. Nietzsche bunu halen değerlerin sınırında düşünmekteyken Heidegger değer kavramının kendisinin aşılma gereğini tüm batı metafizik geleneğinin hümanist yaklaşımına meydan okurcasına şiddetle ve ısrarla savunur. Durum böyle olunca değerlerin eğitime ilişkin soruna Nietzsche ve Heidegger'in çizdiği böylesi köktenci ve devrimsel bir yolda şöyle yanıt verebiliriz ya da bir tartışma alanı açabiliriz diye düşünüyorum: Değer birinin kendi olmasıyla, kendi hakikatiyle yüzleşmesinde köklenmektedir. Bu durumda herkesin kendine özgü olan söz konusu arayış nasıl olup da bir müfredat konusu olacaktır? Diyelim ki oldu; bu durumda söz konusu müfredatın sürekli dönüşen, değişen ve bir şey öğretmeyip yalnızca yol gösteren, sorgulatan, düşündüren bir şey olması gerekecektir. Ancak bu aynı zamanda değerler eğitiminin düşünme eğitimi ile derinden ilişkili olduğunu da gösterir. Evrensel ve ideal de-

ğerlerin çöküşünün oldukça gerilerde bırakıldığı bir dünyada halen ezberlenmiş, içi boşaltılmış ve hayaletleşmiş hümanizmin kavramlar kalabalığıyla değerlerin aslen var olmaya, varlığa, kendi eylemini başarabilmeye ya da başaramamaya özgü olduğu hakikati nasıl anlatılabilecektir? Nietzsche'nin önerdiği üst düzey eğitimle mi; Heidegger'in hümanizmi aşma konusundaki derin duyarlılığıyla mı? Hangisiyle bu ülkü başarılabilecektir? Belki de başlangıç sorumuzu maalesef hiçbir eğitimlinin kendine sormadığı "neden eğitilmek zorundayım?" olarak belirlemeli ve değerler üreten, yaratan düşünme sistemleri, ideolojiler, ezberlenmiş ve sorgulanmadan yinelenen evrensel değerlerden bir çırpıda özgürleşmeliyiz. Bunun, yaşamın her alanında tek bir devrim ülküsüyle değil; aksine sürekli devrimin ilkeselleştirilmesiyle "henüz karanlık ve umutsuz olan dünyamız" için umut ışıkları yakabilecek cesur ve köktenci bir anlayış olacağını düşünmekteyim.¹⁵

Kaynakça

- Derrida, Jacques (2013). *DERRIDA AND OUR ANIMAL OTHERS Derrida's Final Seminar "The Beast and Sovereign"*, (çeviri: David Farrell Krell), USA: Indiana University Press.
- Heidegger, Martin (1961). *Introduction to Metaphysics*, (çeviri: Ralph Manheim), NY: Anchor Books.
- Heidegger, Martin (1998). *Letter on Humanism, Pathmarks*, (derleme: William McNeill, çeviri: Frank A. Capuzzi), USA: Cambridge University Press, (s.239-277).
- Heidegger, Martin (2002). *Being and Time*, (çeviri: J. Macquarrie & E. Robinson), UK: Blackwell Publishing.
- Nietzsche, G.W. Friedrich (1974). *The Gay Science*, (çeviri: Walter Kaufmann), NY: Random House.
- Nietzsche, G.W. Friedrich (2006). *The Nietzsche Reader*, (derleme: Keith Ansell Pearson, Duncan Large), UK: Wiley-Blackwell Publishing.
- Nietzsche, G.W. Friedrich (2000). *Human All to Human/ A Book for Free Spirits, The Complete Works of Friedrich Nietzsche Vol.3*, USA: Stanford University Press.
- Schopenhauer, Arthur (2013). *Thinking for Oneself, The Art of Literature*, (çeviri: T. Bailey Saunders), Vero Verlag GmbH Company KG, 2013, (s.55-77).

¹⁵ Heidegger, *Introduction to Metaphysics*, s.30

Değerler Eğitimi *Bir Truva Atı*

Serdar M. Değirmenciöglü¹

Değerler eğitiminin (DE) dünyanın sağa savrulduğu bir dönemde yükselişe geçmesi rastlantı değildir. Değerler eğitimi Türkiye’de 12 Eylül sonrasında, topluma Türk-İslam Sentezi’nin resmi ideoloji; 24 Ocak 1980 kararları ile temelleri atılan neoliberal kapitalizmin kaçınılmaz düzen olarak dayatıldığı bir dönemde ortaya çıkmıştır.

“Değerler söylemi” tutucu, sağ, muhafazakâr siyasi oluşumların hiç vazgeçmedikleri siyasi araçlardan biridir. Bu oluşumlar değerlerin zaman ve mekândan bağımsız olarak sunulduğu, kimi kavramların kalıplar veya dogmalar olarak anlaşılmasından ibaret olan bir zihniyeti çocuklar ve gençlerin önüne sürerler. Değerler, kaçınılmaz olarak, çocuklardan daha önce dünyaya gelmiştir ve onların bu değerleri benimsemesi istenir. Çocuk ve gençlerin kendi değerlerini yaratmaları söz konusu değildir. Yeni kuşakların eski değerleri yok etmesi ise dünyanın sonu olarak sunulur.

Eğer “değerler söylemi” neredeyse bir siyasal litmus testi gibi tutucu ve özgürlükçü anlayışları ayırtılabiliyorsa, DE başlığı altında yürütölmekte olan çalışmalara çok dikkatli yaklaşmak ve bu çalışmalarda “değer” kavramı ile nelerin öncelikli kılınmak istendiğinin üzerinde durmak gerekir.

Türkiye’de DE başlığı ile yürütölen çalışmalara

¹ Şu an Doğuş Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üyesidir. e-posta: serdardegirmencioglu@gmail.com.

ra kısa bir yazı çerçevesinde bakmak için çabuk sonuç verebilecek iki yol izlenebilir. Öncelikle, akademik çalışmaların neler içerdiğine ve nelere dayandığına yakından bakmak yararlı olacaktır. Bu amaçla, DE başlığı taşıyan bir yayın olan *Değerler Eğitimi Dergisi* (DED) incelenebilir. Derginin tanıtım yazısında, DE eğitimin temel hedeflerinden biri olarak sunulmaktadır.

Değerler Eğitimi Merkezi'nin süreli yayın faaliyeti olup altı ayda bir yayınlanan disiplinler arası, hakemli akademik bir dergidir. 2003 yılı başında yayın hayatına başlayan DED'in temel amacı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.²

Bu başlık altında toplanan kavramların din, ahlâk, karakter eğitiminden ibaret olduğu derginin içeriğinin anlatıldığı bölümde görülebilir:

Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında derleme, deneysel, betimsel vb. kurumsal çalışmalar; model önerileri, metaanaliz türünde makaleler, kitap ve bilimsel etkinlik tanıtımları ve benzeri yazılar yayımlanır. Derginin temel amacı, küreselleşmenin ortaya çıkardığı imkân ve meydan okumalara karşı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.³

Dergiyi yayımlayan Değerler Eğitimi Merkezi ise adından da anlaşılacağı üzere yalnızca DE ile ilgilenen bir kuruluştur. Kuruluşun maneviyat vurgusu yanında, akıl-kalp-ruh ayrımı yapması da önemli bir göstergesidir.

Dayandığımız insan görüşü, insan yapısının ve yaşamının çok boyutluluğuna, maddi ve manevi unsurlarının birlikteliğine vurgu yapmaktadır. İnsan akli, kalbi ve ruhu ile bir bütündür. Bizce değerlerin insan yaşamı bakımından önemi de bu tanımda anlamını bulmaktadır. Farklı kültür ve inanç havza-

larında bulunan tüm insanları kuşatıcı bu perspektif, içinde yaşadığımız çağın insan merkezli sorunlarına karşı en temel çözüm imkânlarını da kendisinde taşımaktadır. Bu bakımdan Değerler Eğitim Merkezi, değerlerin dünyanın neresinde olursa olsun insan yaşamındaki yerini önemseyen, bunu kıymetli gören, bunu geliştirmeyi vazife edinen bir eğitim anlayışını kabul etmekte ve önermektedir.⁴

Derginin son sayısında⁵ yer alan en yeni, yani en güncel yazılar incelendiğinde, değer kavramı ile birlikte en çok öne çıkarılan kavramların ahlâk ve din olduğu ortaya çıkmaktadır. Gerek değer kavramının, gerek ahlâk ve din kavramlarının tarihsel kökenlerinden veya tarihsel bağlamlarından tümüyle arıtılmış olarak kullanıldığı da kolayca görülebilir.⁶ Bu kavramlarla karşılaştırıldıklarında, özgürlük, eşitlik, adalet, mücadele, dayanışma gibi kavramların çok daha az kullanıldığı da ortadadır.⁷

Derginin son sayısındaki görgül çalışmalardan biri, DE başlığı altında yürütülen çalışmalardaki yanlılıkları ortaya koymak açısından yararlı olacaktır.⁸ Bu çalışmaya Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Güzel Sanatlar Resim-İş ve Müzik Öğretmenliği öğrencileri (öğretmen adayları) katılmıştır. Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar öğretmenler ve eğitimden söz ettikleri bölümde *eşitlik*, *özgürlük*, *cesaret* gibi kavramlara değinmekte ve öğrencilerin bu kavramların da içinde yer aldığı bir "*değerler kümesi*" edinmeleri gerektiğini belirtmektedirler:

Eğitim fakülteleri Türkiye'de öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlardır. Buralar-

⁴ <http://www.dem.org.tr/tr/hakkimizda/kurumsal>.

⁵ Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 12, No. 28, Aralık 2014, bkz: <http://ded.dem.org.tr/tr/sayilar/28>.

⁶ Bu saptama yeni ortaya çıkan bir durumu yansıtmamaktadır. Benzer bir sonuç, 15 sayı geri gidilerek, 13. Sayı incelendiğinde de elde edilebilir.

⁷ MEB Değerler Eğitimi Yönergesi'nde özgürlük, eşitlik, mücadele, dayanışma kavramları bulunmamaktadır.

⁸ Refik Balay ve Ahmet Kaya, Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri, Cilt 12, No. 28, 7-45. Bkz: <http://ded.dem.org.tr/tr/makale/egitim-fakultesinde-okuyan-ogretmen-adaylarinin-ahlaki-deger-yonelimleri>.

² <http://ded.dem.org.tr/tr/tanitim>.

³ <http://ded.dem.org.tr/tr/yazarlara-notlar>.

dan yetişen öğretmen adayları göreve başladıklarında öğrencilerini güçlü insani değerlerle donatmalıdırlar. Öğretmen adaylarının değer yönelimleri bilinmeden öğrencilerine olumlu anlamda değer kazandırmaları mümkün değildir. Eşitlik, saygı, özgürlük, nezaket, sorumluluk, kendini kontrol etme, bağlılık ve cesaret gibi değerlere sahip olmayan öğretmenlerin bu gibi değerleri öğrencilere kazandırmaları mümkün değildir. Öğrencileri güçlü karakterler haline getiren uygun ahlaki değerler setinin kazandırılmadığı bir okul ve sınıfta öğrenciye model olmak da mümkün değildir. Bu bilgiler ışığında bu araştırma, öğretmen adaylarını yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin ahlaki değer yönelimlerini belirlemeyi ve öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimlerini bazı değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamaktadır.

Ancak “ahlaki değer yönelimleri” ile ilişkili veri toplama aşamasına geçildiğinde, daha önce sözü edilen “değerler kümesi” içerisinde “saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zarafet ve güven” kavramlarının seçildiği görülmektedir.⁹ Araştırmacıların adalet kavramını seçmiş olmaları ilk bakışta şaşırtıcı olsa da, kavramın “herkesin hakkına riayet etme, hakkını verme, zulüm ve eziyet etmeyip herkes hakkında doğru hüküm vererek hakkı yerine getirme duyarlılığı”¹⁰ olarak tanımlanmış olduğu görülmektedir. Adalet toplumsal bağlamından arındırılarak bir kişilik özelliği gibi sunulmuş; yani düzeni tehdit etme olasılığından uzaklaştırılarak evcilleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların bile evcilleştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini tanımlaması için kullanılan seçenekler yalnızca dört kategoriden (sosyal demokrat, liberal, milliyetçi muhafazakâr, dindar) oluşmaktadır.¹¹

Bu araştırma DE çalışmalarında görülen sistematik sorun ve yanlışlıkları yansıtan somut bir örnektir. Değerler zaman ve mekândan bağımsız olarak ele alınmakta ve kimi kavramlar tarihsel bağlamlarından arındırılmış kalıplar olarak kullanılmakta-

dır. Bu çalışmada ele alınan “değerler” günümüz Türkiye’sinin tüm çelişkilerinden arındırılmış, zaman içerisinde hiç değişmeyen birer “öz” olarak sunulmuştur. Katılımcıların siyasi görüşleri bile suya sabuna dokunulmadan ele alınmıştır. Araştırmanın ve ait olduğu paradigmanın yanlışlıkları açık olarak ortadayken, araştırmacılar DE için çok iddialı sözler söylemekten geri durmamaktadır.

Değer eğitimi, eğitimin sadece bir parçası olarak ele almak da yanlıştır. Değerler, eğitim modelinin ruhudur (Dilmaç, 1999). Bu ruhla yetişen bir çocuk cesareti, azimli olmayı, sebatı, soğukkanlılığı ve iffetli kalmayı bir değer olarak öğrenir. Bu değerlerin arka planında toplum desteği buldukça korunması ve yaşatılması daha kolay hale gelir. Ancak bu destek zayıflayınca bu değerler değişmeye veya bozulmaya başlar (...). O yüzden bu değerlerin güçlendirilmesinde okullar pekiştirici görevini yerine getirmelidirler (...). Değerler davranışlarımıza yön veren ilke ve standartlar olduğundan değerlerin eksik öğrenilmesi veya zayıflaması kişilikte parçalanmaya, saldırganlığa, yıkıcı ve geriletici eğilimlerin güçlenmesine yol açar (...).¹²

Akademik çalışmaların neler içerdiğine ve ne gibi varsayımlara dayandığına göz attıktan sonra, DE başlığı ile okullarda yürütülen çalışmalara kısaca değinmek yararlı olacaktır. Bu amaçla, DE veya “değerlerimiz” başlığı ile okul web sitelerine yansıtılan metinler, fotoğraflar vb. incelenebilir. Kısa bir yazı çerçevesinde kapsamlı bir inceleme yapılamayacağı için burada bir örnek ile yetinilecektir. Kayseri’ye bağlı Bünyan’daki Namık Kemal Ortaokulu web sitesinde, “Değerlerimiz” başlıklı bölümde sunulan değerler şunlardır: *Vatan, bayrak, Allah, millet ve Türkçe*.¹³ Türkçe için militarizm kokan “*Güzel Türkçemiz – Ses Bayrağımız*” benzetmesi yapıldıktan sonra şu gibi alıntılara yer verilmiştir: “*İnsan zekâsının büyüklüğünü gözle görmek istiyorsanız Türkçeyi inceleyiniz.*” “*Türkistan bozkırları ortasında kendi başına kalmış insan zekâsının, sadece*

⁹ Balay ve Kaya, s.16.

¹⁰ Balay ve Kaya, s.14.

¹¹ Tablo 1: Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler. Bkz: Balay ve Kaya, s.16.

¹² Balay ve Kaya, s.11.

¹³ <http://namikkemal38.meb.k12.tr/>. “Değerlerimiz” başlıklı bölüm yazının sonunda yer almaktadır.

Dosya

kendi yaradılışından gelen içgüdülerle yarattığı bu dili, hiçbir bilginler kurulunun yaratması düşünülemez.”

Bu kavramların hiçbiri yeni olmadığı gibi, sergilenen zihniyet de yeni değildir; 12 Eylül ardından topluma dayatılan resmi ideolojinin öğeleri değerler olarak sunulmaktadır. Bu ortaokulun web sitesindeki söylem, günümüzde Türkiye’de kurulmakta olan hegemonya içerisinde DE ve “değer” kavramının taşıdığı işlevi somut olarak gözler önüne sermektedir. Açıktır ki, “değer” kavramı ve DE, başkalarına kolayca kabul ettirilebilen bir Truva Atı gibidir. Bu “kerameti kendinden menkul” kurguların içi, her zaman iktidardakilerin istekleri doğrultusunda milliyetçilik, İslamcılık, ırkçılık, militarizm, kin ve nefret ile doldurulabilmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak, DE tutucu bir zihniyetin ürünüdür ve “değerler söylemi” içerisinde bulunan bütün mantıksal yanlışları barındırmaktadır. Türkiye’de “değerler söylemi” artık bir çığ gibi büyümektedir. Her türlü toplumsal süreç veya sorunun (boşanma, yalnız yaşama, şiddet, cinsel istismar, aşırı tüketim, ölüme yol açan çalışma koşulları gibi) “kaybedilen değerler” ile açıklanması ve her sorunun çözümü için daha fazla İslam önerilmesi artık sosyal politika olarak sunulmaktadır. Oysa bu sorunların hepsi yapısal sorunlardır ve var olan düzenin parçası olarak ortaya çıkmışlardır. Tam da bu nedenle tarihsel süreçlerin anlaşılması istenmemekte ve gerçeklerin önüne tarih dışı değerler kavramı perdesi çekilmek istenmektedir.

Türkiye’de DE başlığı altında yürütülmekte olan çalışmalarda ahlâk ve din kavramlarının tarihsel kökenlerinden veya tarihsel bağlamlarından tümüyle arıtılmış olarak öne çıkarılması, insanlık tarihinde var olmuş dönüştürücü ve tutucu dinamiklerinden söz edilmemesi, dönüştürücü güçlerin, süreçlerin ve mücadele ile üretilen değerlerin üzerinde durulmaması şaşırtıcı değildir. Günümüzde Türkiye’de bir hegemonya kurulmaktadır ve DE bu hegemonyanın bir parçası olarak kullanılacağı için yaygınlaştırılmaktadır. Bu hegemonyanın önemli bir parçası, “Batı’nın değerlerini yitir-

diği ve bu nedenle çökmekte olduğu” iddiasıdır. Tam da bu nedenle Batı’dan ithal edilen DE, Batı’yı hiç beğenmeyen İslamcı düşünürlere çok yakın gelmektedir.

Eleştirel pedagoji penceresinden bakıldığında DE başlığı altında dönüştürücü bir dinamik veya süreç yoktur. Tam tersine, DE eğitim kisvesiyle Türkiye’de çocukların ve gençlerin susturulması ve onları sömüren bir düzene rıza göstermeleri için bir ideolojik araç işlevi görmektedir.

Dahası, DE içi boş bir kavramdır; değerler ancak eylem-bilgi ilişkisi içerisinde üretildiğinde anlam taşıyabilir. Diğer birçok eğitim modeli gibi DE de kimi kilit kavramların (çıkar, çelişki, çatışma, özgürlük, eşitlik, adalet, mücadele, dayanışma, demokrasi gibi) anlamsızlaştırıldığı bir çerçeve sunmaktadır.

Değerler söylemi ve DE, çocuklara ve gençlere kimi kavramların benimsetilmesinin ötesine geçebilecek bir ufuk içermemektedir. Değerler her zaman çocuklar ve gençlerden önce gelmiştir ve gelecektir. Çocuk ve gençlerin kendi değerlerini yaratmaları, yeni kuşakların eski değerleri yıkması ve yok etmesi söz konusu değildir. Bu anlamda, değerleri tümüyle sarsacak ve altüst edecek bir dönüşüm, örneğin bir devrim ancak dünyanın sonu olabilir. Bu bağlamda, DE çocuklara ve gençlere dönüştürücü bir gücü kazandırmak gibi bir hedefe hiçbir zaman sahip olamaz. Oysa bugün, Türkiye’de ve dünyada çocuklara ve gençlere eşitlik, adalet, özgürlük getirecek bir dönüşüm gerekmektedir. Bu dönüşüm ise, aslında çocuk ve gençlerin dönüştürücü bir güç olarak ortaya çıkmasına bağlıdır.

Geleneksel Ahlakın Bunalımı ve 21. Yüzyılda Değerler Eğitimi

S. Yetkin Işık¹

Kültürün birçok tanımından biri yorumcu antropolojinin kuramcısı Clifford Geertz tarafından şu şekilde yapılmıştır: “İnsan, anlam ağlarına asılı bir hayvandır ve kültür de bu ağların kendisidir.” (Geertz, 2010:19). İnsanlar yaşamı, toplumsal uzlaşmalara dayalı ve sürekli anlamlandırmalardan örülüdür. Anlamın toplumsallığı, dil, din, ritüeller veya başka simgesel biçimler yoluyla sürekli yeni kuşaklara aktarılması, yani sürekliliğe duyulan ihtiyaç, kültürün yavaş değişmesinin temel nedenidir. Anlamlar ve değerlerin öncelikle aile içinde aktarılmaya başlanması, kültürlemenin salt bilgi aktarımı olmayıp duygu durumlarının toplumsal inşasını da (kişinin neye üzüleceği, neden tiksineceği veya hangi durumlarda utanıp, öfkeleneyeceği vs) üstlenmesi, modern dönemlerde aile kurumunun süreklilik ve istikrarını daha da önemli kılmıştır. Böylece muhafazakarlığın üstüne titrediği en önemli kurumlardan biri ailedir, diyebiliriz.

Türkiye’de muhafazakar-İslamcı iktidar bir yandan aileye yönelik müdahalelerle (kürtaj yasağı veya kısıtlaması, diyanet eliyle dindarlaştırma kampanyaları ve çeşitli kurumlar aracılığıyla ebeveynlere, özellikle annelere yönelik ‘geleneksel değerlere dönüş’ propagandası) birlikte çocuklara yönelik de (yine başta okullar olmak üzere birçok sivil ve resmi kurum eliyle) bir değerler eğitimi seferberliği başlattı. Bu seferberliğin elbette bölgesel ve ulusal siyasal hedef ve stratejiler bağlamında de-

¹ y_isik@yahoo.com.tr

gerlendirilmesi gerekiyor. Ancak burada, gizemli ve karmaşık analizleri gereksiz kılacak denli her şeyin açık olduğunu düşündüğümüz ve değerler eğitimi konusunu 21. yüzyılın en karmaşık ve önemli meselesi saydığımızdan ‘gerçek’ değerler eğitimi üzerinde duracağız. Öncelikle geleneksel ahlakın hangi yönleriyle çağın değerleriyle uyum sağlamadığı üzerinde –elbette kısaca- durulacaktır.

Özetle, bu yazı şu sorulara mütevazı cevaplar vermeyi amaçlamaktadır: Geleneksel değerler sisteminin neden kuşkuyla yaklaşmalıyız? Bu ahlak neden sorunlarımızı çözemez? Ve ihtiyacımız olan, ailede, okulda, edebiyatta, medyada kısaca bütün kültürleme kaynaklarında işlenecek olan değerler öncelikle hangileridir?

1.Geleneksel Değerler Sistemi² eriler merkezcidir:

Söz konusu geleneksel değerlerde, iktidarın bakişını yansıtan bu ahlakta apaçık bir şekilde baskın olduğu görülen temel niteliklerden biri, bu değerlerin eriler merkezçiliği. Bunun açık kanıtları, kadını aşağılayan (ve günümüzde de kullanılmakta olan) birçok deyim ve ‘ata’ sözüdür: “Kadının sırtından sopayı, karnından sıpayı eksik etmeyeceksin”, “eksik etek”, “elinin hamuruyla erkek işine...” diye devam ederek eriler merkezci değerleri, ‘geleneksel kültürü’ ören bu kalıplar, çocuk oyunlarında, türkülerde ve masallar başta olmak üzere halk edebiyatında da yerleşmiştir. Örneğin Türkçe masallarda ‘kötü’ sıklıkla kadın karakterlerce temsil edilir: kardeşlerin arasını bozan gelin, üvey anne, baştan çıkaran güzel kadın, cadı vb. Dahası, birçok masalın merkezinde bir kız çocuğunun yer aldığı, masalın adeta bu kızın akrabalarına hayat dersi vermek için yazıldığı açıkça görülür. Söz konusu masal kahramanı kızın başına olmadık işler gelir, sonunda iyi kalpli bir erkek (bazen kızla evlenen bir prens, bey vb, bazen de erkek kardeş) tarafından kurtarılır. Sonuç olarak erkek bakış açısını, eriler merkezci değerleri yansıtan bir egemen söylem oluşturulmuştur, bu masallarda. Kadın hem korku unsuru hem de korkutularak evcilleştirilmesi, eve, yuvaya bağlanması kısaca denetim altına alınması gereken bir varlıktır.

² Buradan itibaren GDS

Eriler merkezci söylemin egemenliği bir kültüre ait olmaktan çok yerleşik hayata geçiş, neolitik devrim ve kent devrimi gibi birbirini izleyen uygarlaşma sürecinde gelişip endüstri devrimi sonrasında da ulus devletler tarafından yeni biçim, tarz ve yöntemlerle (yeni kutsallar, yeni mitleştirilmeler, kahramanlık motifleri veya aşağılama biçimleri ile) sürdürülmüştür. Neolitik devrimle birlikte bitki ve hayvan yetiştirilmenin avcılıktan daha merkezi bir üretim faaliyeti haline gelmiş olmasının kadının konumunu güçlendirdiğini, ancak avcı kültürün neolitik devrimle kaybolmadığını aksine ilerleyen dönemde tarım topluluğu içinde tekrar egemen unsur haline geldiğini öne süren Lewis Mumford (2013), ünlü kitabı Tarih Boyunca Kent’te şöyle yazar:

İki kültür [paleolitik/avcı-toplayıcı kültür ve neolitik kültür] arasındaki etkileşim uzun bir dönem boyunca devam etti fakat sonunda eriler süreçler, taşıdıkları büyük dinamizmle, kadının damgasını taşıyan daha pasif hayat besleyici faaliyetleri ezdi. Doğurganlığın temel unsurları en azından imgelem düzleminde kadının alanından çıkarıldı: eski Mısır metinlerinden birinde Atum, mastürbasyon yoluyla evreni kendi bedeninden yaratırken tasvir edilir. Kibirli erkek, yeni hayat düzeninde kadının artık bir önemi olmadığını bundan daha açık ifade edemezdi herhalde (Mumford, 2013:39-40).

Antik Yunan’ın etkileri günümüze kadar süren, açtıkları okullarda yetiştirdikleri öğrenciler ve kitaplar sayesinde görüşlerini bin yıllar ötesine taşıyabilmiş büyük filozofları, Sokrates, Platon ve Aristo’da da hiyerarşik bir toplum düzeni ile birlikte eriler merkezci yargılar görülüyor. Örneğin Aristoteles, erkek kadından üstündür ve yöneten olmalı, kadın ise yönetilen. Aristoteles, kadın-erkek eşitliğine ilişkin düşüncelerini doğadan getirdiği kanıtlarla desteklemeye çalışır. Ona göre doğa erkek hayvanları üstün, dişileri aşağı olarak yaratmıştır. Yeni soyların meydana gelişinde yaşam verici öge, erkeğin spermasıdır. Kadının dişileri erkeğinkinden azdır... (akt:Şenel, 1996:168). Geçerken, tohum (erkek) – toprak (kadın) ana-

lojisine dayalı eril-dişil dikotomisinin Kur'an'ın yalnızca erkeklere seslenen "Karılarınız sizin tarlalarınızdır, oraya dilediğiniz gibi varın" (Bakara: 223) ayetinde de tekrarlandığını, bu analoginin Türkiye'nin de aralarında olduğu Müslüman toplumlarda günümüzde de kullanımda olduğunu ekleyelim.

Modern dönemlere kadar aristokratik iktidarların ideolojik meşruiyet aracı dindir. Modern öncesi dönemde din, hem siyasal hem felsefi hem de ahlaki (pedagojik) bir çerçeve olarak, kısaca bir değerler dizisi olarak varlığını sürdürür. Dinin ahlaki önermeleri, erilmerkezcilikle uyumludur. Örneğin, Ortaçağ ve Yeniçağ Avrupa'sında şeytanların daha çok kadınları ele geçirdiğini, birçok kadının cadılık suçlamasıyla yakıldığını ve işkence edilecek öldürüldüğünü biliyoruz. Hem İslam'da hem Hıristiyanlık, erkek egemen kültürler olduğu için kadınlar daima güvenilmez, mutlak kötülüğün temsilcisi şeytan tarafından kolayca yoldan çıkarılabilir, zayıf varlıklar olarak da kabul edilir. Birçok kültürde mutlak kötü imgesini karşılayan şeytanın Arapça (İbranice; satan) karşılığı "düşman"dır. Bu da demektir ki, eril değerlerle örülü kültürlerde kadın, erkek için (iktidar için) denetim altına alınması gereken bir tehdit ve korku kaynağıdır.

Öte yandan *iyi* ve *kötü* kavramının Müslüman kültüründe Batı kültürlerinden farklı algılandığı da ciddi bir iddia olarak tartışılmıştır. 1990'larda Şerif Mardin'in (1990:123-24) ortaya attığı daha sonra Hilmi Yavuz'un da *Zaman*'daki köşesinde iki yazıyla (2.2.2001 ve 9.2.2001) tartışmaya katkıda bulunduğu ve Nurdan Gürbilek'in (2012) *Kötü Çocuk Türk* adlı makalesinde ele aldığı sorun şöyle özetlenebilir: Müslümanların anlayışında demon yani benliğin şeytani ikizi (insanın kötülüğü) yoktur. Şerif Mardin'in tezi şudur: Batı edebiyatında şeytaniliğin yaratıcı gücü romantizmle meşrulaştırılmıştır; dolayısıyla Batı edebiyatında sahici, iyi işlenmiş "kötü" karakterlere rastlanır. Başlangıçta Batı'da da saldırıya ve eleştiriye uğrayan, kınanan ama zamanla önemi anlaşılan 'şeytani' yazarlara karşın Şerif Mardin'e göre sansürün değil ama otosansürün etkisiyle şeytani yaratıcılıktan uzak duran Müslüman Türk yazarlar şeytaniliğin yaratıcı gücünden mahrum kalmışlardır. Şeytan, yani

mutlak kötülük imgesi, Hıristiyanlıktan farklı olarak, insanın dışındadır. Nefs kavramı da içerideki şeytan değildir. Hilmi Yavuz'un sözleriyle;

Müslüman insan için Nefs, ne içselleşmiş Kötülük, ne Şeytan, ne de Daemon'dur! İslam'da Şeytan, Nefs'in Masiva'yla olan arzu ve haz ilişkisini, o arzu ve hazzı hırs ve ihtirasa dönüştürerek Beden'den Varlık'a, Dışarı'dan İçeri'ye, taşımının peşindedir. Yoksa, Hıristiyanlıkta olduğu gibi, 'mütemmim cüzü' olduğu Varlık'ı içeriden kuşatmak değil! Müslümanlıkta Şeytan, Dışarı'dan İçeri'ye (Beden dolayımında Varlık'a) nüfuz etmek konumundadır; Hıristiyanlıkta ise o, zaten hep İçeri'dedir... (Yavuz, 2001).

Yavuz, söz konusu yazılarında Türk edebiyatından birkaç kötü karakter sayarken, ekliyor: "Bu karakterlerin hepsinin kadın olması üzerinde de düşünmek gerekir!"

2.GDS Eşitlikçi Değildir Güçlünün/Muktedirin Ahlakını Yansıtır

Antropologların birçok araştırmayla gösterdikleri gibi, ahlaki değerler ve normlar, mitler, dini inanç ve pratikler *uyarlanma stratejileri* üzerine inşa edilmiştir. (örneğin, Harris 1995; Suvari 2014; Söz gelimi avcı-toplayıcı bir topluluğun inanç, mit, ritüel veya sanat ürünleri genellikle avcılık faaliyetlerini, avla ilgili inançları ve avlanan hayvan imgelelerini içerirken (av hayvanlarını taklit eden dans figürleri, mağara duvarlarındaki hayvan resimleri vb) tarım toplumlarında ise simgesel örüntülerin (söz gelimi yağmur duası ve benzeri ritüeller, bereket tanrıçaları gibi) tarımsal üretim faaliyeti üzerine inşa olunduğu bilinmektedir. Gordon Child'e'n kavramıyla, Kent Devrimi sonrasında giderek karmaşıklaşan ve çok sınıflı hale gelen tarım toplumlarında çatışan sınıf çıkarları, stratejileri ve buna bağlı olarak farklı inanç ve değerler ortaya çıkmıştır. Sınıflı toplumların binlerce yıllık tarihi boyunca da haksızlık ve yolsuzluklara ahlak tartışmaları, adalet arayışları ve erdemli olma öğütleri eşlik etmiştir.

Diyalektiği dikkate alan bir yaklaşımla, en azından

Dosya

yazının icadından bugüne insan eğitiminin hem çeşitli ahlaksızlık biçimleri ve yolları geliştirmeyi hem de bunları önlemek için eğitimi (formel eğitimi) öncelikli çare olarak düşündüğünü söyleyebiliriz. Tarihteki ilk rüşvet öyküsünde de rüşveti bir öğretmen almış olması, bu bağlamda eğitimin kendi içindeki çelişkinin bir yansıması olarak düşünülebilir: Bir Sümer tabletinde anlatıldığı kadarıyla öğretmenin sert davranışlarından ve cezalardan yakınan öğrenci babasının öğretmeni yemeğe çağırıp hediye vermesi sonrasında öğretmenden daha iyi muamele görmüştür (Kramer, 1998:7-8). Kuşkusuz, kentler devletlere, devletler imparatorluklara dönüşüp, ayrıcalıklı soylu sınıfın yanında, fiili olarak çalışmayan insan sayısı çoğaldıkça ahlak ve adalet çılgınlıkları da artacak, mülkün ve iktidarın sahipleri bilgiye de egemen olacak, özellikle Mezopotamya’da yazının geliştirilmesiyle birlikte ortaya çıkan hukuki veya dini metinler öncelikle üst sınıfların çıkarlarını güvence altına alacak, onların bakış açısını, onların ahlaki değerlerini yansıtacaktır. Ne var ki, yüz yıllar boyunca premodern iktidarların bileşenleri (aristokraziyle birlikte din adamları (rahip veya ulema), katipler ve mülk sahipleri) bilginin kontrolü ve sembollerin gücü sayesinde kendi değerlerini yönetilenlere de benimseteceklerdir.

Günümüzde ‘geleneksel ahlaki değerlere’ bu hatırlatmalar ışığında baktığımızda, bugün bile dilimizde yaşayan ve hatta dünyaya bakışımıza yön veren şu öğeleri görebiliriz:

Güce, iktidara saygı duyma, itaat; ihtişama hayranlık. Bunun dildeki yansımalarını örneğin Hilmi Yavuz’un iki yazısında analiz ettiği saray ve kapı (Bâb, Bâb-ı Ali: yüce kapı) sözcükleriyle türetilen deyim ve tamlamalarda görüyoruz. Yavuz (2013: 95-103) iktidarın görünür kılınması, yönetilenleri etkilemesi, kitle üzerinde hayranlık uyandırmayı amaçlayan sarayların Türk kültüründe derin izler bıraktığını söylüyor. Günümüzde adliye sarayı ya da simit sarayı (!) örneklerinde görüldüğü gibi halk kültüründe bu özenti ve güce hayranlığın etkisinin sürdüğüne işaret ediyor. Kapıya kul olmak, motifi birçok türkü ve şarkıda tekrarlanmaya devam ediyor; kapılanmak, devlet kapısında iş bulmak gibi örnekler de, askeri bir aristokrazi ile köy-

lül sınıf arasındaki ilişkiyi yansıtan, güce itaat ve hayranlık kültürünün simgeleridir. Elbette başka birçok örnek bulunabilir. (Örneğin son zamanlarda Ankara Büyük Şehir Belediyesi’nin, muhafazakarlar için bile sindirmesi zor, arkaik bir anlayışla, şehre dört ayrı giriş kapısı yapması bu cümleden sayılabilir).

Ailede babaya, okulda öğretmene, askerde komutanına, iş yerinde patron ve amirlerine, ülke genelinde devlet ‘büyüklerine’ itaatin değer olduğu ve sürekli yeniden üretildiği böyle bir kültürde güçsüz olana olsa olsa merhamet gösterilebilir (o da güçlünün insafına kalmıştır: veren el, alan elden üstündür! Ağanın eli tutulmaz!). Birey hak ve özgürlüklerini esas almayan eşitsizliği doğallaştıran, güçlü olmayı idealleştiren bu değerler sisteminde engelli bireyler, kadınlar, eşcinseller, yoksullar ve hatta hayvanların bırakalım saygı görmeyi, sık sık taciz edildiği, zulme uğradığına şahidiz. Nasrettin Hoca’nın bin yıllık ‘ye kürküm ye’ hikayesi, bu değerlerin eleştirisidir.

3. GDS Etnik merkezcidir

Yapısalcılık kuramının inşacı ve en önemli temsilcisi Claude Lévi-Strauss, insan zihninde doğuştan var olan sınıflandırıcı yapılar olduğuna inanıyordu; insan kaotik olanı ancak sınıflandırıp, kategorilere ayırarak, düzenleyerek anlayabilirdi. Akrabalık örüntüleri, çevredeki bitki ve hayvanların, yerlerin adlandırılması, mitolojiler de dahil bütün kültürel örüntüler bu temel sınıflandırma sisteminin çeşitlemelerinden (varyasyon) ibarettir. Dolayısıyla o, kültürlerden hareket ederek evrensel zihin yapılarına ulaşmaya çalışır. Claude Lévi-Strauss, en basit sınıflandırma sisteminin zıt ikilikler olduğunu (doğa-kültür, aşağı-yukarı, eril-dişil, yenilebilir-yenilemez vb) öne sürerken, hemen her toplumda var olan etnikmerkezçiliği de ben-öteki dikotomisine dayandırır. Ona göre ben-öteki (ben/biz ve bizden olmayan, yabancı) sınıflandırması da zihindeki apriori yapıların bir yansımasıdır. Lévi-Strauss, avcı-toplayıcı topluluklarda “insanlık”, kabilenin, dilbirliği olan topluluğun hatta bazen köyün sınırlarında biter; öyle ki, ilkel diye adlandırılan büyük toplulukların çoğu, onlara göre tümüyle ‘kötüler’, ‘reziller’, ‘yer

maymunları', ya da 'bit yumurtaları'ndan oluşan diğer kabile, topluluk ve köylerin insanlığın erdemlerini paylaşmadıklarını varsayarken, kendilerini 'insanlar', 'iyiler', 'mükemmeller' anlamına gelen bir adla tanımlamışlardır.

Tarih boyunca etnikmerkezciliğin (kavim/halk merkezlik) çeşitli zıtlıklarla ifade edildiğini biliyoruz: Antik Yunan'da Helen-Barbar, modern dönemde uygar-vahşi/ilkel gibi. Ortaçağ boyunca etkili olmuş dinsel düşüncede, özellikle tek tanrılı dinlerde heterodoks mezheplerin sapkın, zındık vb. kavramlarla ötekileştirildiği, ulus-devletlerin ideolojisi olan milliyetçilik/ulusçuluk ideolojisinin de epeyce öteki ürettiği bilinmektedir. Doğrusu ulus-devletler, ortak dil, vatan ve tarih zemininde yeni bir cemaat inşasına girişirken 'birlik ve beraberlik', 'kader birliği', 'vatan millet sevgisi' motiflerinden oluşan bir sevgi retoriği ile karşıt bir düşman/ötekiler retoriğini, başka bir deyişle içerideki birliği dışarının tehdidini kullanmıştır. Modern devletler, dönemlere, ihtiyaçlara ve politik stratejilere göre değişen ötekileştirmeler ürettikleri için geçmiş çağlara göre daha zengin bir 'kötü' veya 'şeytan' repertuarına sahiptirler. Örneğin, Soğuk Savaş döneminde şeytanlaştırılan kapitalizmi yıkmak isteyen komünistlerdi. Ortaçağ Avrupa'sının cadı avlarının yerini komünist takipleri aldı. Türkiye'de bir güvenlik kaygısının, iç ve dış tehditlerinin hiç eksik olmadığı görülen resmi söylemde Ermeniler, Yahudiler, solcular, Aleviler ve Kürtler şeytanlaştırmadan nasibini aldılar. Yeni Türkiye olarak sunulan ve İslami kimlik çatısı altında otoriter bir düzen oluşturmaya çalışan günümüz iktidarı, laik modernler, cumhuriyetçiler, milliyetçiler ve "Ce-Ha-Pe" zihniyeti kötü oldukları ve düşmanlaştırıldılar. Sonuç olarak referansları, içerikleri değişse de kötülüğün hep başkalarına, 'ötekiler'e, iyiliğin ise "ben/biz"e yakıştırıldığı benmerkezci, etnikmerkezci bir ahlaki söylem günümüze kadar geldi. Umberto Eco'nun (2014), *Düşman Yaratmak* adlı kitabında yazdığı gibi;

Demek ki düşmansız yapamıyoruz. Düşman figürü uygarlığa özgü süreçlerle bile ortadan kaldırılamamıştır. Bu ihtiyaç en uysal ve barış yanlısı insanın bile özünde vardır. Ama böyle durumlarda düşman im-

gesi insani bir nesneden bizi bir şekilde tehdit eden ve mağlup edilmesi gereken doğal veya toplumsal bir güce aktarılır; bu, kapitalizmin insanları sömürmesi, çevre kirlenmesi veya Üçüncü Dünya'da açlık olabilir. Ama Brecht'in dediği gibi, böyle durumlar "erdemli" ise de, adaletsizliğe hissedilen nefret yine de insanın yüzünü korkunç hale getirir. Bu durumda etik, atalarımızdan kalma düşmana sahip olma ihtiyacımız karşısında âciz midir? Bence etiğe olan ihtiyaç, herhangi bir düşmanımız yokmuş gibi davrandığımız zaman değil, onları anlamaya ve kendimizi onların yerine koymaya çalıştığımız zaman ortaya çıkar. [...] Ötekini anlamaya çalışmak, farklılığını inkar etmeden veya görmezden gelmeden, klişesini yok etmek demektir. (Eco, 2014: 34-35).

Değerler eğitimi, 'hepimizin iyi olduğu, kötülerin, yabancı veya belirsiz bir yerde ve zamanda ortaya çıkabilecek gizemli kişiler olduğu ve bizi baştan çıkarma ihtimallerine karşılık tetikte olmamız gerektiği' düşüncesinden hareket ettiği sürece, var ola geldiği haliyle, iyileri kötü yapan, kötülüğü kolaylaştıran bir program olarak işleyecektir. İyi ve kötü üzerinde kesin yargılarla konuşmak, tanımlamak tehlikelidir. Özellikle devletin, dinin veya bağlı olunan siyasi örgütün işin içine girmesiyle (değerler eğitimi içeriğini düzenlemesiyle) iyiliği öğretmek kaçınılmaz olarak kötünün kim(ler) olduğunu da açıklamayı gerektirecektir. Bu noktada teröristler, ateistler, iç düşmanlar, dış düşmanlar, asiler, eşcinseller... Ez cümle bütün 'ötekiler' açık veya örtülü olarak öğrencinin kötü algısına dahil edilecektir. Resmi eğitim, zaten on yıllardır 'dört yanımızın düşmanlarla çevrili olduğunu' ve bu düşmanların kötülük yapmak için fırsat kolladıklarını vazedip durur. Buna bir de yakınımızdaki kötülerin eklendiğini düşünün! Böylesine kötülükle dolu bir dünyada çocuktan iyi bir insan olmayı beklemek mantığa aykırıdır.

Ötekinin kötü olduğunu söylemek, bütün mantık çelişkilerine karşın, günümüzde de sürdürülen bir değerler eğitimi stratejisidir. Geçmişin ve günümüzün vahşi mezhep savaşları ırkçılık ve milliyetçilik bu stratejiye çok şey borçludur. İnan-

mışlar topluluğunu bir arada tutacak, birlik ve beraberliğin üzerine tesis edileceği ‘sevgi’, bunca nefrete, nefret edilecek milyonlarca ‘kötü’yle bir bağımlılık ilişkisi içindedir.

4.GDS İnsanmerkezcidir

İnsanmerkezcilik (homosentrizm) kulağa pek kötü gelmese de insanlık, bu türden bir ‘merkez-ciliği’ de aşacak bir etik geliştirmek zorundadır. Zira, bilimsel keşiflerin sayesinde doğa hakkında bildiklerimiz, giderek çevreyle, bitki ve öteki canlı türleriyle barışık yaşamanın önemini anladık. Artık insanın “eşrefi mahlukat” (yaratılanların en şereflisi) olduğu orta çağ anlayışının yanlışlığını çoktan anlamış olmalıyız. Doğanın tükenişi, ahlakı konuşmayı gülünç ve gereksiz kılacak denli birincil bir sorundur; insan doğayı, tüm çeşitliliği ile korumak, ona saygı duymak zorundadır. Yaşam hakkına saygı yaklaşımı, evcil hayvanları, sokak hayvanlarını, yabani hayvan ve bitki çeşitliliğini korumayı, insanın gezegeni, kendisinin de parçası olduğu bir bütün olarak düşünmesini gerektirmektedir.

O halde, ciddiyle tartışılacak bir değerler eğitimi, zamane sorunlarını geçmişin erkekmerkezci, muktedirin bakış açısından, daima ötekileştirici (kötüyü dışarıya atfedip, iyiyi bende/bizde varsayan) ve insanmerkezci ahlak anlayışına değil, çağın evrensel etik sorunlarının tartışıldığı, eşitlikçi, kurumlardan, yasaklardan ve cezalardan önce birey, aklını, vicdanını ve özgürlüğünü temel alan, itaati değil, sorumluluğu öne çıkaran, kültürlere göreceli yaklaşan, insan-doğa ilişkisini çıkar ve hükmetme anlayışı temelinde kurmayan yeni bir etik felsefesinden hareket etmelidir. Bu öneri elbette, naif hatta ütöpik bulunacaktır; hele ki günümüz koşullarında. Fakat etikten, adaletten, özgürlükten söz eden hiç kimse gerçeçilik ve ütopya arasındaki can sıkıcı gerilimden kaçamaz. Bu noktada, Terry Eagleton’ın (2012) kötülük sorunu üzerine yazdığı denemesinde yaptığı gibi ben de Marx’ın ‘tarih öncesi’ kavramını hatırlatarak bitirmek istiyorum.

Marx, bugüne değin olan biten her şeyin aslında tarih olmadığını söyler. şu ana

değin olan bitenler onun deyişiyle “tarih arifesi”dir. Sürüp gitmekte olan korkunç sömürünün bir başka adıdır sadece. Ancak önümüzdeki engelleri yıkıp gerçeç tarihe ulaştığımızda nasıl insanlar olduğumuzu anlama şansına sahip olacağız. Bu neticede hoş bir deneyim olmayabilir elbette. Belki de baştan beri bir canavar olduğumuz çıkacak ortaya. Ama en azından, üstümüzdeki gücün acımasız zorlamalarıyla ya da mal mülk için verdiğimiz sonsuz kavganın etkisiyle bulanıklaşmış gözlerle değil, doğru ve düzgün bir bakışla görebileceğiz kendimizi. (Eagleton 2012 :136)

KAYNAKÇA

- Eco, Umberto. (2014). *Düşman Yaratmak ve Rastgele Yazılar*. (L. T. Basmacı, Çev.). İstanbul: Doğan Kitap Yayınları.
- Geertz, C. (2010). *Kültürlerin Yorumlanması*. (H. Gür, Çev.). Ankara: Dost Yayınları.
- Gürbilek, N. (2012). *Kötü Çocuk Türk*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Harris, M. (1995). *İnekler, Domuzlar, Savaşlar ve Cadılar*. (Fatih Gümüş Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kramer, S. N. (1998). *Tarih Sumer’de Başlar*. (M. İ. Çığ, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Levi –Strauss, Claude. (1995). *İrk, Tarih ve Kültür*. (H. Bayrı vd., Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Mardin, şerif. (1990). *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mumford, Lewis. (2013). *Tarih boyunca Kent*. (G. Koca, T. Tosun, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Suvari, C. (2014). “Din ve Uyarlanma İlişkisine Antropolojik Bir Bakış.”, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), s. 134-150.
- şenel, Alâeddin. (1996). *Siyasal Düşünceler Tarihi* (5. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Yavuz, Hilmi. (2013). *Türkiye’nin Zihin Tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları.



Modern – Postmodern Geriliminde Feyerabend'e Yapılan Göndermeler ve Değerler Sorunsalı

-Epistemolojik Tartışmalardan Bir
Değer Olarak Bilimin Konumuna-¹

Ömer Faik Anlı²

XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı'da felsefe ve sosyal bilimlerden yükselen 'yeni' ve 'eleştirel' sesler, kimi yorumlara göre *post-modern* bir döneme geçildiğinin öncü işaretleriydi. Batı düşüncesi, hiçbir dış kaynaktan gelemeyecek denli 'sert' biçimde kendi Aydınlanma İdeallerini ve bu bağlamda 'Modern'i eleştirmeye başladığında, yine kimilerine göre bir tür *post-mortem* gerçekleşiyordu. Hiçbir Batı-dışı kaynak, Heidegger, Adorno-Horkheimer, Foucault, Derrida gibi isimler kadar güçlü bir eleştiri geliştiremezdi. Başka bir kanaldan ilerleyen bilgi kuramı içerisinde ise hiç kimse modern ile neredeyse eş anlamlı hale gelen bilimi Feyerabend kadar eleştirel biçimde ele alamazdı. Bu eleştirel bilim çalışması bir başka post-^u, post-pozitivizmi ve post-modern bilgi kuramını temsil etmekteydi.

İşte böyle bir düşünsel iklimde, post-modern savaş ilanları da kendilerini gösterdiler. Birbirleriyle ilişkili biçimde literatürde *Kültür Savaşları* ve *Bilim Savaşları* adını alacak olan bu 'düşünsel savaşlar'ın açığa çıkardığı sorular, 'Kim, ne için, kiminle savaşıyor?' başlığı altında toplanmaktadır. 'Ortodoks Dünya Görüşü' ile 'Yeni Dünya Görüşü' kategorileri altına alınamayacak kadar geçişken ve kimin nerde konumlandığının kolaylıkla belirlenemediği cephelerde, özünde daima 'yeni'yi temsil eden Modern bir anda Ortodoks Dünya Görüşüne dönüşebilirken, post-modern tezleri benimseyen ve kullanan muhafazakâr konumlanmalar yine bir anda Yeni Dünya Görüşüne dönüşebilmektedir. "Bu ve benzer tartışmalarda tüm taraflar bu meseleleri uzun-vadeli bileşenleri olan meseleler olarak tanımlamakta, sosyal normların eğitim yoluyla (ders kitaplarına

¹ Bu makalenin içeriğinin bir kısmı yayınlanma aşamasında olan doktora tezinden türetilmiştir.

²Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Felsefe Bölümü

Dosya

neler konması gerektiği, geçmişe dair özgül anlatıların günümüzdeki hiyerarşileri nasıl meşru kıldığı, gelecekte nelerin tahayyül edilebileceği) yeniden üretimiyle ilişkilendirmektedirler” (Lee, 2007: 246).

Eğitimin kurumsal olarak dönüşüm geçirdiği bir önceki Modern Uğrağa bakıldığında, kültürün esas olarak kazandırıldığı ve bu yolla yeniden üretildiği eğitim kurumlarının, XIX. yüzyıldan itibaren ulusallaşmanın da etkisiyle yeniden tasarımı olduğu görülecektir. Meşru bilgi konusundaki epistemolojik mücadelede toplumsal gerçekliğe ilişkin bilgiyi kimin denetleyeceği konusunda verilen ve “modern devletin kararlarını dayandırabileceği daha kesin bilgiye duyduğu gereksinim”le motive edilen bir mücadeleyle çakışan (Gulbenkian Komisyonu, 2012: 15) bu ‘yeniden tasarımı’ döneminde, doğa bilimi derslerinin yükseköğrenimin bir parçası haline gelmesiyle, T. H. Huxley şu ifadeleri kullanmaktadır:

Herhangi bir şeyi tartışırken ya da araştırırken, hiçbir zorluktan yılmamaya, sert bir biçimde eleştirel olarak ele almadan ne kendimizden ne de başkalarından gelen hiçbir doktrini kabul etmemeye, bir düşünce adımıyla çelişkiye, tutarsızlığa ya da karmaşaya düşmemeye ve hepsinden öte bir sözcüğü kullanırken ve bir önerme ileri sürerken anlamını açık olarak bilmek gerekliliği üzerine ısrar etmeye ilişkin dersi bilim çalışanlarından öğrendik (Huxley, 1888: 47-51).

Görüleceği üzere, ideal üniversite tasarımıyla birlikte, bilim artık kendisinden ‘öğrenilen’ bir konuma yerleştirilmekte ve onun epistemolojik otoritesi kabul edilmektedir. Dönem itibarıyla görünür olmaya başlayan bilimin epistemolojik otoritesinin pekişmesinin sonuçlarında “eğitilmiş insan” olmanın ne anlama geldiği gibi “kültürel” bir soru da kendiliğinden doğmaktadır. XX. yüzyıla gelindiğinde C. P. Snow, Bilimsel Devrimin Şartnamesi olarak şu koşulları belirlemektedir:

Birincisi, bir ülke elinden geldiği kadar çok sayıda en üst düzey bilim adamı yetiştirmelidir. Bunların sayısı hiçbir ülkede fazla değildir. Okullarla üniversiteler orada olduğu sürece, onlara ne öğretilene önemli değildir. Onlar kendi başlarının çaresine bakar. (...) İkincisi, ilkinden çok daha geniş bir üst düzey meslek adamları tabakası; destekleyici araştırmaları, üst düzey tasarım ve geliştirme işlerini bu insanlar yapacaktır. (...) Üçüncü tabaka ise Doğa Bilimleri ya da Mekanik Bilimlerinde başlangıç düzeyinde eğitim görmüş tabakadır. Bunların bazıları ikincil teknik işler yapacaklar, ama bazıları özellikle insani işlerde önemli sorumluluklar alacaklardır.

(...) Dördüncü ve sonuncu tabaka ise, bilim adamlarının nelerden bahsettiğini anlayabilecek kadar bilim kültürü olan siyasetçilerden, idarecilerden, ezcümle toplumun tamamından oluşur. İşte bu ya da buna benzer bir şeydir bilimsel devrimin şartnamesi (Snow, 2010: 131, 132).

Bilimsel düşüncenin temele alındığı bilim kültürünü yaygın ve hâkim kılmaya yönelik bu yaklaşım, Newton’la birlikte tamamlanan *Bilimsel Devrim* sürecinin sonucunda kadim dünyayı bilme sorunun çözüldüğü ve artık yapılması gerekenin olanaklı tüm alanları bilimselleştirmek olduğu savını ortaya atan pozitivizmle örtüşmektedir. Bu süreç, *modern bilimsel yöntemin kâhini* olarak da adlandırılan Francis Bacon’ın “bilgi ile insan gücü eş anlamlıdır” (Bacon, 2012: 120), “bilimlerin gerçek ve doğru hedefi, yeni keşifler ve zenginliklerle insan yaşamını donatmaktır” (Bacon, 2012: 157) ifadelerinin ‘doğrulandığı’ bir süreç olarak da okunmuştur. Bu tespitin ardından gelen “(...)tabiat, sadece yine tabiatın kurallarına uyularak kontrol altına alınabilir” ve bu kuralları keşfetmek için “tek ümidimiz gerçek tümevarımdır” (Bacon, 2012: 120, 122) ifadelerindeki ‘gerçek tümevarım’ ise bilimsel yöntemin ta kendisidir. Böylece, olanaklı tüm alanların bilimselleştirilmesi ve ‘sosyal fizik’in kurulması hedefleri için model kendiliğinden bilim olarak belirmektedir. David Harvey bu durumu Modern Düşüncenin ulaşacağı Aydınlanma’nın bir varsayımı olarak ele almakta ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

(...) Aydınlanma projesi için, herhangi bir soruya ancak tek bir cevabın mümkün olduğu fikri bir varsayımdı. Buradan mantıksal olarak şu sonuç çıkıyordu: Eğer doğru biçimde resmeder ve temsil edebilirsek dünyayı kontrol altına alabilir ve akılcı biçimde düzenleyebiliriz. Ama bu bir tek doğru temsil tarzı olduğunu varsayıyordu; bütün bilimsel ve matematik çabalar da buna erişmek içindi. Eğer bu doğru tarzı keşfedebilirsek, Aydınlanma hedeflerine ulaşmış olacaktı (Harvey, 2006: 41).

Oysa 1960’lı yılların sonuna gelindiğinde ve sokaklardaki eylemler dindiğinde, o mücadeledeki bileşenlerin çoğu, kadınlar, etnik azınlıklar ve aktivist öğretmenlerden oluşan yeni bir karışım okul sıralarına döndüklerinde artık sosyal bilimler, evrenselci ve tek bir ses olmaktan çıkıyor ve farklı yorumlara da kapılarını açıyordu (Lee, 2007: 247). 60’lı yıllarda Auguste Comte’un ilk bilim modellemesinin açtığı yol ise neo-pozitivizm, eleştirel rasyonalite ve Thomas Kuhn’un “*Bilimsel Devrimlerin Yapısı*”nda ifadesini bulan paradigmatik bilim

modeline evriliyordu. Sosyal bilimlerdeki çoğul yorumlar, bilgi kuramında Kuhn'un kavramsal-laştırmasını, Kuhn'u da aşacak biçimde çok-paradigmallık biçimine dönüştürdüğünde *Bilimsel Devrimin Şartnamesi* bilgi kuramsal temelini kaybetmişti. Bu temel kaybı, aynı zamanda bilgi kuramının içkin evriminde 'sınırlandırma ayrıacı'nın belirsizleşmesinin izdüşümüdür. Bilim ile Bilim olmayanı, yani bilimsel olan ile bilimsel olmayanı ayırt etmeyi sağlayan kuramsal bir turnusol kağıdı işlevi gören sınırlandırma ayrıacının tarihsel önemi ise daha belirgindir. Katolik Kilisesi 1616 yılında Kopernik Kuramını 'sözdebilimsel' olduğu gerekçesiyle aforoz ederken, SSCB Komünist Partisinin Merkez Örgütü, 1949 yılında Mendelci genetiğin sözdebilimsel olduğunu kabul edip, bu kurama bağlı bilim insanlarını bilim topluluğundan uzaklaştırdı. Bu kararlar, neyin bilimsel olduğunu belirleyen bir ayrıca gönderimle verildiği için, bilimle sözdebilim arasına sınır koymak, sadece felsefi değil, aynı zamanda yaşamsal, toplumsal ve hatta siyasal bir sorundur (bkz. Güzel, 1999; Lakatos, 1989: 6,7).

'Sınırlandırma Ayrıacı'ndan 'Ne olsa uyar'a...

'Sınırlandırma Ayrıacı'na yönelik çalışmaların temelinde pozitivizm bulunur. Öyle ki, pozitivizm ile birlikte, bilimi bilim-olmayandan (metafizikten) ayırmak, hipotez ya da kuramların bilimsel geçerliliklerini belirlemek için daimi, sabit ölçütlerin varolduğu ve bu standartların güvenilir ve sağlam bilgi için temel oluşturduğu düşüncesi hâkim olmuştur. Böylelikle doğrulanabilir (ya da yanlışlanabilir) bilgi, bilimsel bilginin karakteristiği olarak sunulur, 'empirik yolla sınanabilirlik' bilgi – bilgi-olmayan ayrımının ölçütü haline getirilmiştir. Modern bilimin geçerli bilgi üretebilen tek etkinlik olarak felsefi düzeyde de kabul edilmesi ile birlikte, pozitivizm ve neo-pozitivizm bağlamında pek çok epistemolojik sorun gündemden düşürülmüştür. Paul Feyerabend'in ifadeleri ile,

Birinci Dünya bilimi; Avrupa'daki bilimsel devrimden doğmuş olan ve halihazırda dünyanın dört bir yanında üniversitelerde ve teknoloji kurumlarında öğretilip uygulanmakta olan bilim, bize sayısız fikir ve teknolojik başarı armağan etti. Ona çoğunlukla "akılcılık" [intellectualism] denen, bilimin sistematik ve açıkça belirlenebilir bir tarzda üretildiğini ve diğer tüm gelenekleri hükümsüz kıldığını öne süren bir ideoloji eşlik ediyor. *Bir bilimsel yöntem vardır; dünyanın neye benzediğini ve onu ihtiyaç-*

larımıza uygun şekilde nasıl değiştirebileceğimizi keşfetmemize yardımcı olur (Feyerabend, 1999: 7).

Buna karşın, içerisinde yaşadığımız dönemi adlandırdığı öne sürülen 'Postmodern Durum' ile birlikte, bilimin kendi gelişimi sonucunda geçerliliklerini sorunsal haline getirdiği üstanlatılara dayanmadan kuramsal olarak nasıl meşrulaştırılacağı sorunsallaştırılır. Feyerabend'in ifadesi ile 'destekleyici ideolojilere' başvurmadan bilginin meşruluğunun nasıl sağlanabileceği ya da daha kökensel olarak 'gerçekliğin bilinmesi', 'evrensellik', 'nötr gözlem dili' gibi kavramlar ile yapılandırılmış 'bilim'in kendisinin bir üstanlatı ya da üstanlatısal bir aygıt olup olmadığı tartışma konusu haline getirilir. Feyerabend'in destekleyici ideolojiler arasına kattığı en önemli öge, bilimsel tek bir yöntemin olduğu düşüncesi ve bu yöntemin disiplinler bağlamda 'emperyal yayılımcı' doğasıdır.

'Postmodern Durum' kavramsallaştırmasının esas sahibi olan Lyotard'a göre, "*bilimsel bilgi temelinde anlatsal bilginin, anlatsal bilgi temelinde bilimsel bilginin geçerliliğini ve varlığını yargulamak mümkün değildir. Geçerli ölçütler farklıdır. Bütün yapabileceğimiz, tıpkı gezegen ya da hayvan türlerinin farklılığında yaptığımız gibi, söylemsel türlerin farklılığındaki şartlılığa bakmaktır*" (Lyotard, 2000: 64). 1960 sonrasında ortamında serbestlik ve özgürlük kavramlarının tekrar tartışıldığı ve çoğulluğa yapılan vurgunun gün geçtikçe güçlendiği bir iklimde söylemsel türlerin farklılığıyla birlikte, Feyerabend bir adım daha atmıştır. O, bilimsel söylemlerin de farklılaşabileceğini öne sürer. Onun için temel amaçlardan biri, 'materyalist ve saldırgan Birinci Dünya'nın' evrenselleştirdiği, maddeyi anlayan ve silah araştırmalarında mükemmel sonuç veren bilim türünün sadece seçeneklerden biri olduğunu ve her kültürün, her ulusun kendi özel ihtiyaçlarına uyan bir bilim inşa edebileceğini gösterebilmektir (Feyerabend, 1999: 10). Bu gerçekleştikten sonra, söylemler çokluğu ortamının korunabilmesi için, "*bilim ideolojilerden korunmalıdır; toplumlar, özellikle de demokratik toplumlar bilimden korunmalıdır*" (Feyerabend, 1999: 12).

Söylemler çokluğunun korunabilmesi ve bu çoğulluk içerisinde bir hiyerarşiye ya da otoriterliğe izin verilmemesi için bilimin diğer söylemlerle ('bilgi türleriyle') kökensel eşdeğerliliğinin gösterilmesi gerekir. Bu da ancak ayırıcı (bilimi diğer söylemlerden ayıran) ve bütünleştirici (farklı alanları konu edinen etkinlikleri bir yöntem ölçütüne

göre bilimsel kılan / bilimsellik çatısı altında birleştiren) bir yöntemin yokluğunda ya da yöntemler çoğulluğunda mümkün olabilir. Ancak böyle bir ortamda, meşru bir biçimde, “yolunu halihazırda üniversitelerde ve teknik enstitülerde öğretilmekte olan bilimlerden ayırmış bir Üçüncü Dünya bilimi geliştirmek mümkün” olabilir (Feyerabend, 1999: 8).

Feyerabend, mevcut modern bilim geleneğinin yapay bir biçimde oluşturulup, doğal ve evrensel bir çehreye büründürülmesini problematik olarak görmektedir. Bu problematik ile bilim tarihi üzerinden metodolojik ve bilgi-kuramsal bir soruyla yola çıkar: Epistemolojik reçeteler başka epistemolojik reçetelerle ya da genel ilkelerle karşılaştırıldığında mükemmel gözükseler de, onların sadece birkaç münferit “olgu”yu değil, doğanın derin sırlarını keşfetmenin en iyi –ve belki de tek yolu olduğunu kim, nasıl temin edebilir? (Feyerabend, 1999: 35)

Bu soru ışığında, Feyerabend’in izlediği yol, bilimin başarısının ve birliğinin değişmez ve mutlak olarak bağlayıcı ilkelerden oluşmuş bir yönetime bağlı olduğu düşüncesini tarihsel bulgularla yüzleştirmektir. Bu düşüncenin doğrulanabilmesi için, genel olarak tüm bilim tarihinde (ve bilgi tarihinde), özelde ise Galileo’dan bu yana modern bilim tarihinde epistemolojik temelleri sağlam, ikna edici, sınırlayıcı ve “bağlayıcı” olan bir kural ya da kurallar dizgesinin asla ihlal edilmediğinin ve sürekli korunduğunun ve ‘ilerleme’nin bu yolla sağlandığının gösterilmesi gerekir. Şimdiye dek, bunu gösterdiği iddia edilen pozitivist bilim tarihi okumaları, ancak belirli yöntemsel ya da kavramsal çerçeveler zihinlere yerleştikten sonra, yine bu zihinlerle geriye dönük yansıtımlar olarak gerçekleşmiştir. Feyerabend, Kuhn’un ‘olağan-bilim’ kavramsallaştırmasıyla örtük bir uzlaşma giderek, iyi eğitilmiş bir akılcının (bilim insanının) ustasının (dahil olduğu geleneğin / kuramsal çerçevenin / paradigmanın) kendi kafasında yarattığı –bilim-imesine itaat ederek ve öğrendiği argümantasyon standartlarına uyarak hareket edeceğini öne sürer. Bu bilim insanı, kendisini içinde bulduğu karışıklık ne kadar büyük olursa olsun bu standartlara bağlı kalacak ve “*aklın sesi*” olarak gördüğü şeyin aldığı eğitimin nedensel bir sonucundan başka bir şey olmadığını bir türlü fark edemeyecektir” (Feyerabend, 1999: 41).

Feyerabend’in bilim eğitimine yaptığı vurgu, esasında tüm eğitim sistemine genellenebilecek bir

kapı açar ve bu açıklık kökeninde onun “*bir şeyin yaratılmasıyla o şeyin doğru bir düşüncesinin yaratılıp anlaşılması çoğunlukla bir ve aynı bölünmez sürecin parçalarıdır ve süreci bir yerde durdurmadan bunları birbirinden ayırmak mümkün değildir*” (Feyerabend, 1999: 42) savı ile ilişkilidir. Bu sava göre, ‘başarıya’ ulaşmış bilimsel etkinlik, kendisine öncel bir düşünsel talimatnamenin izlenmesinin sonucu değildir. Etkinlik, yöntemini gerçekleştirme süreci içerisinde belirlenir. Bu nedenle, her başarının yöntemi kendisine özeldir. Metodoloji ve pozitivist bilim tarihi çalışmaları süreci durdurup, parçalara ayıran ve henüz gerçekleşmemiş etkinliklere de genelleyen türde çalışmalardır.

Feyerabend, kendi tezleri için dayanak oluşturacak bilim tarihi okumalarının tarihselci okumalar olması gerektiğini örtük olarak ifade etmekte, bilim ve bilgi tarihi için evrensel ve ‘nesnel’ ölçütler öneren (ya da bu ölçütler ışığında bilim tarihi yazan) çalışmaları dışarıda bırakmaktadır. Onun ifadeleri ile,

Tarihin sağladığı zengin malzemeye bakan ve onu aşağılık içgüdülerini tatmin etmek ve şiddetli entelektüel güvenlik nöbetlerini açıklık, kesinlik, “nesnellik”, “gerçek” gibi terimler altında dindirmek için fakirleştirmeye yeminli olmayan herkes sonunda görecektir ki, tüm şartlar altında ve insani gelişmenin tüm evrelerinde savunulabilecek tek bir ilke vardır: ne olsa uyar (Feyerabend, 1999: 43).

‘Ne olsa uyar’ın Savunusu...

Feyerabend, “ne olsa uyar” ilkesini ironik bir biçimde öne sürer. Eğer pozitivist ve neo-pozitivist ya da Popperci bilim felsefesi – tarihi çalışmalarının aradığı, tüm zamanlar için genel-geçer olan ve hiçbir çalışmanın sınırlarını esnetemeyeceği ya da aşamayacağı bir sabit ilkeyse, bu koşullara uyan tek bir ilke olanaklıdır: Ne olsa uyar! Bu ilke içeriksiz olduğu için bütün çalışmaları kapsayacaktır. Diğer bir deyişle, hiçbir çalışma (pratik) bu ilkeyi kıramaz. Oysa, önceki bilim felsefesi ve tarihi çalışmaları, tekil pratiklerden soyutladıkları içerikli ilkeleri sabit ve genel-geçer olarak belirledikleri için, normatif olarak öne sürdükleri tüm ilkeler başarı kazanmış ‘bilimsel’ çalışmalar tarafından esnetilmiş ya da çiğnenmiştir. Bu duruma düşmemek için ödenecek bedel, mutlak boş bir ilkeyi kabul etmektir.

Ön-belirlenmemişlik anlamında yöntemsiz ya da yöntemler çoğulluğu ile yapılanmış bir bilimsellikten söz edildiğinde, ‘bilimin birliği’ düşüncesini koruyacak ortak bir ögenin varlığı şüpheli hale

gelir. Diğer bir deyişle, hem konuları hem de yöntemleri ayırışan etkinliklerin tümüne bilimsel demek için ya da içlerinden bir kısmına bilim-dışı / sahte-bilim diyebilmek için içkin bir ölçüt kal-mayacaktır. Bu durumda devreye, kurumsallaş-ma, topluluklaşma gibi sosyolojik belirlenimlerin girmesi muhtemeldir. Örneğin, bilim insanı ya da bilim topluluğu olarak adlandırılmış failerin ürettikleri her şey bilimsel olarak kabul edilir hale gelecek, bu üretimlerin kendisini değerlendirmek ise olanaksızlaşacaktır.

Feyerabend'e göre,

(...) bilim artık bir birlik değilse, farklı parçaları son derece farklı tarz ve kulvarlarda yol alıyorsa ve bu tarz ve kulvarlar arasındaki bağlantılar özgün araştırma alanına yakından bağlıysa, bu demektir ki bilimsel projeler kendi başlarına alınmak zorundadır. Bu, resmi makamların bir süredir uygulamaya başladığı şeydir. '60'ların sonlarında "kapsamlı bir bilim politikası fikri yavaş yavaş terk edildi. Bilimin bir değil birçok girişimden oluştuğu ve bunların hepsini destekleyebilecek tek bir politikanın mümkün olamayacağı fark edilmişti. Resmi makamlar artık "bilim"e değil, somut projelere mali destek veriyorlar. Öyleyse "bilimsel" sözcüğü bundan böyle, "bilimsel olmayan" projeleri dışlayamaz; meselelere ayrıntılarıyla bakmak zorundayız (Feyerabend, 1999: 18, 19).

Görüleceği üzere, bilimin birliği düşüncesi bilim politikaları ile de yakından ilişkilidir. Bilimin sonuçları ile rakip gelenekler karşısında kendiliğinde tercih edilir olmasını sağlayan şey, sahip olduğu kıyaslamalı üstünlük değil, karşılaştırmanın (yarışmanın) bilimi kazandıracak biçimde düzenlenmiş olmasıdır. Başka bir deyişle, bilimin sonuçlarına bağlı başarısı, araştırmayla ya da kanıtlamayla kabul edilmiş bir başarı değil, politik, kurumsal ve hatta askeri baskılarla elde edilmiş bir sonuçtur. Bilime yöneltilen post-modern eleştirilerin ulaştığı bu nokta, felsefi bir tartışmanın sonucu olmaktan öte, bilime yapılan siyasi müdahalelerin kendilerini meşrulaştırması ve temellendirmesi için bir 'fırsat' niteliğindedir. Farklılaşmış her unsuru için toplumsal özgürlük, kültürel özerklik, tüm geleneklere ve kavrama biçimlerine hoşgörü, gerçekliği ve gerçekliğin bir parçası olarak insanları bilmenin Batılı olmayan biçimlerine saygı adına kendisini haklılaştıran bu yönelim Modern Bilimi yerelleştirir.

Modern bilim, doğal dünyayla ilgili evrensel olarak geçerli bilgi olarak değil, Batı toplumunun tikel ya

da "etno" bir inşası olarak görüldü mü, bilimi, Batı'nın "Ötekiler"inin kültürel varlığını sürdürme ve anti-emperyalizm adına direnmesi gereken emperyalist Batı'nın despotizminin bir parçası olarak görmek kolaylaşır. Böylece modern bilim bir despotizm, despotizme direnenelerin bir müttefiki olmaktan çok bir direniş nesnesi haline gelir (Nanda, 2001: 74).

Feyerabend'in 'özgür bir toplum' adına kullandığı şu ifadeler, açığa çıkan 'fırsat'ın ne anlama gelebileceğini daha açık gösterir:

Sıkça bilimin bölümleri katlaşır ve hoşgörüsüz hale gelir, öyle ki çoğalma dışarıdan ve siyasi vasıtalarla yürürlüğe konmalıdır. Tabii ki bu başarıyı garanti etmez; bkz. Lysenko olayı. Ama bu, bilim üzerindeki bilim-dışı kontrollere duyulan gereksinimi ortadan kaldırmaz.

(...) Ve bu çoğalmanın en güçlü bilimsel kurumların hakkından gelebilecek güçte bilim dışı odaklar tarafından zorla kabul ettirilmesi gerektiğini fark ederiz. Örneğin, Kilise, Devlet, siyasi bir parti, kamuoyu hoşnutsuzluğu veya para: bir bilim adamını "bilimsel vicdanının" sesini dinlemekten alıkoyacak en ideal ve yegane şey hâlâ dolardır (Feyerabend, 1999: 64).

Feyerabend: "Ben bir bilim düşmanı değilim"

Feyerabend, "*özgür bir toplum bilimin toplumdan ayrılmasında [bilimle toplumun birbirinden ayrılmasında] kararlıdır*" (Feyerabend, 1999: 285; 1999b: 46) tezini savunmakla birlikte kendisinin bir "*bilim düşmanı*" olmadığını belirtir. Onun ifadeleriyle, karşı çıktığı şey dar kafalı felsefi müdahaleler, son bilimsel modalardan, yine dar kafalı bir tarzda tüm insani uğraş alanlarına yayılmak istenmesidir. Ona göre bilim, ilginç ama asla istisnai olmayan, birçok avantajı yanında birçok kusuru da olan bir bilgi biçimidir (Feyerabend, 1999: 159, 207).

Feyerabend, bir bilim düşmanı olmasa bile, 19. yüzyıl bilim imgesine bağlı bilim insanları ve felsefecilerine karşı oldukça saldırgandır:

Asalak hiçbir karşılığı olmadan bir şey alan kişidir. Günümüzde birçok bilim adamı ve aydın tam da bu anlamda asalaktırlar. Hiçbir karşılığı olmadan bir şey –yüksek ücretler, pahalı oyun alanları– alırlar. Zira unutmayalım ki toplumun geniş kesimleri devlet üniversitelerinde ve Science Foundation gibi vergi gelirleriyle desteklenen öteki kurumlarda yürütülen araştırmaların ve öğretimin çok küçük bir bölümünden yarar sağlar, hatta bu araştırma ve öğretim topluma böyle bir yarar sağlama düşüncesiyle bile yürütülmez. (...) Demek ki bilim adamları

Dosya

ve aydınlar yalnızca cüzdandan asalağı değil, aynı zamanda zihnin de asalağıdır ve demokrasi onları ait oldukları yere oturtmadıkça bu yolda ilerlemeyi sürdüreceklerdir (Feyerabend, 1999b: 200 [17. Dipnot]).

Amaç, bilimin 'topluma yararlı' oldukları gerekçesiyle seçilmiş sonuçlarını almak, fakat bu sonuçları da doğuran araştırma esaslarını ve dünya görüşünü (Feyerabend'in deyişiyle araştırmanın dayandığı ideolojiyi) başta eğitim olmak üzere pek çok toplumsal alanda seçeneklerden biri kademesine indirmektir. Bununla birlikte, yine Feyerabend'e göre, ne kadar eski ve saçma olursa olsun bilimimizi geliştiremeyecek düşünce yoktur. Tüm düşünce tarihi bilimce emilir ve tek tek her kuramın geliştirilmesinde kullanılır. Siyasal müdahale de reddedilemez. Statükoya alternatiflere direnç gösteren bilim şovenliğinin üstesinden gelmek için bu müdahaleye ihtiyaç duyulabilir (Feyerabend, 1999: 59).

Feyerabend, her tür kısıtlamaya karşı koyan, bireyin yasalar, ödevler, yükümlülüklerce engellenmeden özgürce gelişmesine izin verilmesi gerektiğini savunan anarşistlerin, bilim insanlarının başta bilimsel bilgi olmak üzere her tür bilgi üretimine dayattıkları kuralları kabul etmelerini eleştirir (bkz. Feyerabend, 1999: 36 [ve 9 no'lu dipnot]). Bununla birlikte, anarşizmin epistemoloji ve bilim felsefesi için kusursuz bir ilaç olduğunu savlarken, ilacın sürekli alınan bir şey olmadığını da vurgular. Ona göre, epistemoloji hastadır ve bir gün akla geçici bir üstünlük tanınmasının gerekeceği ve onun kurallarının bütün öteki şeyleri dışlayarak savunulmasının bilgelik olacağı bir zaman gelebilir. Feyerabend'e göre, bu gün öyle bir zamanda yaşanılmamaktadır (Feyerabend, 1999b: 168). Feyerabend, bir gün akılsallığın daha aydınlanmacı ve daha liberal bir biçimine geri dönülebileceğini söylerken, bir başka geleneğin (16. yüzyıldaki Katolik Kilisesi gibi) tek hakikat iddiasıyla güçlendiği ve onun karşısına tek alternatif olarak bilimin çıkacağı bir zamandan söz etmektedir. Şimdi 'bilim kilisesi' karşısında diğer geleneklerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve alternatifler oluşturabilmeleri için nasıl ki desteklenmeleri gerekiyorsa, öyle bir zaman gelebilir ki bilimin böyle desteklenmesi gerekebilir. Bu nedenle Feyerabend, geleceğe ilişkin olanaklılığı kapatmaktan kaçınarak ve burada-şimdi karşısında olan 'bilim problemi' ile uğraştığının altını çizer.

Sonuç Yerine..

Feyerabend'in ve onun karşıt-tezlerinin çeşitli yorumlarının bir parçası olduğu post-pozitivist ve post-modern bilim felsefesi yaklaşımının temelinde, ironik olarak Aydınlanma Düşüncesi'ne bağlılık yer almaktadır. İlk bakışta, çelişkili bir ifade gibi görülebilecek bu sav, post-modernizmin savunucularının kendi Aydınlanma yorumlarına dayanmaktadır. Buna göre, Aydınlanma Projesinin tamamlayıcısı olacak yaklaşım, tüm otoritelerden özgürleşmeyi esas almalıdır. Aydınlanma Projesinin esasları 'insan aklını' dogmatizmden arındırmaksa, bu durumda projenin tamamlayıcısı görelilik ilkesi ve eleştirel tutumdur. Bu çerçevede okunduğunda '*Bilim Savaşları*' olarak adlandırılan tartışmanın iki tarafı aynı terimler ve farklı konumlanmalar üzerinden ayrışır. Bu 'savaş', karşıt-bilim tezlerinin kesişim noktasında bulunan epistemik göreceliliğin, bilimi anlama ve açıklama çabalarının teknik bir tartışması olmanın ötesinde, siyasal özgürlüğün anahtarı olduğunu savunanlarla, tam tersine bu yaklaşımın köktenci-dogmatik düşünceyi Aydınlanma ve Bilimsel Devrim'in kazanımları pahasına geri getirecek bir tehlike olduğunu savunanlar arasındadır.

Feyerabend, bilimin toplumsal bir 'değer' olarak Batı toplumlarındaki ayrıcalıklı konumunu hak etmediğini öne sürerek yola çıkar. Ona göre, daha önce yapılmış bilim çalışmalarıyla Modern Bilimin imgesel olarak topluma yanlış tanıtılmış ve bilimin sınırlı olması gereken otoritesi tüm toplumsal hayata yaygınlaştırılmıştır. O, '*Yönteme Karşı*'da, iddia edildiği ve inanıldığı gibi bilimsel yöntemin standart ve evrensel kurallarının olmadığını, '*Akla Veda*'da rasyonelliğin tek bir zeminde, evrensel ve genel-geçer olarak temellendirilemeyeceğini, '*Özgür Bir Toplumda Bilim*'de ise özgür bir toplumun ancak bilimin de tikel bir gelenek olarak içerisinde yer alacağı çoğulcu bir toplum olarak var olabileceğini savunur. Böylelikle, Feyerabend de, bilimin toplumsal yaşamdaki ve örgütlenmedeki yerine ilişkin bir 'olması-gereken' belirlenimi yapar. Bu da esasında, 'olması-gereken' belirleniminin doğal bir uzantısı olarak bir tür 'değerlerin yeniden değerlendirilmesi' çağrısıdır. Bu yeniden değerlendirme aşamasında, bilim seçeneklerinden biri olarak, ilgili problemin gerekleri doğrultusunda konumlanacaktır. Bilimin çağrılacağı ya da bir öneri olarak dikkate alınacağı öncelikli (ve belki de tek) alan teknoloji ile çözülebilir problem alanı olması muhtemeldir. Toplumsal örgütlenme biçimi, eğitim sistemi, insan – çevre

ilişkisi, sağlık politikaları vb konularda ise, özellikle sosyal bilimlerin görece başarısızlığı tezi üzerinden bilime bir çağrı yapılmadığında, seçeneklerin ne olacağı belirsizleşmektedir. Öngörülebilir olan tek şey, içerisinde bilimin bir seçenek dahi olmadığı çözüm önerilerinin tedavüle çıkarılacağıdır. Bunun da ötesinde, tedavüle çıkacak (ya da her zaman için tedavüle olan) seçeneklerden bir kısmının evrensellik iddiasını doğası gereği taşıması, öne sürmesi ve hatta dayatmasıdır. Böylece post-positivist / post-modern epistemoloji temelli olarak bilimin kendisi göreceli bir değer alanına gönderilirken, evrensel değer iddiasının başka söylemlerce sahiplenilmesidir.

Yeni bir dönemde (ve hatta çağda) olduğumuz varsayımı geçerli ise, bilim çalışmaları sınırları içerisinde, pozitivist sınanabilirlik vurgusu ve sınanabilirliğin nesnel koşullarının olanaklı olduğu kabulü korunarak, bilimin ilerlemesinin salt içsel nedenlere (etkenlere) bağlı olmadığına, birikimsellikle ilerleme arasındaki ilişkinin çizgisel ya da devrimsel olabileceğine, sosyal bilimlerin ilerleme modelinin çok-paradigmallığa doğru bir genişleme modeliyle açıklanabileceğine ve daha önemlisi bilim etkinliğinin geleceğinin alınacak sosyal önlemlerle ve yapılacak sosyal düzenlemelerle olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilenebileceğine dair kavrayışla biçimlenecek bir imgesel dönüşüm gerekli ve olanaklıdır. Fakat, uç örneklerdeki post-modern imgeye doğru bir dönüşüm, temelde siyasi bir taleptir ve bu imgeye karşı eleştirel bir mesafede kalmak –özellikle Türkiye şartlarında- bir gerekliliktir.

Feyerabend özelinde dile getirilen karşıt-tezler ve post-modern imgeye karşı eleştirel mesafede duran düşünürlerin belirttiği üzere, postmodern düşünceler Batı üniversitelerinin felsefe bölümleri ya da edebiyat bölümleri ile sınırlı değildir. Bu düşünceler en çok, dünya nüfusunun çoğunluğunun yaşadığı, Aydınlanma'nın "mazide" kalmış olması gereken görevlerini henüz tamamlamadığı Üçüncü Dünya'ya zarar vermektedir ya da zarar verme potansiyeli taşımaktadır. Özellikle Feyerabend'in tezlerinde açığa çıktığı şekliyle, modern bilimle Batı emperyalizmi arasındaki radikal eşitlenmenin siyasal imaları, canlanan yeni-gelenekçi ve dinci köktenci hareketlerin işine yaramaktadır. Kuramsal olarak akademik solun sahiplendiği fakat pratik olarak gelenekçi ve köktenci-dogmatik düşünce akımlarının kullandığı bu karşıt-tezlerle birlikte, bu hareketler ve düşünme biçimleri 'kur-

tuluşu', 'özgürlüğü' kendi etno/mitolojik/dinsel-bilgilerinin yeniden inşası yoluyla uygarlık temelli özerklik iddialarında ararlar. Modern bilim, yayılmacı Batı'nın toplumsal /siyasi varsayımlarıyla örtüştürüldüğünde ve Batı'nın yerel bilgisi olarak anlaşılınca, açığa çıkan alternatif bilim hareketlerinde giderek daha fazla görüldüğü gibi, emperyalizm karşıtlığının modern bilim ve teknoloji karşıtlığına dönüşmemesi için hiçbir kuramsal engel kalmaz.

Bu kuramsal engelsizlik durumu, özellikle, Modernleşme ve Aydınlanma sürecini tamamlayamamış toplumlar açısından pratik bir tehlikedir. Bu bağlamda, *Bilim Savaşları* adlandırması altında 'savaş'ın konusu olan bilim – otorite ilişkisine yönelik çözümlenmelerden 'bilim kilisesi' metaforuna ulaşan eleştirilerin esas hedefinin bilim – iktidar ilişkisi olması gerektiğinin altı çizilmelidir. Bu ilişkinin odağa alınması, görelilik tezlerinin bir değer olarak eleştirel rasyonaliteden ve bilimden uzaklaşılması için nasıl kullanılabilirliğinin ya da kullanıldığının çözümlenmesi için bir gerekliliktir.

Kaynaklar

- BACON, Francis (2012), *Novum Organum*, çev. Sema Önal, Say Yayınları, İstanbul.
- FEYERABEND, Paul (1999), *Yönteme Karşı*, çev. Ertuğrul Başer, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- FEYERABEND, Paul (1999b), *Özgür Bir Toplumda Bilim*, çev. Ahmet Kardam, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- GULBENKIAN KOMİSYONU (2012), *Sosyal Bilimler Açın –Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor-*, (I. Wallerstein, C. Juma, E. Fox Keller vd), 9. Baskı, çev. Şirin Tekeli, Metis Yayınları, İstanbul.
- GÜZEL, Cemal (1999), "Giriş-Çoğulculuğun Kuramcısı: Imre Lakatos", *Çoğulculuğun Kuramcısı: Lakatos*, der. Cemal Güzel, s. 7-25, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- HARVEY, David (2006), *Postmodernliğin Durumu*, çev. Sungur Savran, Metis Yayınları, İstanbul.
- HUXLEY, Thomas Henry (1888), *Science and Culture and Other Essays*, D. Appleton Company, New York.
- LAKATOS, Imre (1989), *The Methodology of Scientific Research Programmes –Philosophical Papers Vol. 1-*, ed. by John Worral and Gregory Currie, Cambridge University Press, USA.
- LEE, Richard E. (2007), " 'Kültür Savaşları' ve 'Bilim Savaşları'", *İki Kültürü Aşmak –Modern Dünya Sisteminde Fen Bilimleri ile Beşeri Bilimler Ayrılığı*, Koordinasyon: Richard E. Lee, Immanuel Wallerstein, s. 244-261, çev. Aysun Babacan, Metis Yayınları, İstanbul.
- LYOTARD, J.F. (2000). *Postmodern Durum*, çev. Ahmet Çiğdem, Vadi Yayınları, Ankara.
- NANDA, Meera (2001), "Bilimin Toplumsal Yapı-Bozumuna Karşı: Üçüncü Dünyadan Uyarıcı Masallar", *Mark-sizm ve Postmodern Gündem*, Derleyenler: Ellen Meiksins Wood – John Bellamy Foster, çev. Ahmet Fethi, s. 73-102, Utopya Yayınevi, Ankara.
- SNOW, C. P. (2010), *İki Kültür*, çev. Tuncay Birkan, 5. Baskı, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara.

Eleştirel Pedagoji: *Son dönemlerde, gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde değerler eğitimi kavramsallaştırması adı altında pek çok etkinliğe rastlanılmaktadır. Ne oldu da, birden değerler eğitimi söylemi ön plana çıkmaya başladı?*

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi Öğretim
Üyesi Doç. Dr. Hasan
Aydın'la Değerler Eğitimi
üzerine Söyleşi*

Hasan Aydın: Değerler, kişiliğin oluşturuca unsurları arasındadır ve insan yapıp etmelerinin temelinde oturmaktadır. Bu anlamıyla, değerlerden kaçınmak olası olmadığı gibi değerler eğitiminin yapılmadığı, değerlerin aktarılmadığı bir zaman dilimi de söz konusu değildir. Toplumsal yaşam süreklilik gösterir. İster ilkçağ, ister ortaçağ, ister modern çağ insanını ele alalım, bu insanların yapıp etmelerine içkin bir değerler dizgesi ile karşılaşılır ve bu değerler dizgesini sonraki kuşaklara aktarmak için güçlü bir çaba gözlenir. Bu örgün eğitim içinde olmasa, yaygın eğitim içinde yapılır. O halde son dönemlerde, değerler eğitimi daha sık duymamızın nedeni nedir? Kanımca burada, karmaşık bir nedenler örgüsüyle karşı karşıya olduğumuzu itiraf etmem gerekir. Bu karmaşıklıkta temelinde, farklı kesimlerin farklı nedenler ileri sürmeleri olgusu yatmaktadır. Kimilerine bakarsanız, bunlar daha çok dini eğilimi ağır basan kesimlerdir, rönesanstan itibaren gelişmeye başlayan, aydınlanma ve sanayi devrimiyle zirve yapan modernizm ile birlikte, bireycilik, akılcılık, nesnellik, bilimsellik, laiklik, ilerlemecilik vb. anlayışlarla geleneksel değerler bir kenara itilmiş; geleneğin yerine uzlaşma yaratacak yeni değerler konulamadığı için bir değerler bunalımı, onların hoşlandıkları deyişle söylersem, ahlaki bunalım ortaya çıkmıştır. Özellikle değer yargılarının, metafiziği öteleyen pozitivist düşünce içerisinde öznelendirilmesi ve duygu bildirimine indirgenmesi, değerler alanının bilgi statüsünü sarsmış, bilgi ve değer ayrımı bir değerler anarşizmini doğurmuştur. Bunda, kapitalizmin yol açtığı araç değerlerin yaygınlaşmasının da güçlü bir rolü olmuştur. Bu kesim, değerler eğitimi deyince, aslında modernite karşısında geleneksel-dinsel değerleri ihya etmeyi anlamaktadır. Batıda bu, kiliseye yer açmak, bizde ise Kemalist laikliği eleştirerek dini yapılara olanak sağlamak amacı gütmektedir. Bu kesime göre, temel bunalım, dünyadan Tanrı'nın kovulması ya da F. W. Nietzsche'nin deyişiyle

Dosya

Tanrı'nın öldüğünün ilan edilmesidir. Tanrı ölmüşse ya da dünyadan kovulmuşsa, her şey mübah demektir ve merhamet rafa kaldırılmıştır. Kanımca, gerek Batı'da, gerekse bizde değerler eğitimi denilince üstü örtük bir biçimde daha çok bu gerekçe dile getirilmektedir. Bu yönüyle değer eğitimi, dini eğitimin utangaç seküler bir ambalajla yeniden sunulması demektir. Kimi hümanistlere bakılırsa, modern dönemin asıl sorunu, modernizmden değil, modernizmin eleştirine girişen ve onun yerine hiçbir olumlu değer önermeyen, bir tür öznelcilik ve görecelilik hayaleti kılığında ortalıkta gezinen ve dinsel değerlerin yeniden gündeme gelmesine yol açan postmodernizmdir. Bu postmodernist hareket, modernitenin yaratmaya çalıştığı, seküler nitelikli ulusal ve evrensel değerleri, baskıcı karakterini gündeme getirerek toplum mühendisliği kavramsallaştırmasıyla eleştirmeye yönelmiş, bireysel, yerel, etnik, dinsel, cinsel kimliklerin uzantısı olan çoğulcu ve çokkültürcü bir anlayışa ön ayak olmaya çalışmıştır. Adeta yerelliği ve kültürel farklılığı kutsamıştır. Bu yönüyle insanı ve insanlığı birbirine bağlayan ortak değer bağlarının koparılmasına yol açmıştır. Bu hümanistlere göre, kültürel görecelilik, yerellik vb. adı altında, dinsel değerlerle mücadele sonucu bin bir emekle elde edilen evrensel hümanist değerlerin altı oyulmakta, değerler hiyerarşisi ve değerler alanında gelişmişlik ve gelişmemişlik gibi kültürel kategoriler yok sayılmakta, farklılıklar kutsanmaktadır. Her kültürün değerler dizgesi farklıdır ve biriciktir denilerek, kan davası, recm, mezhep kavgaları vb.ye neden olan yozlaştırıcı değerlerin eleştirisi olanaksızlaştırılmaktadır. Postmodernizmin eleştirisine odaklanan bu hümanist kesim, değerler eğitimi deyince daha çok insanları birbirine bağlayan ve insan olmaktan kaynaklanan aydınlanmacı hümanist değerlerin ortaya çıkarılıp işlenilmesini anlamaktadırlar. Değerler eğitiminde de bu işlevi yüklemektedirler. Bu sürece feminist hareketlerin de katkısına değinmek gerekir. Feminist teorinin, insanlık tarihini erkek egemen bir tarih olarak okuması, gerek geleneksel, gerekse modern değerlere erkeksiliğe vurgu yaparak meydana okuması, kadın kimliğinin ve kadınsı değerlerin tanınması için çabaların artmasına yol açmıştır. Bir anlamda bu hareket, kadının ve kadın aklının

gerek gelenek, gerekse modernite tarafından yok sayılmasına savaş açmış gibi gözükmektedir ve kadınsı hümanist değerlerin ön plana çıkarılmasını talep etmektedir. Yine bu süreçte, sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan çevre kirliliğine karşı oluşan duyarlılık ve bu ekseninde yapılanan yeşiller hareketinin, doğanın vahşice sömürülmesinin önüne geçmek için duyarlılık oluşturma çabalarına değinmemek haksızlık olur. Tüm bunların yanında, modern kapitalizmin eleştirisine yoğunlaşan, kapitalizmin çıkar amacıyla dünya savaşlarına yol açmakla suçlayan sosyalist hareketlerin, insanın, insanı ve doğayı sömürmesinin önüne geçmek için alternatif bir toplum ve değer yaklaşımı ortaya koymaları, değerler eğitimi tartışmalarına güç kazandırmış gibi gözükmektedir. En azından Batı toplumlarında durumun bu minvalde olduğu anlaşılmaktadır. Kabaca değindiğimiz, bu eleştirel hareketlerin hemen hepsinin, yeni bir dünya kurmak için, birtakım değerler önerdiğini söylemek gerekir. Kanımca bu tartışmalardan ve bu tartışmalarda dile gelen gerekçelerden ve birikimlerden esinlenilerek, ilk kez 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. Yıl dönümü kutlamaları için Brahma Kumaris'in hazırladığı "Daha İyi Bir Dünya İçin Değerlerimizi Paylaşalım" isimli bir proje, değerler eğitimi konusunda somut adımların atılmasına yol açmıştır. Birleşmiş Milletler sözleşmesinin önsözündeki bir ilkeden geliştirilmiş olan tema, 'temel insan haklarına, insan varlığının onuruna ve değerine olan inancı yeniden pekiştirmek için' sloganıyla yola çıkmış gibi görünmektedir ve büyük ölçüde her kesimin üzerinde uzlaşabileceği düşünülen, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, işbirliği, özgürlük, sevgi, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik gibi değerlere odaklanmıştır. Halen UNESCO tarafından desteklenen ve Association for Living Values Education International (ALIVE) adlı kar amacı gütmeyen bir kuruluş tarafından farklı ülkelerde yürütülmekte olan programın amacı, geleceği inşa edecek olan çocukların karar verebilen, toplumda saygın bir yeri olan, kişisel gelişimlerini sağlayan bireyler olmalarını kolaylaştırmayı ereklediği ileri sürülmektedir.

Eleştirel Pedagoji: Bizim ülkemizde, değerler eğitimi tartışmasının doğmasında yukarıda saydı-

ğınız nedenlerden hangisi ya da hangilerinin daha çok etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

Hasan Aydın: Öncelikle şunu belirtmem gerekir ki, son dönemlerde bilişim teknolojilerindeki gelişimle birlikte, Avrupa ve Amerika'da ne tartışılıyorsa onların izdüşümleri, sanal ağörgülerinin yeni öznesi ağdaş ve ağdaşlık aracılığıyla, bize de taşınmaktadır. Ancak, doğruyu söylemek gerekirse, bizdeki tartışmaların, güçlü sınıfsal ve toplumsal alt yapısının olduğu söylenemez. Örneğin bizde feminist, sosyalist, hümanist ve çevreci hareketlerin çok fazla etkili olduğu, bunların değerlere ilişkin taleplerinin çok fazla yankı bulduğunu göremiyorum. Kanımca bizde, postmodernist tartışmalar da, sığ kaldı; batıdaki aydınlanmanın izdüşümü gibi algılanan Kemalizm eleştirisi ile yetinildi. Bu eleştiriye kimi sosyalist hareketler de yöneldi. Soldan esinlenen İslamcı kesim, eleştirilerini daha yoğun bir biçimde sürdürmektedir. Fakat bizdeki bu Kemalizm eleştirileri ile birlikte, postmodern öznelcilik ve göreceliliğin sol cenahta daha çok yankılandığını; 1980 sonrası tırmanışa geçen neoliberal politikalar ve muhafazakârlaşma ile İslamcı kanatta ise, mutlak değerler ileri sürdüğü düşünülen dini değerlerin daha fazla yankılandığı söyleyebilirim. Kimi sosyalist kesimler, sınıfsal temellerinden koparak etnik, dinsel ve cinsel özgürlüklere yönelirken, İslamcı kanat dinsel değerleri ihya etmek için laiklik eleştirisine yönelmiş gibi gözükmektedir. En azından bana öyle görünmektedir. Türkiye'nin son dönemlerde en çok tartıştığı sorunun laiklik-din ilişkisi ile etnik temele dayanması tesadüf olmasa gerekir. Bizde etnik ve dinsel hayalet yeniden uyanmış, bir değer olarak özgürlük adeta bunlara özgülünmüş durumdadır. Yine feminist, sınıfsallığını koruyan sosyalist, hümanist ve çevreci hareketlerin güçlü olamaması, değerler eğitimi denilince doğrudan dini değerlerin anlaşılmasına neden olmuş, laiklik eleştirisi, etnik, dinsel ve mezhepsel köken vurgusu değerler eğitiminin merkezine oturmuştur. Mili eğitim sistemi de bundan kendine düşen payı almış gibi gözükmektedir. Değerler eğitimi konusunda varolan yazını kabaca taramak, MEB'in yaptığı çeşitli etkinlikleri incelemek bu konuda güçlü veriler sağlayabilir diye düşünüyorum. Anlaşılan

o ki, Türkiye'de değerler eğitimi laiklik eleştirisi temeline oturmakta, etnik, dinsel ve cinsel ayrımcılığa odaklanmakta ve etnik ve dinsel değerlerin bir tür ihyasını amaçlamaktadır.

Eleştirel Pedagoji: Değerleri dine dayandırmanın mümkün olup olmayacağını sormadan önce, şunu öğrenmek istiyorum: Yukarıdaki söyleminizde, değerler alanında duyarlılığı gündeme getiren pek çok akımdan söz ettiniz. Bunların ortak değerler dizgesinde birleşmesi mümkün mü?

Hasan Aydın: Sanmıyorum. Bir sosyalistin değerler dizgesiyle bir İslamcının, bir feministin, bir liberalin, bir Kemalistin vb. değerler dizgesi çoğu kez örtüşmüyor. Mesela pek çok İslamcı yazın, kadını, evde haremlik bir nesne dışarıda ise fitne olarak konumlandırmaktadır. Aslında İslamcı türban dayatmacılığının altında da bu yatmaktadır. Bu dayatma, kadını erkek nesnesi kılmaktadır, ona özgür bir kimlik sunmaktan korkmaktadır. Bir feministin, İslamcının kadına bakışıyla uzlaşması imkânsızdır. Devletin türban yasağına karşı, feministle İslamcılar birleşmiş gibi gözükse de, İslamcı türban dayatmasında İslamcılarının feministlere yanaşmayacağını düşünüyorum. Umarım yanılıyorumdur. Sosyalist değerler ile dinsel değerlerin uzlaşacağını sanmak da bir yanılgıdan ibarettir. Anti-kapitalist Müslümanların kimi söylemleri, bazı sosyalistlerin hoşuna gitse de, en azından sosyalistlerin, değerlerin sınıfsal temeli, değerlerin değişimi ve evrimi gibi olgular ile, değer yozlaşmasında kapitalizme biçtikleri rolün İslamcılar dahil pek çok kesim tarafından paylaşılacağını sanmıyorum. Şöyle diyebilirsiniz: Hocam siz de postmodernistler gibi çok ayrıştırıyorsunuz, temel insan hakları, özgürlükler, adalet, eşitlik, barış, mutluluk vb. taleplerde herkes birleşebilir. Ben bu umudun fiili değer eğitimine bakarak iki nedenle yanılgılı olduğunu düşünüyorum. İlki, anılan kavramlara farklı kesimlerin farklı anlamlar yüklemeleri; ikincisi ise, yüklenen anlamların durağan değil dinamik oluşudur. Sözelimi, bir İslamcın için özgürlük nedir? Din eleştirisi yapma özgürlüğüne izin verebilecek mi? Kadın ve erkek eşitliğine onaylayabilecek mi? Yine kendisi gibi inanmayanlara yaşam hakkı tanıyacak mı? Ya da

bir kapitalist adalet deyince o adaletin içine işçileri de gözeten eşitlikçi bir anlayış yerleştirebilecek mi? Burjuva değerlerinin eleştirisine izin verebilecek mi? Ben, açıkçası bu konuda çok ümitvar değilim. Öte yandan mutluluk denilince herkesin üzerinde birleştiği bir mutluluk anlayışından söz edilebilir mi? Biri mutluluğu hazda, biri öte dünyada, birisi çıkarda, birisi araç, diğeri amaç-ideal değerlerde vb. arayabilir. Kaldı ki, mutluluk, özgürlük, adalet, eşitlik gibi kavramlar durağan da değildir. Bu kavramlara yüklenen anlamlar sınıfsal konuma ve tarihsel zemine göre farklılaşıyor. Ortaçağın adalet kavramına yüklediği anlamla bugünün adalet anlayışının aynı olduğu nasıl söylenebilir? Yine aynı dönemde yaşamalarına karşın bir sosyalistin eşitlikçi adalet imgesiyle bir liberalin sermaye yanlısı adalet tasarımının aynı olduğu nasıl söylenebilir? Postmodernistlerin yaptığı gibi şu denilebilir: Çoklu değerler dizgesini kabul ederiz; çok-kültürlülük, hoşgörü, tolerans, bireycilik gibi değerleri ön plana çıkartırız, sorun hallolur. İyi de ötekinin inancı sizi yok etmeye yönelmişse ne yapacaksınız? İŞİD, Taliban, Hizbullah vari yapılar karşısında nasıl bir tavır alacaksınız? Ya da sizi sömürmeye odaklanmış kapitalist yapılar karşısında kendinizi nasıl koruyacaksınız? Doğayı sömürenlere nasıl hoşgörü ya da tolerans göstereceksiniz? Namus cinayeti, kan davası, recm cezası, idamlar, çocuk istismarı, kadın cinayetleri vb.'ye nasıl tahammül edeceksiniz? Etnik özgürlük için teröre başvuranlarla nasıl baş edeceksiniz? Postmodern görecelilik ve öznellik, bunlara tahammül etmeyi öneriyor gibi gözüküyor. Çünkü kültürel görecelilik ve öznellik doğası gereği, epistemik üstünlüğü yok sayar. Kültürel göreceliliği ve öznelliği, eleştiri dışı bırakıp kutsar. Gerçekten bu konuda postmodern olabilir miyiz?

Eleştirel Pedagoji: *Sanki söylediklerinizden, değerler eğiminin imkânsız olduğu gibi bir sonuç çıkardım. Umarım yanlış anlamamışımdır. Bunu daha sonra soracağım; ama akışı bozmamak için, önce ertelediğim şu soruya nasıl yaklaştığımı merak ediyorum. Değerleri dine dayandırmak mümkün müdür? Ve eğer bir eğitim sistemi değerleri dine dayandırırsa nasıl bir sonuç ortaya çıkar?*

Hasan Aydın: Gelenek, değerleri mutlaklaştır-

mak için onları dine bağlama ihtiyacı hissetmiştir. Biraz felsefe ve teoloji kitabı karıştırmak bunu görmek için yeterlidir. Her kafadan ayrı ses çıkınca, değerler uzlaşısı dinde görülmüştür. Ancak vakta şudur ki, dünyada pek çok din olduğu için, değerler alanında uzlaşısı yine sağlanamamıştır. Hatta denilebilir ki, dinler, mezheplere ve cemaatlara bölündüğünden, değerler alanı daha da çok parçalanmıştır. Kanımca değerleri dine bağlamak, kimilerinin dediği gibi görünmez bir gücün insan üzerindeki denetimi açısından olumlu işlev görmüştür ve görmektedir. Bunlara göre değerler alanı seküler bir alan olmaz; sekülerleşme değerleri yok eder; yaptırımdan yoksun bırakır. Bu nedenle eğitimde dinsel değerler başat olmalıdır. Bizde 12 Eylül askeri darbesinden beri fiilen zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersleriyle yürürlükte olan bu bakış açısıdır. Ben bu türden bir bakışın ahlakiliğe değil, belli açılardan ahlaki yozlaşmaya hizmet ettiğini düşünenlerdenim. Gerekleşmelerimi paylaşmam gerekirse, ilk bakışta şunları söyleyebilirim: İlki, dini değerler öte dünya odaklıdır ve bu dünyanın imarına çok fazla hizmet etmezler. Bu dünya sadece ahiretin tarlasıdır, gelip geçicidir ve önemsizdir. İkincisi, dini değerler, ödül ve ceza odaklıdır ve çıkarıcıdır. Cennet ve cehennem mefhumları belirleyicidir. Bu anlamda bir mümin cennete gideceği umuduyla kendisi gibi olmayana yok etmeye bile yönelebilir. Bunun örnekleri hiç de az değildir. Çıkarıcı dinsel ahlak, Piaget'in değişimiyle söylersek, ahlaki özerkliğe uzanamamış döneme ait bir yaklaşımdır. Kant'ın değişimiyle, insanı araçsallaştırmaktadır ve hiç de ve evrensel ve insani değildir. Üçüncüsü, dini değerler ayrıştırıcıdır; kendi dini, mezhebi, cemaati dışındakilere karşı aynı değerler dizgesini önermez. Bunu görmek için, din ve mezhep savaşı ile cemaat liderlerinin birbirleri hakkındaki belden alta konuşmalarına bakmak yeterlidir. Dördüncüsü, değerlerin kaynağını insanın dışında aramak, onları dışsal buyruğa indirgemek demektir. Dışsal buyruklar, buyruk verici yadsındığında yok olur gider; hiçbir bağlayıcılığı kalmaz. Tanrı ölünce yaşasın kötülük denilmesine yol açar. Mantıksal bakımdan herkesin dindar olması zorunlu olmadığına göre, değerleri başka insani temel dayandırmak, insanın kendisinden kaçamayacağı bir zemine oturtmak ka-

cınılmazdır. Beşincisi, dinsel değerler baskıcıdır, ötekileştirir. Kanımca mahalle baskısının altında dinsel-mezhepsel değerler yatmaktadır. Yedincisi, dinler değerleri buyruğa indirger; aslında bu buyruklar sunulduğu biçimiyle soyuttur ve gerçek yaşamın girift koşullarında, ahlaki ikilemlerde, değer çatışmalarında insana kılavuzluk edemezler. Mesela din adil olacaksın der, ama adil olmak ne demektir? Adaletle insanın yaşama değeri çatışırsa ne yapılacaktır? Sekizincisi, kutsal kitaplarda yer alan değerler, kutsal kitabın yazıldığı dönemin değerleridir. Bu kaçınılmazdır; felsefi antropolojinin ışığı altında bakılırsa, dinsel metinler ilk seslendiği toplumun bilişi, dili, kültürü, sınıfsal yapısı vb. tarafından belirlenmişlerdir. Bir örnek vermek gerekirse, tüm tek-tanrılı dinlerde kadın ikincildir; köleci toplumsal değerler ön plandadır; tarım toplumunu değerler dizgesi geniş bir yer tutar. Şimdi, durum bu minvalde ise -ki bana göre kesinlikle böyledir; bunu görmek için herhangi bir kutsal kitabı sorgulayarak okumak yeterlidir- değerleri dine dayandırmak, toplumu gericiliğe, geride kalmış, aşılmış değerlere mahkum etmek, değerlerdeki dinamizmi yok saymak, dinsel, mezhepsel, inançsal ayrımcılığa ve ötekileştirmelere çanak tutmak demektir. Bu anlamıyla değerlerin dine dayandırılmayacağını açıkça deklere etmek gerekir; çünkü dindeki yani kutsal kitaplardaki değerler zaten sınıfsal temeli itibarıyla geride kalmış, eskimiş değerlerdir. Tevillerle onları ne kadar güncelleştirmeye çalışırsak çalışalım -bu çaba tek-tanrılı dinsel çevrelerde çok yaygındır ve modern değerleri dinde okumayı, ya da onları dinle meşrulaştırmayı hedefler- durum değişmemektedir. Sözelimi, adaleti bir değer olarak alırsak İslam literatürü, buna vurgu yapmasına rağmen, kadına erkeğin yarısı miras vermekte, iki kadının şahitliğini bir erkeğe eş saymakta, erkeğin kadınlar üzerinde yönetici olduğunu vurgulamakta, cariyeye edepsizlik yaparsa özgür kadına verilen cezanın yarısını önermekte vb. Bunların bugünün adalet değeriyle ilişkisinin olmadığı açıktır; bu değerler başka bir sınıfsal zemine aittir; tarihsel ve yereldir. Dinin en yetkin değerleri içerdiği vurgusu, değerleri tarihsel bir kitapla sınırladığı ve değerleri dogmatik bir inanç konusu haline getirdiği için de güçlü sıkıntılara yol açmaktadır. İŞİD, Taliban,

Hizbullah vb. Kuranî değerleri uyguladığını söylemiyor mu? Bu değerler uğruna kadınları cariyeye yapıp, kendisinden farklı düşünenleri öldürmüyorlar mı? Her dogmatik inançlı kendisi dışındakilerin batıl, sadece kendisinin hak değerlere sahip olduğunu savlamıyor mu? Dinin ve mezhebin doğasında var bu. Eğitim bu türden anlayışlara çanak tutamaz; tutarsa, Türkiye özelinde söylüyorum, ortadoğunun kan bataklığına saplanmamak için hiçbir neden kalmaz. Bugün bizde ortadoğudaki gibi hala büyük dinsel ve mezhepsel kavgalar olmuyorsa, bunu, Tanzimat'tan beri tartışılan ve nispeten benimsemiş ama kökleşmemiş laik değerlere borçluyuz diye düşünüyorum.

Eleştirel Pedagoji: Şimdi soruyorum: Değerler eğitimi bir yalandan mı ibaret? Değerler eğitimi mümkün değil mi?

Hasan Aydın: Buna bir çırpıda hayır demek olası değildir. Çünkü her eğitim sistemi, birtakım bilgi ve becerilerin yanında bazı değerleri de sunar. Özellikle ulus devletlerde yurttaş eğitimi adı altında pek çok değer işlenir ve çocuklara aşılmanmaya çalışılır. İyi bir vatandaş olmaları için çaba sarf edilir. Toplumun normları öğretilir. Yine pek çok ülkede din eğitimi adı altında dinsel değerler eğitimi yapılmaktadır. Bu bir realitedir. Bunu yapmazsak, ulusal, dinsel ve mezhepsel kimliğimiz yok olur diye düşünülmektedir. Bunun manevi değerler adı altında bir hayli propagandası da yapılmaktadır. Bu akım bizde oldukça güçlüdür. Felsefi düzlemde bakarsak yapılan nedir? Açıkça itiraf etmem gerekirse yapılan şudur: Çıplak ve insani gizil güçlerle, insani olanaklarla dünyaya gelen çocukları bir ulusa, bir kültüre, bir dine ait kılmaya çalışmaktır. Benim değişimle eğip bükmektir. Bu tümüyle zararlı mıdır? Elbette hayır. Belli bir dili öğrenmek bile o dilin taşıdığı değerlere katılmaktır. Ancak bu tür bir değer aşılmasıyla çoğu kez insanın insana düşman edildiğinin, insanın insani özüne yabancılaştırıldığının altının çizilmesi gerekir. Bu konuda eğitim içerisinde tarihin, etnik savaşların, dinsel, mezhepsel kavgaların bile kullanıldığı gözlenmektedir. Böyle değerler eğitimi yapılacağına hiç yapılmaya daha iyidir diye düşü-

Dosya

nüyorum. Bence bir eğitim sisteminin değerler alanında yapabileceği en iyi şey, değer aşlamaktan çok değer analizine yönelmek olmalıdır. Değer analizinde dört şey yapılabilir diye düşünüyorum: İlki, varolan değerlerin bir dökümünü yapmak; yani realitenin fotoğrafını çekmek. İkincisi, bu değerlerin tarihsel süreçte evrimini göstermek. Üçüncüsü, farklı toplumların, ideolojilerin, inanç sistemlerinin bu değerlere yaklaşımı belirlemek. Dördüncüsü, bu değerlerin içeriksel bir eleştirisini yapmaya olanak sağlamak. Eğer böylesi bir yol takip edilirse, en azından çıplak insan kimliğine eklenen ve insanı insana düşman eden pek çok kimliğin paranteze alınabileceği yeni bir duyarlılık geliştirilebilir. Daha insani bir duyarlılık eğitimi gerçekleştirilebilir. Bu zor bir iştir, ama uzun erimde, empati yeteneğinin geliştirilmesine, insaniliğin ve hümanizmin keşfedilmesine, farklılıkların aşılarak sırf halis insan kimliğinde birleşilmesine katkı sağlayabilir. Yani değerler eğitimi, ancak ve ancak değer analizine odaklı eleştirel bir değer eğitimi olabilir. Aksi durum, ötekileştirmelere yol açan, parçalayan, düşman eden bir değerler aşılmasına yol açar. Ben değerler eğitimi bağlamında insanlığa şöyle seslenmek gerektiğine inanıyorum:

Çıplak dünyaya gelen ve örtündükçe kavga eden ey insanoğlu!

Çıplaklığın özündür, elbiselerin ise ilinti.

Post kavgası seni özüne yabancılaştırmadı mı?

Sen değil misin çıplaklığınla üreyen ve çıplaklığınla ölen?

Sen yılanın derisinden soyunduğu gibi soyun ki insan olasın.

Gerçek kimliğini göresin.

Aslına dönesin.

Çıplaklık, çocukluk, masumiyet ve insanlıktır.

İnsan soyunduğunda ürer, giyindiğinde öldürür.

Bu anlayana ne büyük sözdür!

Tek şey var, masum olan insanlığımız.

O ancak ve ancak sonradan giydirilen tüm kimliklerden soyununca ortaya çıkar.

Soyun ki insan olasın!

Tek halis kimliğin i-n-s-a-n.

Eleştirel Pedagoji: Türkiye eğitim sisteminde değerler eğitimi üzerinde bir istismar durumu var mıdır? Varsa bunu önlemeye dönük neler yapılabilir?

Hasan Aydın: Buna hayır demek mümkün değildir. Her şeyden önce bizim eğitim sistemi, değerler eğitimi bakımından nevroiktir ve deyiş yerindeyse kişilik bölünmesi yaşamaktadır. Sosyal bilgilerde seküler insani evrensel değerler, tarih derslerinde milli değerler, din derslerinde ise dini değerlere yönelmiştir. Bir derste değerlerin kaynağı insandır diye öğretilir, başka bir derste dindir diye ezberletilir. Bir derste değerler evrilir denilir, başka bir derste değerler mutlak diye belletilir. Son dönemlerde muhafazakârlaşma ve dindar gençlik yetiştirme hevesiyle, değerleri dine bağlayan yaklaşımda köktenci bir artış söz konusudur. Bu arada iktidar muhafazakâr diye, her okulun değerler eğitimi programı hazırlaması ve dini bütün insanlardan panel, konferans vb. konuda yardım alma yarışına girişmeleri tam bir yozlaşmışlığın ifadesi olarak görülebilir. Bir yandan AVM kültürü, diğer yanda muhafazakârlık; bir yanda bireyciliğin tetiklenmesi öte yandan geleneksel toplumsal değerlere sözde vurgu, tam bir komedi görüntüsü vermektedir. Bu komedi, aslında tam da postmodern bir komedidir. Umarım eklenti kimlikleri paranteze almayı başarır ve insani özümüze, çıplak halimize geri döneriz. Eğitim sistemimiz, sırf insan olmanın, insanı araçsallaştırmanın önemini kavrayabilir bir düzeye gelebilir. Umarım bu olur. Tabi bunun olması için, insanı olanaklar varlığı olarak gören eğitim bilimcilerin, sanatçıların, filozofların, sivil toplum örgütlerinin yılmadan faal olmaları gerekiyor. Zor ama bunu başarmak zorundayız.

Eleştirel Pedagoji: Düşüncelerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederiz.

Hasan Aydın: Ben teşekkür ederim. Sevgiler.



Değerler Çarkı Daima Boşa mı Döner? Değerlerin Hegemonik İşleyişini Aşma Denemesi¹

Remzi Onur Kükkürt^{2*}

“Değerler” meselesi filozofların en eski ve içinden çıkılması en zor uğraşlarından birisi olagelmıştır. Felsefenin bir alanı olarak aksiyoloji yani “değer felsefesi” kapsamında örneğin Platon’un ele alıp anlamaya çalıştığı ve günümüzde üzerine tartışmaların sürdüğü değerlerden örneğin, “iyi”, “güzel”, “adalet”, “dostluk” gibi sadece bazılarını saydığımızda bile bir felsefe konusu olarak “değerler” denildiğinde nelerin anlaşılabilir geldiğini çıkarırsamamıza yetecektir. Değerler alanı doğrudan toplumu ilgilendirdiği için, antik felsefeden bugüne kadar üzerine tartışmaların asla son bulmadığı bir alan olarak karşımıza çıkar. Değerler sorunu günümüzde Türkiye’de bu kez felsefi temellerinden kopuk bir biçimde tekrar karşımıza çıktı. Sorun Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığınca bir süredir uygulanan ancak 2015 yılı itibarıyla de-yoğunlaştırılması planlanan değerler eğitiminin içeriği ve uygulanmasıyla ilgiliydi. Bugün Türkiye’de değerler eğitimi olarak karşımıza çıkan içeriğe göz gezdirdiğimizde geleneksel değerlerimizden, dini değerlere, vatan sevgisinden, fetihlere, örf adetlerimizden, bazı toplumsal kurallara kadar bir dizi başlıktan oluştuğunu görürüz. Değerler konusunun felsefenin en önemli ve tartışmalı konularından birisi olduğunu söylemiştik. Ancak bugün Türkiye’de karşımıza çıkan bu değerler tartışmasının bahsettiğimiz felsefi anlamdaki değerler konusu ile uzaktan yakından ilgisi olmadığını da belirtmemiz gerekir. Türkiye’de bugün karşımıza çıkan sorunun aldığı bu biçim, felsefi anlamdaki “değerler” meselesinden ziyade ahlaki, kültürel ve

¹ Çalışmaya yaptığı katkılardan ötürü Ayla Önal’a teşekkürlerimi sunarım.

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Politikası Alanı, Doktor Adayı.

Dosya

toplumsal alanla ilgili olan geleneksel ya da dini değerlere dayalı bir kurallar manzumesinden öte değildir. Bir anlama, sorgulama yani bir felsefe meselesi olarak değerler elbette ki oldukça önemlidir. Örneğin bir estetik değer olarak “güzel” meselesi üzerine hiç düşünmemiş bir toplumunun yetkin sanat eserleri ortaya çıkarabilmesi mümkün olmadığı gibi, bir etik değer olarak “iyi” üzerine hiç kafa yormamış, “adalet” üstüne hiç düşünmemiş insanların, yaşadıkları toplumdan memnun kalabilmeleri de pek mümkün görünmemektedir. Bu gerçek felsefi değerlerin anlaşılabilmesi üzerine kurgulanmış bir eğitim elbette önemli ve gereklidir.

Ancak sorunu Türkiye’de tartışıldığı bu kısır ve yanlış mecralarda dolanan boyutundan çıkarıp felsefi bir boyuta taşısak, yani bu bahsettiğimiz felsefi değerler çerçevesinde tartışsak bile, bir “değerler” eğitiminin nasıl mümkün olabileceği konusu halen oldukça tartışmalıdır ve asıl tartışılması gereken böyle “evrensel” denilen değerler alanının eğitimle topluma nasıl aktarılacağıdır. Bu nedenle değerler eğitimi sorunu, öncelikle Türkiye’deki hazin ve yerlerde sürünen boyutundan kurtarılıp gerçek, felsefi mecrasında tartışılacak bir boyuta taşınmalıdır. Ancak, felsefi çerçevede evrensel addedilen “iyi”, “güzel”, “adalet”, “eşitlik”, “insan hakları”, “demokrasi”, “özgürlük” gibi değerlerin eğitimi konusu bile içinden hiç de kolaylıkla çıkılamayacak bir sorunsala işaret eder.

En kestirme yoldan soruna girersek, öncelikle asıl sorun, bu bahsettiğimiz evrensel değerlerin gerçekten evrensel olup olamayacakları, tanımlanabilecek bir özlerinin olup olmadığı ve mutlak olup olamayacakları konusudur. Yani söz konusu bu değerlerin politik ya da dilsel inşa olmanın ötesinde tözsel bir tanımlarının yapılabilip yapılamayacağı, yapılabilirse ve günümüzde buna halen imkân varsa bunun nasıl yapılabileceği ve nihayetinde toplumun bu değerlerle tanışacağı bir eğitimin olanaklı olup olamayacağı sorunu, “değerler” ve “eğitimi” meselesini tartışmanın asıl düğüm noktasını oluşturmaktadır. Türkiye’de politik aktörlerin yürüttüğü tartışma henüz bunun çok uzağında sürmektedir ancak yine de aslında sorunun bu “evrensellik” ve “mutlaklık” meselesiyle ilgili olan bir uzantısına tekabül etmektedir. Türkiye’deki tartışmanın ve politik iktidarca topluma empoze edilmek istenen ve bazıları; “peygamber

sevgisi”, “vatan sevgisi”, “vatana fedakârlık ve şehitlik”, “milli ve manevi değerlere saygı”, “vatana ve tarihe sadakat”, “toplumsal kurallara uyma” (Meb, 2014) gibi değerler silsilesinin temel mantığının felsefi anlamda nereye tekabül ettiği yazının devamında ortaya çıkacaktır.

Bakıldığında Platon ile Sofistler arasındaki değerlerin evrensel olup olamayacakları, tözsel bir tanımları olup olamayacağı ve bu tanıma göre doğru ya da yanlış değeri alıp alamayacakları yönündeki tartışma, geçirdiği evrimle birlikte günümüz felsefe çevresinde tartışılmaya devam etmektedir. Platon tek tek örneklikleri, örneğin tek tek güzelleri, tek tek iyi olanları aşan ve hepsini içine alacak bir ideal özsel tanım peşindeydi (Platon 1996). Bu çerçevede örneğin ahlaki kurallar alanında bir davranışın iyi olduğunu iddia etmek bu özsel tanıma uygunluğu çerçevesinde değerlendirilebilecekti. 18. yüzyıla gelindiğinde I. Kant tam da böyle bir noktadan hareket etti ve ahlaki kuralların ve davranışların ancak ve ancak böyle üst bir etik ilkeye, bir ahlak yasasına bağlanabildikleri ölçüde etik açıdan “iyi” değerine layık olabileceklerini savladı (Kant, 1995). Yani bugün Türkiye’de içinde “boğulduğumuz” kuralların ve bize öğretilmek istenilen değerler dizisinin aslında ancak bir üst değere, yani bir etik ilkeye (ya da güzel için bir estetik ilkeye) dayanabildiği ölçüde “iyi” olabileceklerini, bu nedenle asıl yapmamız gereken şeyin böyle bir “iyi” üzerine düşünmek ve bunun dayanabileceği bir etik ilkenin olanaklı olup olmadığı üzerine düşünmek olduğunu anlıyoruz. Örneğin öğretilmesi amaçlanan “dürüstlük” değerine bağlı olarak “yalan söylememelisin” gibi bir ahlak kuralından bahsedildiğinde, bu kuralın etik açıdan “iyi değeri” taşıyabilmesi için, örneğin “karşılıksızlık” gibi bir etik ilkeye bağlı olması gerekir. Aksi takdirde ilkeyi kavramadan ve ona dayanmadan, kendi çıkarını düşündüğün için doğruyu söylediğinde, ahlak kuralını yerine getirmiş ya da belki de doğruyu söyleme “değerini” şekilsel olarak gerçekleştirmiş olabilirsin ancak bunun bir etik değeri olmayacaktır. Bu nedenle “değerler” denildiğinde basmakalıp kurallar yerine öncelikle bu üst ilkeler akla gelmelidir. Değerler eğitimi konusu tartışıldığında ise en azından bu üst ilkelerin eğitimi meselesi tartışılıyor olmalıydı. Peki, reel sorunumuz bu şekilsel kurallar yerine üst ilkelere oluşan değerlerin eğitimi meselesi olsaydı sorunumuza kolayca çözüm bulunabileceğini dü-

şünebilir miydik? Sorunun üst etik ilkeleri ilgilendiren şekliyle bile bu kadar basit olmadığını tekrarlamalıyız. Öyle olsaydı Kant'ın bize verdiği bu yetkin cevap tüm sorunların çözümü için yeterli olacaktır: "Ancak aynı zamanda herkes için de evrensel bir yasa olabileceğini düşündüğün maksimum'e (kendine koyduğun ahlak ilkesine) göre eylemde bulun" (Kant, 1995; s.38).

Kant'ın güçlü bir etik kuramı olduğundan ve ahlak alanındaki kuralları evrensel bir etik ilkeye bağlama çabasından bahsedebiliriz. Ancak yine de değer alanının ve bu etik ilkelerin mutlaklığı, birer öze sahip oldukları ve değişmez birer tanımları olduğu konusu tartışmalıdır. Hemen belirtilmelidir ki böyle bir öze ilişkin bir umut olmadan, yani örneğin "iyi", "eşitlik" ya da "adalet" gibi değerlere ait bir ideye sahip değilsek ya da böyle bir ideal ile yaşamıyorsak, günümüz toplumundan şikâyet etmeyi, gelecekte umut beklemeyi ya da mücadele etmeyi haklı kılmak oldukça güç hale gelecektir. Ancak, "öyleyse tüm bu değerlerin birer mutlak tanımları vardır" gibi bir ajite saptamayla son noktayı koymak yine de o kadar da mümkün değildir. Elbette bu ilkelerin ideal değer anlamında varlığı "umut" ilkesine dayalı bir yaşam için bir ihtiyaç, bir gerekliliktir. Ancak değer alanına ilişkin reel gerçekleştirmelere, güncel hakikatlere, "durum"a ya da "olay"a baktığımızda idealize ettiğimiz tanımların daima boşa çıkışıyla yüzleştiğimizi görürüz.

Öyleyse değerler alanını ideal değer tanımlarıyla üzerine halat sarmaya çabaladığımız bir çarka benzettiğimizde, bu çarkın ne ölçüde sağlam sarılıp sarılamayacağı tartışmalıdır. Bu çarkı sağlam sarmanın denemesi içerisinde olduğum bu çalışmada bunun neden bu kadar zor olduğunu felsefi argümanlarla tartışmaya çalışacağım.

Öncelikle örneğin "iyi" değerine ilişkin olarak Kant'ın her durum için geçerli olabilecek kategorik bir yasa saptama çabasına başvuralım. Buna göre ahlaki bir davranışın iyi değerine sahip olabilmesi için kategorik imperatif'e (kendime koyduğum koşulsuz buyruk) dayanması ve herkes için daima geçerli olabilecek bir "isteme"den hareket etmesi gerekmektedir. Bu şekildeki bir "iyi istenç", kendine yapılmasını istemeyeceğin bir davranışın başkasına da yapmamayı istemeye ilgilidir ve Kant böylece, bu istencin "herkes için geçerli ya da evrensel olabilmesi gerekliliği" gibi katego-

rik bir etik kurama varır. Ahlaki davranışlarımızı herkes için geçerli olabileceğini düşündüğümüz bir ödeve dayalı yapma fikrinden hareketle, etik olanı belirlemek önemli bir başlangıç noktasıdır ancak yine de empirik toplumda farklı durumlarda herkes için geçerli olabilecek şeyin ne olabileceği konusunda halen bir belirsizliğin sürmesine neden olur. Zira "Kant Etiği" içerikten yoksun kalmak ya da fazlasıyla kategorik olmakla eleştirilmektedir (Heinemann, 1997). Bu eleştirilere göre öyle farklı "durum"larla karşılaşabiliriz ki örneğin "yalan söyleme" ya da "hırsızlık yapma" eylemleri, toplumun bir kesimince kahraman başka bir kesimince vatan haini olarak nitelendirilen bir insanın hayatını kurtarmak için yapılmış olabilir. Öyleyse herkes için evrensel anlamda istenilebilecek şeyin ne olduğuna ilişkin mutlak bir karar ya da kriter belirlemek hiç de kolay değildir.

Bu nedenle Kant'ın ahlak yasasını belirlerken ileri sürdüğü bir başka önermeye başvurarak değerler çarkını biraz daha sıkı sarmaya çalışalım: "Her durumda insanlığı bir araç değil bir amaç olarak belirleyerek davran" (Kant, 1995). Biz bu ilkeyi ahlaki her davranışımızda "insanlığı ve doğayı amaç edinen bir "isteme"den hareket etmeliyiz" gibi bir ifadeyle daha da genişleterek saptadığımızı düşünelim, bu durumda biraz daha sıkı bir ilkeye varabilmiş olacak mıyız? Bu şekilde kategorik bir etik ilke belirleyebilmek hiç değilse elimizde başvurabileceğimiz bir etiğin var olduğunu düşünebilmek açısından önemlidir. Ancak dünyada bir türlü hiç işlemeyen bir etiğin varlığı ne denli önemlidir? Zira var olduğunu sandığımız bu etiğe rağmen hatta giderek bu "evrensel etiğin" arkasına sığınarak haksızlıkların, savaşların, ölümlerin ve sömürünün hız kesmeden devam ettiğini gördüğümüzde, artık etik ilkemizin ve değerlerimizin evrenselliği iddiasının rafa kalkması şöyle dursun, bir nihilizme varmamıza ramak kaldığını düşünmemiz işten bile değildir.

Nitekim A. Badiou tam da bu noktadan hareket eder ve örneğin "insan hakları evrensel etiği"nin dünya üzerinde ne çok savaşı, sömürüyü, ayrımcılığı gizlemek için kullanıldığını belirtir. Ona göre "etik" ve "insan hakları" teması, beklentilerin tam tersine, zengin Batı'nın halinden memnun bencilliğiyle, reklamcılıkla ve mevcut iktidarlara hizmet etmekle daha çok bağdaşmaktadır (Badiou 2004). Bu anlamda saptadığımız ve teorik

Dosya

olarak bizi tatmin ettiğini düşündüğümüz “evrensel etik”in pratikte daima duvara tosladığını görmekteyiz. Bilimsel çerçevede yaklaşalım; bu durum, bir teori empirik anlamda işlemediğinde yine de doğru kabul edilebilir mi? sorusunu haklı hale getirir. Peki, teorik olarak var olduğunu umduğumuz “evrensel etik” ve özsel tanımları yapılabileceğini varsaydığımız “değerler dünyası”na rağmen aslında realitede olan biten nedir? Badiou bu noktada beliren asıl sorunun, etik meseleleri, insan hakları ve insancıl eylemler meselelerine indirgeme kudretine sahip evrensel bir insan “öznesi”nin var olduğu varsayımına dayandığını belirtir. Yani ona göre “evrensel etik”in varlığını savunanların temel dayanağı insanın doğal ya da tinsel bir kimliği olduğu ve başına ne kötülük gelirse gelsin evrensel olarak saptanabilecek bir insan öznesi varsaymaktır (Badiou, 2004). Oysa biz M. Foucault’dan biliyoruz ki kurucu özne anlamında “insan”, insan haklarını ya da evrensel bir etiği temellendirebilecek zaman aşırı apaçık bir ilke değil, aksine belli bir söylem düzenine özgü inşa edilmiş tarihsel bir kavram (Badiou, 2004) olarak da görülebilir. Nitekim evrensel değerler ve evrensel bir etik’in fikrine rağmen toplumsal ilişkilerin realitesinde gerçekleşen asıl şey ya da Badiou’nun deyişiyle hakikat, değerlerin ve kategorik evrensel iyi’nin içeriğinin durumsal olarak daima söylemsel yeniden inşa biçiminde karşımıza çıkmasıdır. Bir söylemsel inşa alanı olarak değerler, bu biçimiyle daima evrensel olma iddiasını bu kez söylemin sahibi politik aktörlerce sürdürecektir. Aslında “evrensel bir etik”ten ya da “evrensel değerler”den bahsettiğimizde pratikte çıkmaza girmemizin sebebi tüm bu evrensel değerlerin kendine özgü koşulu ne olursa olsun tüm tikel durumlarda geçerli olabilecek şekilde hegemonik işliyor olmasından kaynaklanmaktadır. Felsefi dilde söylersek realitede daima evrensel ve tikel arasındaki dikotomik gerilim, yani antagonizma kaçınılmaz olacaktır ve evrenselin “aynılığının”, tikel durumun “başkalığı” üzerine işleyen totalitarizmi ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla toplumsal ilişkilerin gerçekliğinde değerlere ilişkin yaşadığımız ve bize kendisini sunan gerçek şudur ki, değerler alanı tamamen siyasal bir alandır ya da dünyamızda siyasal olarak yaşanmaktadır.

Değerler alanının bir siyasal mücadele alanı olarak yaşanması, onların birer “boşgösteren” olarak karşımıza çıkışına işaret eder. Değerlerin birer “boş-

gösteren” haline dönüşmesi, her birinin içinin nasıl doldurulacağı ya da nasıl bir anlama kavuşacakları konusunda bir hegemonya mücadelesinin işlediğini, dolayısıyla değerlerin birer politik inşa süreci sonucunda farklı anlamlarda karşımıza çıkabileceğini gösterir. Zira bu tip bir hegemonya mücadelesi bir yönüyle anlam verme mücadelesidir. Farklı siyasal aktörlerin ya da grupların değerleri üzerine kendi evrensel anlamlarını yaratarak, değeri yaşayışımızın tikel durumlarının içeriğini kendi evrenselliklerine sabitleyerek toplumun anlam dünyasını yönlendirmiş olduklarına tanık oluruz. Ayrıca toplumsal tikellikler anlamında bireyleri bu inşa edilmiş evrensellikleri temsil eden söylemsel bütünlüklere tabi kılarak ya da toplumsal tikelliklerin onlarla asla tam olarak örtüşmeyecek bir bütünün temsilini üstlerine almalarını sağlayarak, Zizek’in diliyle söylersek, ideolojik dikişlemeyle tikellikleri evrenselliğe teyelleyerek politik kitle inşa sürecinin de işliyor olduğuna tanık oluruz (Zizek, 2008; Laclau&Mouffe, 2008).

Tabi söz konusu söylemsel mücadelenin eşitler arasında gerçekleşiyor olduğunu söylemek safdillik olur. Bu tip bir siyasal alanın güç dengesini bozan temel mekanizması “iktidar”dır. Örneğin bugün Türkiye’de üzerine hegemonya mücadelesi süren değerler alanının asıl yönlendiricisi, her zaman olduğu gibi topluma ulaşmanın tüm araçlarını elinde bulunduran politik iktidardır. İktidarın gerek sivil toplum, gerekse “resmi eğitim” gibi kurumsallıklar aracılığıyla anlamlarını yönetebildiği bir değerler alanından bahsediyoruz. İktidar ve iktidarın evrensel söylemlerine ve anlam dünyasına hegemonik bir şekilde eklenen bireylerin oluşturduğu söylemsel bütünlükler (ya da siyasal gruplar) ile toplumda bu söylemsel düzene yaklaşan, uzaklaşan ya da karşısında konumlanan birçok siyasi kesim, toplumu ilgilendiren her konuda olduğu gibi değerler konusunda da süren hegemonya mücadelesinin farklı kutuplarını oluşturmaktadırlar.

Bu farklı siyasal kesimler toplumu ilgilendiren konularda düğüm noktası olan kavramları, kendi argümanlarıyla yeniden tanımlama yoluna giderek kitleleri bu tanıma eklemlenmeye ve kendileriyle birlikte hareket etmeye ikna etmeye çalışırlar. Örneğin terör, vatan, demokrasi, vatanseverlik vb. temel kavramları E. Laclau “yüzergezer gösterenler” olarak nitelendirir ve gösterenin herhangi bir

sabit gösterilene işaret etmeyen bir “boş gösteren” olarak karşımıza çıktığını vurgular. Bu anlamda toplum, boş gösterenlerden oluşan koca bir söz dağarı üretir ve bunların nasıl gösterilene ve anlama kavuşacağı ise siyasal rekabet konusudur (Laclau, 2003; Laclau, 2007). Örneğin MEB’in değerler eğitimi konularının içerisinde yer alan “adalet” ve “vatanseverlik” değerlerini ele alalım. Bu değerler için bir özsel tanımlama yapılabileceğini savlayarak tanımları yapalım; örneğin, “adalet herkese hakkı olanı vermektir” gibi bir öze ilişkin tanımlamada, “Herkesin hakkı olan nedir?” Sorusunun gündeme geldiğini görürüz. Bu noktada bu kavram özsel değil, ancak siyasal tartışmaların sonucu bir anlama kavuşabilir. Kimileri için ‘hakkımız’ “Allah’ın taktir ettiği kadarını almak”, kimileri için “eşit şekilde payımıza düşeni almak”, kimileri için “emeğimize bir karşılık almak”, kimileri için “tam karşılık almaktır”; kimileri için ise “bazılarının (örneğin Türk ve Müslümanlar) bu hakkı daha çok almasıdır”. Ya da “vatanseverlik” değerini ele alalım. Bu değere ilişkin bir evrensel tanım siyasal bağlamın dışında nasıl yapılabilecektir? “Vatanseverlik” kimilerine göre “belli bir ‘milletin’ oluşturduğu o ülkeyi sevmektir”. Kimileri için “vatana canını feda etme kararlılığıdır”. Kimileri için “içinde yaşayan halkın tümünün mutluluğu için çabalamaktır”. Kimileri için “halkın iktidara gelmesini sağlamak için çabalamaktır”.

Bu örnekler değerler alanının bir siyasal mücadele alanı olmanın ötesinde yaşanmıyor olduğunu, değerlerin ise evrensel özlere sahip olup olmamasının pratikte artık bir anlam ifade edemiyor olduğunu göstermektedir. Böylece değerlerin karşımıza daima bir politik inşa biçiminde çıktığını görürüz. Aslında tam da bu, değerlerin özsel bir anlamlarının olduğu savı nedeniyle, ya da bir arzu nesnesi ya da orada “kendinde şey” olarak durduğuna yönelik umudumuz ama daima anlamdan kaçan değerlerin özlerine doğru bitimsiz yolcuğumuz, yani aramızda asla kapanmayacak bu yarıklık nedeniyledir ki “değerlerin hakikati” herkesin kendince ulaşma çabasına, dolayısıyla da politik inşaya olanak tanımaktadır. Aksi gerçekliği olduğu gibi kavrama başarısını göstermek olurdu ki bu durumda yanlıgı diye bir şey kalmayacağı gibi ne değerler üzerine bir tartışma ne de bundan dolayı mutsuzluk yaşayan bir toplum kalırdı. Yani bu noktada şunu söyleyebiliriz, “değerlerin bir özsel ve mutlak tanımları olduğu ama buna rağmen

ayan beyan görmezden geldiği ya da toplumun büyük kesiminin kasten bu tanımlara uygun olarak davranmayı seçmediği” yönünde bir sav fazlasıyla iyimser olacaktır. Öyleyse değerler alanının tıpkı varlığın hakikatine ulaşma yolunda yürüme gibi, tam da felsefenin içkin yolu gibi, fazlasıyla flu ve kaygan ama yürümekten asla vazgeçilemeyen, bu nedenle de sürekli inşaya açık bir yol olduğunu söyleyebiliriz.

Değerler alanının evrensellik tikellik gerilimi bağlamında hegemonik işleyişinin bir başka boyutu ise, bir “değer”, pratik yaşamda karşımıza çıktığında, o değeri tikel durumların kendine özgü olduğu görmezden gelinerek, daima evrensel tanımına göre yaşamamızın ya da gerçekleştirmemizin beklenmesidir. A. Badiou tam da bu çerçeveden hareket eder ve daima tikel durumlar kendisini boşa çıkaracağı için bir “evrensel etik”in olamayacağından bahseder. Bu anlamda Badiou için “genelde etik” yerine ancak tekil hakikatlerin etiği, dolayısıyla tikel durumlara özgü bir etik söz konusu olabilir (Badiou 2004). Bu anlamda evrensel bir belirleme yerine toplumsal alanda bir değer gerçeğe geliyor olduğu pratik “durum” esastır. Badiou için tikel durumların hakikati, değerler için ya da evrensel bir etik için saptanmış apriori hakikatleri (genel geçer yasaları ve kuralları) daima boşa çıkarır. Bu nedenle, Badiou’da hakikat daima yeni olan, “olay”ın ardından üretilen, dolayısıyla sürece denk düşen bir kategoridir ve verili olanın, dayatılmış özsel tanımların bilgisini aşar ve kesintiye uğratır (Türk, 2013). Tikel durumların hakikati herkes için tek olan olduğundan, ya da tikel olanın kendine özgü başkılığı yüzünden, ona ancak egemen kanaatlere karşı çıkararak ulaşılabilir, çünkü bu kanaatler her zaman için herkesin değil, bazı kimselerin yararına hizmet eder (Badiou 2004).

Öyleyse içi boş da olsa ya da tam da bu sayede biz yine de Kant’a dayanarak ortaya koyduğumuz her durumda “insanlığı ve doğayı amaç edinen bir “isteme”den hareket edilmelidir” ilkesini, tikel durumları ya da olay’ı analiz etmek -belki oradan evrensel ve değişmez kurallar çıkararak değil ama değerlerin tikel durumlara özgü hakikati üzerine düşünmek ve tartışmak amacıyla bir referans noktası olarak alma şansımız doğar. Öyleyse tikel durumları hesap etmeden ve değere ilişkin eylemin sonucunu değerlendirmeden evrensel anlamda değerleri dayatmanın bir anlamı olmayacaktır.

Dosya

Öyleyse bu boş başvuru ilkesi tikel durumların alacağı içeriğe göre değerleri yeniden sorgulamamıza olanak tanıyacaktır. “İnsanlığı ve doğayı amaç edinme” boş kategorisinin iinin nasıl doldurulacağı yine de siyasal söylemsel mücadeleye açıktır, ancak her deneyimde yanılma olanağını saklı tutarak tikel durumlardan dersler çıkarıp bir etik olgunluğa gelme şansı doğurabilir.

Öyleyse Badiou'nun savunduğu gibi “olay”dan önce onun dayandığı sav, belirsiz bir değerdedir, olay değerini gerçekleştirirken belirler. Olay, ya da onun ortaya çıkardığı tikel durum, önceden ortaya atılan savın, önermenin ya da değere verilen anlamın doğruluğunu belirler. Örneğin liberalizmin değerlere anlam verişinin ortaya çıkardığı “durum”u deneyimliyoruz. Özgürlük, ilerleme, insan hakları ve demokrasi gibi değerler liberal kapitalist iktidarların elinde savaş, açlık ve sömürü gibi insanlık ve doğa amaç edindiğinde oluşması imkansız sonuçları karşımıza çıkardı. Bugün Amerika kendi özgürlüğü ve başka toplumlara demokrasi getirme amacıyla savaşlarını temellendiriyor. Ya da reel sosyalizm deneyimi için de benzer bir durum söz konusudur, eşitlik gibi bir değer iktidarın elinde totaliterleştiğine tanık olduk. Dolayısıyla anlamlarını aradığımız ve nasıl yaşanması gerektiğini evrenselleştirmeye çalıştığımız “değerler”, madem siyasal bağlamın ötesinde karşımıza çıkamıyor, o halde siyasal olarak anlamları daima yönetilen değerleri tüm tikel durumlara özgü olacak şekilde dayatmak hegemonik bir dayatma anlamına geliyor. Bu nedenle evrenselleştirilerek tüm topluma empoze edilmeye çalışılan ve her tikel durum için geçerli olması beklenen değerlerin, aslında tikel durumların hakikati ortaya çıktığında yeniden değerlendirilmesi ve özellikle insanlığı ve doğayı amaçlayıp amaçlamadığının gözden geçirilerek değerler üstüne yeniden düşünülmesinin demokratik yolunun açık olması gerekir.

Öyleyse değerler alanı üzerine yürüteceğimiz bir siyasal mücadelenin de, deneyimlerde daima yanılma payı olsa da, bir dayanak noktası doğmaya başlar. Kategorik önermenin iini doldurma mücadelesi yine siyasaldır ve değerler yine politik inşa olmanın ötesine gidemez belki ama ortaya çıkacak deneyimleri değerlendirme şansımız doğduğu gibi bu mücadeleyi evrensel hakikatlerden değil, tikel mücadelelerden, başkılığın düzeninin aynıının ordinasyonunu sarsarcasına tam da demos'a

dayalı olarak sürdürmek için bir haklılık payı doğar. Ve bu nokta, değerler alanında iktidarı hesaba katmamız gereken noktaya tekrar varır. Siyasal mücadele güçlüden yana sonuçlanma eğilimi gösterir ancak iktidarın evrensel dayatmalarını aşan radikal başkılıklardan hareket etmek, bizi siyasal olanın doğasına uygun bir işleyişe vardırır. Böylece değerlere ilişkin bu anlam verme mücadelesini Ranciere'in (2007) belirttiği gibi, polis (hükmetme) yasasına karşı, demos ya da eşitlik yasasını koyarak ve böylece polisin ordinasyonunu sarsarak demokrasiye dayandırmanın yolu açılabilir.

Öyleyse değerlerle asla nihai bir sonuca ermeyen bir politik inşa ve yeniden inşa olarak karşılaşılıyor olmamız, insanın sahibi söylemsel bütünlüğün önerdiği anlamları deneyimleme sonucunda ortaya çıkan tikel durumu, bir üst etik ilkeye dayanarak analiz etme, tartışma, üzerine düşünme ve dersler çıkarma şansının ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir. Ancak, bu nihayete bir türlü ermeyen “inşa”, aynı zamanda anlamını mutlak olarak saptayamadığımız, evrensel bir tanımını yapamadığımız ve daima anlamdan kaçan “değerler” alanının, bir arzu nesnesi, tıpkı Lacan'cı “objet petit a”(arzumun eksik nesnesi) gibi kendisini aramaktan asla vazgeçmeyeceğimiz bir yolda olma halinin de göstergesi durumunda olduğunu söyleyebiliriz. Bu, değerlerin siyasal olma ve felsefi olma bıçak sırtı iki yüzünü birlikte yaşıyor olduğumuzu gösterir. Değerlere yolculuk bize daima felsefenin yolu gibi bitimsiz bir anlam arayışını gösterir.

Sürekli elimizden kaçan hakikati arar gibi, hakikati referans alan kaygan yolda daima yanılarak da olsa yürümekten başka çaremiz olmadığını görürüz. Onu bulduğumuza asla emin olamayız belki, ama her yürüyüşümüzde bulamadığımızla yüzleşiriz. Bu yüzleşme ne olduğunu tam olarak bilemediğimiz ancak yine de kendisini bize kısmen sunduğu ya da sezdirdiği için tekrar yanıldığımızı emin olduğumuz bir referans noktasına işaret eder. Felsefenin bu yolda yürümekten başka çaresi yoktur. Bu felsefenin yoludur, çünkü yürünecek başka yol yoktur. Toplumsal ilişkilere içkin yaşanan olan ve üstü örtülü olduğu için ve onunla arada daima kapanmayan bir anlam artığı kaldığı için gerçekliğe yaklaşma çabası daima söylemsel mücadeleyle siyasal bir süreç olarak devam etmektedir. Ancak, gerçeklikle aramızda mesafe olması ya da değerlerle ilişkin bir aşkın anlam ile aramızda kapanmaz

bir yarık olması, o anlamın asla olmadığını iddia etmemize yetmeyebilir. Asla ulaşamıyor olmamız aramayacak olmamızı, onlara ilişkin bir nihilizme varmamızı gerektirmez. İnsanlığın umuda ihtiyacı olduğu gibi bu, bu şekliyle sadece ihtiyaç değil aynı zamanda ontolojik bir sesin varlığına da işaret eder. Değerlere ilişkin aşkın bir anlamla karşılaşmıyor olmamız, bu sese hiç değilse en yakın etik kategorilerden birisini referans noktası olarak seçmemizi sağlayabilir.

Bu anlamda, tikel durumların hakikatleri de bu referans noktasına göre değerlendirilebilir ve her durumda doğrularımızı ve çoğunlukla da yanlışlarımızı görmemize olanak tanıyabilir. Bir üst etik ilke olarak, böyle bir referans noktası, daha önce belirtildiği gibi “eylemlerimizde insanlığın ve doğanın araç değil amaç olarak istenmesi” şeklinde belirlendiğinde bunun yine de mutlak olmasa da, üzerinde uzlaşmaya en yakın seçeneklerden birisi olabileceğini savunabiliriz. Bu ilke, felsefi açıdan zorunlu olmasa da pratik açıdan ya da siyasal açıdan bu tip bir ilke saptamaktan başka seçeneğimiz bulunmamaktadır. Aksi halde yaşadığımız toplumdaki rahatsızlık duymaya dayanağımız olmadığı gibi, gelecek için mücadelemizi haklı kılacak bir dayanak noktası da ortadan kalkabilir. Bununla birlikte tikel durumları değerlendirebileceğimiz ve yanlışlarımızı saptama olanağımızın da ortadan kalkma tehlikesi ortaya çıkacaktır.

Oysa görüyoruz ki toplumsal tarih yanlışların, hayal kırıklıklarının tarihidir ve bu hayal kırıklıklarının daha çok, insanlığı ve doğayı amaç edinmeyi başaramadığımızla yüzleştiğimizde yaşıyoruz. Karşımıza tarih boyunca nelerin çıktığına bakalım, ölümler, savaşlar, sömürüler, açlıklar, egemenlikler, soykırımlar ve daha niceleri, tüm bu yanlışlar insanlığı ve doğayı amaç edinme ilkesinin sesine kulak veremediğimizden ve değerlerin siyasal işleyişini hükmetme (polis) yasası ile eşitlik (demos) yasasının karşılaşmasında, demos’un polis yasasının sıradüzenini ve işleyişini bozacak şekilde yani demokrasi olarak yaşayamıyor olmamızdan kaynaklanmaktadır. Değerleri yaşayışımızın, yani “değerleri yaşam biçimimiz”in demokrasi olmasından başka çare bulunmamaktadır.

Değerlerin evrensel tanımlamalarını yapmaya çalışarak tüm tikel durumlar için geçerli kılmak değerler alanının demokratik işleyişini bozma

tehlikesi taşır. Bu anlamda tikel hakikatlerin özgülüğünden ve radikal başkalığından yola çıkmak, benmerkezciliğin ya da “aynı”nın düzenini sarsacaktır. Daha demokratik olan işleyiş budur. Değerlerin mutlak bir evrensel tanımı yapıldıkça daima ya bir tikel durumu gözden kaçırarak ve birileri için hegemonik olacak ya da değerlerin evrensel olarak ne olduğunu tanımlayan politik özneler kimse(bu, genelde iktidarın dominasyonunda geçer), bu evrensellik onların politik angajmanının hakimiyetine girecek ve dolayısıyla hep birileri dışarıda kalacaktır.

Ancak bahsettiğimiz gibi tam olarak saptanamıyor ya da tanımlanamıyor olmaları örneğin özgürlük, adalet, eşitlik gibi değerlerin olmadığını da göstermeyeceği için daima onlardan uğruna mücadele etmemizi sağlayacak bir umut ışığı geldiğini ve tarih boyunca onları ararken yaşadığımız yanlışlarımızı ve başarılarımızı bu umuda göre değerlendiriyor olduğumuzu görmemiz gerekiyor. Heidegger’e dayanarak söyleyebiliriz ki, varlığın hakikati senin kulağına fısıldar, asıl olan daima onun sesine kulak vermeye çalışmaktır (Heidegger, 2008). Değerlerle dilsel dolayımında karşı karşıya geldiğimiz içindir ki kendisini hissettiren bu sesin kendisiyle çiplak bir biçimde karşılaşmamız mümkün olmayabilir. Dilsel dolayım bağlamında Derrida’dan emanetle söyleyebiliriz ki değerlerin gerçekliğiyle aramızda daima bir difference bulunmaktadır, zira onların kendilerini şöyle ya da böyle sunuşları ya da onları bu şekilde yaşıyor olmamızın kaynağında difference vardır (Derrida, 1999).

Anlamı daima geç bırakan dilsel dolayımından kurtulmanın bir yolu aranabilir. Felsefe tarihinde hakikatle aramızdaki yarığı ortadan kaldırmanın ya da dilsel dolayımından kurtulmanın çabaları mevcuttur. Örneğin gerçeklikle doğrudan “karşılaşma” ona deneyimsel olarak tanık olma fikri fenomenoloji’nin çabalarından birisidir (Brentano, 1995). Tıpkı bu çaba gibi Badiou için de örneğin değerler alanının kendinde gerçekliğini aramak, onları evrensel tasvirleriyle ya da tanımlamaları vasıtasıyla ele almak beyhude bir çabadır. Bu bakımdan etik, bu tikel hakikatlerin etiği olmalı ve her “durum” kendi bağlamsallığı içerisinde etik değerine kavuşabilmelidir. Bu bakımdan değerlerin evrenselliğinin dayatılması, salt bir mutlak öze dayanması ya da bir’in hakikati yerine çokluğun hakikatinden hareket etmeliyiz. Levinas’ın

Dosya

(1969) söylediği gibi insanın insanlığının bile ben'den(aynıdan) hareket ettiği bir konumlanış yerine başlıktan hareket eden bir hümanizm amaçlanmalıdır. Bu nedenle Badiou'yu takip ederek, değerleri ve etik'i soyut kategorilere bağlamak yerine tikel durumlara göndererek anlamak ve değerleri hayatımıza böylece deneyimsel olarak, bir karşılaşma olarak sokmak gerekmektedir. Badiou'nun belirttiği gibi etik, kurbanlara duyulan bir merhamet gibi algılanmamalı, tekil süreçlerin kalıcı düsturu haline gelmelidir. Etik'i evrensel etik olarak iktidar düzenlemesine açık halde yaşamak, onu vicdan sahibi bir muhafazakârlığın sahası ya da inisiyatifi olarak yaşamak anlamına gelmektedir (Badiou 2004).

Öyleyse bu çerçevede “değerler” ve “eğitimi” meselesini tekrar düşündüğümüzde değerler çarkını sağlam sarma çabasında birkaç noktanın gözden kaçırılmaması gerektiği vurgulanmalıdır. Bunları özetleyecek olursak, öncelikle değerlerin mutlak özlerinin olup olmadığı konusunun tartışmalı olduğu, ancak aşkın ve mutlak bir tanım yapılamasa da onları aramanın daima süreceği, bu arayışın daima sonuçsuz kaldığı ve bu sürecin yolda olmak demek olduğu, tam da değerlerin aşkın anlamlarıyla aramızdaki bu kapanmaz antagonizma nedeniyle mutlak anlamları saptayamamanın değerlerin evrenselliğinin ne olduğunu belirlemeyi bir siyasal mücadele haline dönüştürdüğü, bu siyasal mücadelenin iktidarın dominasyonunda geçtiği, ancak değerler alanına ilişkin, iktidarın dominasyonunu kırarak biçimde demos'un düzenine dayalı bir siyasal işleyişi öne sürmek gerektiği, bu nedenle aynı'dan değil başlıktan hareket ederek, değerlerin evrensel belirlemesinden kaçınıp tikel durumlarının hesaba katılmasıyla, değeri yaşayışımızın ortaya çıkardığı sonucun da değerlendirilmesi gerektiği, değerlere ilişkin bu deneyimlerimizin bizi çoğunlukla yanılgılarla yüzleştirdiği ama buna rağmen sonuçlar üzerine düşünme ve demokratik tartışmanın demokrasi temelinde kurulan ve insanlığı/doğayı amaç edinen bir üst etik ilke çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmalıdır.

Bu anlamda değerlerin eğitimi meselesini de bu çerçevede tekrar gözden geçirmek gerekmektedir. Çizdiğimiz bu çerçevede Türkiye'de MEB'in değerler eğitiminde amaçladığı değerlerin, onlara ilişkin felsefi anlam arayışından ziyade hegemon-

ya mücadelesinde, verilen evrensel anlamlarla birlikte içlerinin ideolojik olarak doldurulma çabasının sürdüğü birer boş gösteren olarak anlaşılması gerektiği vurgulanmalıdır. Peki, değerler eğitimi nasıl olmalıdır? Değerlere anlam arayışımızda mutlak anlamlara ulaşamamız nedeniyle değerler çarkının çoğunlukla boşa döndüğünü ve evrensel değerler üstüne yaşadığımız deneyimlerimizin bizi çoğunlukla hayal kırıklığına uğrattığını belirtmiştik. Bu nedenle tikel durumların hakikatlerinin hesaba katılması ve eylemlerin sonuçlarının insanlığı ve doğayı amaçlayıp amaçlamadığına göre yeniden değerlendirilmesi gerektiği, bu sonuçlara göre evrensel belirlemeler yapmadan ama sürekli dersler çıkarılarak ve değerler üstüne yeniden düşünerek tartışılması ve eğitimin de bu çerçevede dizayn edilmesi gerektiği ortaya konulmalıdır. Böylece çoğunlukla yaşadığımız hayal kırıklıklarıyla birlikte tikel durumların hakikatinden çıkaracağımız derslerin bizi bir etik olgunluğa erdirebilmesini umut edebiliriz. Belki bu anlamda değerler çarkının zaman zaman boşa dönmeme ihtimali doğabilir.

Öyleyse mesele yine gelip eğitim denilen olgudan ne anladığımıza ve onu nasıl tanımladığımıza dayanmaktadır. Eğitimi bir istenilen davranış değişikliği olarak görüp, öğrencilere evrensel doğruların öğretilmesi olan bir dayatma süreci olarak gördüğümüz müddetçe, değerler eğitimi de evrensel doğruların hegemonik dayatmasından ve iktidar lehine işleyişinden kurtaramayız. Öyleyse eğitim algımızın öğretmeye değil de, sorgulamaya, eleştirel düşünmeye, birlikte öğrenmeye ve keşfetmeye dayalı biçimde yeniden düşünülmesi gerekir. Ancak böyle sorgulamaya ve keşfetmeye dayalı bir eğitim anlayışı, değerlerin evrensel dayatılması ve iktidar lehine kullanılması yerine demos ilkesini geçirme umudunu taşıyabilir. Değerler eğitimi, değerleri öğreten değil, değerleri deneyimleyişimiz, onlarla karşılaşmamız ve onların ortaya çıktığı tikel durumlar üzerine düşünerek ve sorgulayarak yani olumlu olumsuz tüm olanaklarını hesaba katarak birlikte düşünmekle ve keşfetmekle mümkün olabilir. Bu, değerler eğitimi felsefenin işleyişine bırakmak anlamına gelir. Değerlere yönelik evrensel tanımlar yerine ancak daima o tanımları aşan sorgulamalarla ve sonuçlar üzerine düşünerek belirli bir etik olgunluğa gelişebilir. Bu anlamda değerler eğitimi, onları dayatmak değil, sorgulamak anlamına gelen “değerlerin

eleştirel eğitimi” adıyla anlaşılmalı ve bu şekilde uygulanmaya çalışılmalıdır.

Böylece “değerlerin eleştirel eğitimi” tikel durumların hakikatini daima hesaba katacak ve ortaya çıkardığı sonuçlar üzerine sorgulamalar geliştirecek, bu sorgulamalar için kendisine seçtiği en güçlü referans noktalarından birisi de insanlığın ve doğanın amaç edinilmesi olacaktır. Tikel durumların hesaba katılması aynı zamanda değerler üzerine bir eğitimin ancak bağlamsal olarak yani tikel bağlam üzerinden yapılmasını da gerektirecektir. Yani değerler eğitimi diye ayrı bir ders önermek, onları aslında evrensel belirlemelerin hegemonyasıyla karşı karşıya bırakmak anlamına gelebilir. Öyleyse her hangi bir değer ele alınmasını tikel bağlama oturtmakta yarar vardır. Yani “güzel” değeri üzerine düşüneceksek bir sanat eğitimi bağlamında ya da bir sanat eseri bağlamında güzel üzerine sorgulamalar yapılabilir. Ya da tüm bu değerler üzerine tikel durumları hesaba katacak felsefi sorgulamalar, böyle sorgulamaya dayalı bir felsefe eğitiminin bir parçası olabilir. Bu anlamda tikel olandan hareket eden “değerlerin eleştirel eğitimi” aynı zamanda etik olanı evrensel ideallere sıkıştırmaktan ziyade Badiou’nun önerdiği gibi şimdi ve burada ne yapılabileceği üzerine düşünmeyi ve canlı bir fikir etrafında kolektif toplanmayı da gerektirecektir (Badiou 2004).

Öyleyse sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki değerler eğitimi MEB’in yaptığı gibi değerlere dayalı kuralları hatırlatan, kurallar dayatan ve kendince siyasal mücadelelerin içeriği olma çıkmazından kurtarılarak, eğitimin paedeia anlamından hareket etmeli ve diyaloga dayalı birlikte keşfetmeyi başarabilmeli, değerlerin üzerine sorgulamalar yapabilecek eleştirel bir eğitim perspektifine oturmalı ve daima insanlığı ve doğayı amaç edinen bir dayanak noktasıyla da sorgulamaları zenginleştirebilmelidir. Ancak bu şekilde değerlerin hegemonik işleyişi kısmen aşılabilir ve değerler çarkı kısmen boşa dönmeyebilir.

Kaynakça

- Badiou, A. (2004), *Etik: Kötülük kavrayışı üzerine bir deneme*, çev. Tuncay Birkan, İstanbul: Metis.
- Brentano, F. (1995), *Psychology from an Empirical Standpoint*, NewYork: Routledge.
- Derrida J. (1999), “Differance”, *Toplumbilim Jacques Derrida Özel Sayısı*, çev. Önay Sözer, Sayı :10, ss. 49-61, Bağlam Yay., ist.
- Heidegger, M. (2008), *Varlık ve Zaman*, çev. Kaan Öktem, İstanbul: agorakitaphı.
- Heinemann, F. (1997), “Etik”, içinde. *Günümüzde felsefe disiplinleri*, ed. Doğan Özlem, İstanbul: İnkilap.
- Kant, I. (1995), *Ahlak Metafizikliğinin Temellendirilmesi*, çev. İonna Kuçuradi, Ankara: TFK.
- Laclau, E.& Mouffe, C. (2008), *Hegemonya ve Sosyalist Strateji*, çev. Ahmet Kardam, İstanbul: İletişim.
- Laclau, E. (2003), *Evrensellik, Kimlik ve Özgürleşme*, çev. E. Başer, İstanbul: Birikim.
- Laclau, E. (2007), *Popülist Akıl Üzerine*, çev. Nur Betül Çelik, Ankara: Epos.
- Levinas, E. (1969). *Totality and Infinity*. Çev., Alphonso Lingis, Duquesne University Press, Pittsburgh, Pennsylvania
- Meb, (2014), “Değerler Eğitimi Projesi 2013-2014 Yılı Uygulama Kılavuzu” <http://www.itugvo.k12.tr/2013-2014/pdf/mebdegerler.pdf>
- Ranciere, J. (2007), *Siyasalın Kıyısında*, çev. A.U. Kılıç, İstanbul: Metis.
- Platon, (1996), “Menon”, içinde. *Diyaloglar 1*, çev. Adnan Cemgil, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Türk, D. (2013), *Öteki, Düşman, Olay: Levinas, Schmitt ve Badiou’da Etik ve Siyaset*, İstanbul: Metis.
- Zizek, S. (2008), *İdeolojinin Yüce Nesnesi*, çev. Tuncay Birkan, İstanbul: Metis.



Eğitimin “Değer” Sorunu

Mehmet Ali Dombaycı¹

Mehmet Ülger²

“Değer” ile “değerler” birbirinden farklıdır. Değer, bir şeyin sahip olduğu nitelik ve niceliksel özellikler bakımından istenilen ve olumlu görülen bir durumda olduğunu anlatır. Değerler ise şeylere ait olan ve ilkinde göre daha dışsal olan varlık koşullarına yani fenomenlere işaret eder. Değerler, aynı zamanda o değere sahip olan şeyin davranışlarını etkileyen bir ölçüt ve referanstır. Bu sebeple insanın değeri ve insanın değerleri birbirinden farklı kavramlardır. İnsanın değeri onun bir tür olarak insan olmayan herşey ile ilgili olarak özel durumuna işaret eder. İnsanın bu özel durumu, dünyaya gelişi ile birlikte yaşama, beslenme, eğitime ve eğitilme, ifade özgürlüğü vb. haklar temelinde insanın değerinde bulur ve gösterir. Buna karşılık “insanın değerleri” ise insanın varlık koşullarına bağlıdır. İnsan; bilen, yapıp-eden, değerleri duyan, tavır takınan, önceden gören ve önceden belirleyen, isteyen, özgür, tarihsel, ideleştiren, kendisini birşeye veren, çalışan, eğiten ve eğitilen, devlet kuran, inanan, sanatın yaratıcısı, konuşan ve biyopsişik bir varlıktır. Bütün bunlar insanın varlık koşulları, fenomenleridir. İnsanın değerleri bu varlık koşullarının oluşturduğu varlık imkanları ile elde edilen başarılarıdır. Bu başarılar bilim, sanat, felsefe, teknik, moral, kültür vb. olarak adlandırılabilir ve insana ilişkin bir tekil ve tikelliği değil, tümelliği işaret eder.

Eğitimin kendisi insanın fenomenlerinden, varlık koşullarından birisi olarak başlı başına bir başarı alanı, bir değerdir. Bu alana ilişkin başarıların ortaya konması ancak ve ancak diğer varlık koşullarının da dikkate alınması ve onlarla bağlantılı olarak

¹ Dr., Gazi Üniversitesi – Gazi Eğitim Fakültesi

² Dr., Kırıkkale Üniversitesi – Eğitim Fakültesi

gerçekleşir. Ne yazık ki, günümüzde bu bağlantıya ilişkin bir emare bulunmamaktadır. Eğitim alanında yapılan çalışmalar insana ve onun varlık koşullarından çıkan başarılarına ilişkin ontolojik bütünlüğü kaybetmiş durumdadır. Sosyolojiden bağımsız tarih eğitimi, tarihten bağımsız coğrafya eğitimi, coğrafyadan bağımsız antropoloji eğitimi, antropolojiden bağımsız tıp eğitimi gündeme gelmiş ve bütün bunların üzerinde de bir genel felsefesizlik, felsefi bakış açısı, felsefi sorgulama yoksunluğu da her alana sirayet etmiştir. Değer eğitimi ya da değerler eğitimi de bu problemten payını almıştır. Literatürde değer eğitimi ve değerler eğitimi olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. “Değer eğitimi” ifadesi daha çok belli bir takım değerlerin aktarılması anlamında kullanılırken, “Değerler eğitimi” daha liberal bir bakış açısıyla kişilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamaya yönelik çalışmaları ifade etmektedir. Eğitimin bütününde ve her alanında olması gereken “değer” kavramı, eğitimin genel içeriğinden çıkarılarak “değer eğitimine” indirgenmektedir. Böylelikle değerler yukarıda belirtilen bağlantılarından kopartılarak müstakil konu alanı haline gelmiştir. Böylece değerler içerik olarak doğal bağlamlarından koparılarak, eğitimi yapılan değere uygun, sonradan suni bağlamlar üretilmesine neden olmaktadır. Bu suni bağlamlar değerleri ünitelere ayırmakta, her hafta ya da her ay bir ünitenin ele alınmasına neden olmaktadır. Üniteler arasında birbiri ile ilişki de bulunmamaktadır. Bir ay saygı, bir ay sevgi, bir ay hoşgörü ile karşılaşan öğrenciler değerlere ilişkin bütünlüğü kaçırmakta, suni gündem içinde bunların insan ile bağımlı kaçırmaktadır. Öğrencilere bu hafta saygı öğrendik “saygılı olalım”, bu hafta sevgi öğrendik “sevgi gösterelim” demek değerler üzerine bir eğitim yapmak demek değildir. Bu bakış açısı yardımcı materyal ve ders araç ve gereçlerini de olumsuz etkilemektedir. Değer eğitimi setleri üretilmekte ve bu yolla değerlerin pazarlaması yapılmaktadır. Herhangi bir özel okulda değer eğitimi yoksa bu bir eksiklik olarak görülmekte, değer eğitimi kâr temelli eğitim anlayışının metası haline gelmektedir.

Değer ve eğitimi konuşulduğunda, insanın imkanları ve başarıları bakımından ürettiklerine de bakmak gerekir. Değer “üretim” ve “tüketim” bağlamında ele alındığında ülkemizin görünümü çok da iç açıcı değildir. Bunun en büyük nedeni

insanın varlık koşullarının ıskalanması, varlık koşullarının somut bir göstergesi olan insan hakları alanındaki çalışma, çaba ve gelişmelerin yetersizliğidir. Her geçen gün ve her alanda üretimden tüketime doğru hızla evrilen toplum, bilim, sanat, felsefe, teknik, moral, kültür vb. alanlarda değer üretmemektedir. Birkaç kişisel çaba dışında; dünya çapında bir sinema eseri, şantiyeye dönmüş ülkemizden özgün mimari bir tarz, şiirleri farklı dillere çevrilen bir kaç şair, teknolojiyi medyaya entegre etmiş olmakla birlikte dünya çapında bir gazeteci ne yazık ki çıkmamıştır. Çünkü değer eğitimi indirgemeci bir bakış açısı ile saygı, sevgi, hoşgörü vb. birkaç değere indirgenmiştir. Bu durumda büyük fotoğraf üretmediğimiz değer eğitimi ile uğraştığımızı göstermektedir.

Değerler eğitimi ile ilgili önerilerde bulunmadan önce, değer eğitimiyle ilgili bakış açısından kaynaklanan kimi sorunların belirlenmesinde fayda vardır.

Değer Eğitiminde Bakış Açısı Sorunları

Değer eğitiminin en temel sorunu belki de değerlerin kaynağı yerine sonuçlarını ele alma sorunudur. Değerler, var olan imkanlardır. Eserlerle, ürünlerle veya kişilerin yapıp-etmeleriyle, hayatlarıyla başarıya dönüşen fenomenlerdir. Bu nedenle değerlerin kaynağının insan olduğu unutulmamalıdır. Sorun çoğu zaman eğitim sorununu da aşmaktadır. Çoğu zaman politik hatta ideolojik bir aygıt olarak karşımıza çıkan eğitimin “insan anlayışı”nı sorgulaması, “insan anlayışı”ndan türeyen bir eğitim sistemini öngörmesi gerekir. Bu sorun değer eğitiminden öncelikli bir sorundur. Değer eğitiminin de kendine özgü sorunları bulunmaktadır.

Kişilerin sahip olduklarını düşündükleri veya kişilere kazandırılmak istenen değerler açık seçik ve net bir şekilde ortaya konmamış, belirlenmemiştir. Bu durum aynı zamanda değerlerin bir bilgi sorunu olduğunun göstergesidir. Bir değer, değerlendirilebilmesi, buna değer atfetme ve değer biçmeye konu olabilmesi için bilişsel alana ilişkin öğrenmelerin gerçekleşmesi ön koşuldur. Değer kendi başına her ne kadar duyuşsal bir yapı arzetsede de duyuşların zemininde bilişlerin olduğu unutulmamalıdır. Okullarımızda yapılan değer eğitimi, bilgi zemininde değil duygu zemininde gerçekleştirilmektedir. Bu da sorunların başlangıcı olarak değerlendirilebilir.

Bireyler kendilerine sorulduğunda bir takım de-

gerlere sahip olduklarını belirtirler. Ancak sahip olduklarını düşündükleri değerlerin davranışa nasıl dönüştürülebileceğini bilmemektedirler. Bu konuda zorluk çekmektedirler. Bu zorluğun sebebi ise değerlerin hangi davranışlara yol açacağı konusunda açık-seçik bir fikre sahip olmamalarıdır. Bu konu ile ilgili Takiyettin Mengüşoğlu'nun "Değişmez Değerler, Değişen Davranışlar" adlı eseri oldukça yol göstericidir. Değerlerin aynı kaldığı, ancak zaman içerisinde çeşitli nedenlerle bu değerlerin farklı davranışlarla temsil edildiği görülmektedir. Bu sorunun sonuçla değil sebeple ilgili olduğu söylenebilir ki bu da felsefi sorgulama gerektirmektedir.

Kişiler sahip olduğu değerler için ne yapabileceklerinin, değerlerini nasıl geliştireceklerini, sahip oldukları değeri değerlerin ideal haline nasıl yaklaştırabileceklerini bilememektedirler. Bu sorun esas itibarıyla "olan" ve "olması gereken" çatışmasının bir sonucudur. Olan ve olması gereken üzerindeki değerlendirmelerin yeterli olmaması bu gerilimi arttırmaktadır.

Kişiler genellikle değerlerle ilgili olması gerekenleri başkaları için görebilmekte ve değerlendirebilmekte, ama kendisi için esnetebilmekte ve görmezden gelebilmektedir. Böylesi durumlarda kişiler değerleri bir önem ve öncelik sırasına koymaktadırlar. Bu nedenle değerlerin durumsal nitelik gösteren yapılar olduğu söylenebilir. Çünkü değerlere ilişkin davranışlar koşullara bağlı değişken bir yapı sergilemektedirler.

Değerlere ilişkin bilgi eksikliği, değerler ile davranışlar arasındaki ilişki, "olan" ile "olması gereken" çelişkisi, değerlerin durumsallığı değer eğitimi çalışmalarına konu olmayan ya da bu tür çalışmalarda rastlanılmayan unsurlardır. Bu tip unsurların değerler eğitimine yansımaması, değerler eğitiminin didaktik ve bütüncül olmayan bir şekilde gerçekleşmesine neden olmaktadır. Bu sorunlar değer eğitimine değer atfetme, değer biçme ve değerlendirme becerilerinin eklenmesi ile aşılabilir.

Değerin yukarıdaki boyutları dikkatten kaçtığına, değerler çok soyut ve ulaşılmaz olarak görülmekte ve bu sebeple hem değer eğitimi yapılması zorlaşmakta hem de değerlerin günlük hayatla bağlantısı koparılmaktadır. Bu nedenle yapılan eğitimlerde birkaç değer üzerinden ilerlenilmekte, değerler eğitimi saygı, sevgi, hoşgörü, kanaatkarlık, adalet, güven, alçak gönüllülük vb. değerlere indirgenmektedir. Bu indirgeme değerlerin din ile

ortak noktasını pekiştirmekte ve değer eğitimi dini bakış açılarının etkisine maruz bırakılmaktadır. Kuşkusuz insanın varlık koşullarından biri de inanma fenomenidir, ancak değerler eğitimi tek fenomen üzerinden yürütmek işlevsel olmamakla birlikte evrenselliği de zedelemektedir. Evrensel değerler bir inanç ve öğretiyi temel alan bir bakış açısına sahip olduğunda, kendisinden olmayan inanç ve öğretileri ya da bunlara inanmayanları kapsamaktan yoksun olacaktır. Dini literatür yerine değerlerin etikden beslenmesi daha uygun olacaktır. Ülkemizde değerler eğitiminde bu anlamda eksen kayması yaşanmaktadır. Değerlerin doğru zemine oturtulması için etik değerlendirme temelli bir değer eğitimi ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaç "kimin değerlerini öğreteceğiz?" sorusunu kendiliğinden çözecektir.

Değerler Eğitimi İçin Öneriler

Değer problemi, değerlendirme problemi ve değerler problemi olarak ikiye ayrılır. Değer problemi bir yandan neye değer verileceği problemine, bir yandan da hangi değerlere öncelik verileceği problemine işaret eder. "Doğru nedir" "İyi nedir", "Güzel nedir", "İnanç nedir?" gibi sorular değerlendirme probleminin sorularındır, yani neye değer verileceği ile ilgilidir. Bacanlı ve Dombaycı tarafından geliştirilen Dört Katlı Düşünme Modelindeki [DKDM] eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme biçimleri bu probleme işaret ederler. Bir diğer problem ise değerler problemi olup hangi değerlere öncelik verileceği ile ilgilidir ve saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik, gibi etik değerlerin yapılarına ilişkin değerleri sorgulamayı içerir. Bu ikinci problem için ise yine Dombaycı ve Bacanlı tarafından Değer Boyutlandırma Yaklaşımı [DBY] geliştirilmiştir. Bu açıdan, değerlendirme problemi DKDM'nin genel yapısına, değerler problemi ise DBY'e karşılık gelmektedir.

Felsefi sorgulama ve etik değerlendirme temelli bir değerler eğitimi için doğru değerlendirme, değer biçme ve değer atfetmenin hesaba katılması gerekmektedir. Değer Boyutlandırma yaklaşımı, DKDM'nin Özenli Düşünme biçimi ile bunu gerçekleştirmektedir. Değerlendirme; değerlendirilenin kendisinden hareketle bir insanı, bir insanın davranışını, bir eseri, bir olayı anlamak ve kendi alanı veya benzerleri arasındaki yerini bulmaktır. Doğru değerlendirme; değerlendirilenin benzerleri arasındaki gerçek değerini ortaya koymaktır. Değer yargılarına göre (değer biçme)

ve şahsi ilişkilerine göre yapılan (değer atfetme) değerlendirme, doğru değerlendirme değildir. Doğru değerlendirmede değer, değerlendirilenin kendisine aittir ve onun yapı özelliğidir. Değer biçmede ve atfetmede yapılan değerlendirme ise değerlendirilene bağlı olup onun ihtiyaç veya çıkarları ile ilgili olabilir. Biçilen değer, bireyin çıkarına, ihtiyaçlarına, morale, piyasaya göre şekillenmesi ve bunun son kertede genellenmesi, insanla ilgili değerlerin de bu çerçevede belirlenebileceği görüşüne götürmüştür. Değer biçme, değerlendirilen şeyin kendi değerini değil de geçerli ilkeler, normlar, standartlar, modalar, ölçüler bakımından nitelendirilmesi işidir. Bu tür bir değerlendirmede değerlendirilenin kendisi hesaba katılmaz. Değer atfetme ise kendisine değer atfedilen şey, değer atfedenle olan özel ve dolaylı ilişkisi yüzünden değerli görülür.

Değer boyutlandırma yaklaşımının, yukarıdaki sorunları da çözmeyi hedefleyen önerileri şunlardır:

İşlenmemişliğe Karşı İşlenmişlik;

Değerler duyuşsal ve bilişsel alanla ilgilidir. Bilişsel ve duyuşsal kazanımlar iç içedir, duyuşsal alanda gelişim sağlamak için önce bilişsel alanda gelişim sağlanmalıdır. DBY'nin işlenmişliğe karşı işlenmemişlik boyutu, ilgili değerlerin hangi bilişsel basamaklardaki davranışları gerçekleştirdiği ve kişinin o değeriyle ilgili ne kadar "kafa yorduguyula" ilgilidir. Değer eğitimi kişilerin sahip oldukları değerlerin ayrıntılı bir şekilde belirlenmesini öngörür. Bu yüzden değer analizi yapılır. Değer analizi değerlerin büyük ölçüde sokratik sorgulama yöntemiyle ayrıntılı, tutarlı ve net bir şekilde analiz edilmesini ifade eder.

Kuramsallığa Karşı Pratiklik;

Kişiler bazı değerlere sahip olduklarını söylemekte ancak bunu davranışlarında göstermemekte, bazı değerleri yansıtan davranışlarda bulunmakta ancak bu davranışın hangi değerle ilgili olduğunu hatta böyle bir değere sahip olup olmadığını dahi bilememektedirler. Değerler genelde bu iki uç arasında yer alır. Kuramsallığa karşı pratiklik boyutu bunu konu alır ve değer sorgulama yöntemiyle kişinin değerinin ne kadar kavramsal, ne kadar kuramsal olduğu belirlemeye çalışılır.

Olğusallığa Karşı İdeallik;

Kişilerin değerlerle ilgili idealleriyle, mevcut durumları arasında fark olabilir ancak kişiler bazen değerlerini nasıl geliştireceklerini ve değerleri için

daha ne yapabileceklerini bilemeyebilirler. Olğusallığa karşı ideallik boyutu bir değer nasıl daha iyi hale getirilebileceğini, daha iyi hale getirilmesi için ne yapılabileceğini konu alan bir boyuttur. Bu boyutta değer konumlandırma yöntemi ile kişinin değer bu iki uç arasında nerede bulunduğunu irdelenir.

Başkalığa Karşı Kendilik;

Kişiler kendilerinin ve başkalarını değerlendirme ölçütleri farklı olabilir, *örneğin kişi kendini niyetlerine göre değerlendirirken başkalarını niyetlerini göz ardı edip sırf davranışlarına göre değerlendirebilir.* Bunun yanında başkalarına karşı yaptıkları değerlendirmeler daha katı olabilir. Başkalığa karşı kendilik boyutu bu duruma dikkat çekmeyi amaçlar ve değer özleştirme boyutuyla bu iki farklı değerlendirmeyi birbirine mümkün olduğu kadar yaklaştırmayı hatta denkleştirmeyi amaçlar. Başkalığa karşı kendiliğe neden olan bir diğer faktör de değerlerin durumsallık boyutudur. Bu nedenle durumsallığa etki eden faktörlerin dikkate alınması, öğrencilerle gerçekleştirilen etkinliklerin farkı mekan, koşul, zaman vb. unsurlar bakımından tekrar tekrar gerçekleştirilmesi gerekir.

Didaktik bir yolla değerlerin öğretilmesini hedefleyen değer eğitimi yerine kişilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamaya yönelik felsefi sorgulamayı ve etik değerlendirmeyi temele alan bir değerler eğitimi yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir. Bu öneriler ışığında ontolojik temellere dayanan bin insan anlayışını merkeze alan bir bakış açısı gelişmiş olacaktır.

Yararlanılan Kaynaklar;

- Bacanlı, H., Değerler Eğitimi: Sorular ve Sorunlar, Gelenekten Geleceğe, 1 (3), 43-55, 2013
- Bacanlı, H. ve Dombaycı M.A., Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı, II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, 2012.
- Ülger, M. ve Dombaycı, M.A., Değer Eğitiminin Durumsallık Boyutu. Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. Bartın, 16-18 Nisan 2015. (Sözlü Bildiri, Baskıda).
- Toku, N. Değerlerin Dilemması: Subjektiflik ve Objektiflik. Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Bilgi ve Değer Sempozyumu, Ankara: Vadi Yayınları, 2002
- Kuçuradi, İ., İnsan ve Değerleri, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 2013
- Tepe, H., Değerler ve Değer Bilgisi, Bilgi ve Değer: Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri (Birinci Baskı), Yalçın, Ş. (Editör), 342-354, Vadi Yayınlar, İstanbul, 2002
- Mengüşoğlu, T. İnsan Felsefesi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1988
- Kuçuradi, İ., Etik, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 2011
- Dombaycı, M.A. Dört Kath Düşünme Modelinin Kavramsal Temelleri. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim(146), 37-42, 2012

Albert Bandura ve Değerler Eğitimi

Mehmet Taki Yılmaz

“Üzüm üzüme baka baka kararır.” Türk Atasözü

Toplumda ya da kamuoyunda bir kavram, değer ne kadar çok gündeme geliyor, getiriliyor ve ne kadar çok tartışılıyor ise toplum o kavramdan, değerden o oranda uzaklaşmış ya da uzaklaşıyor demektir. Toplumda değersizleşme normalleşirken buna karşı okullarda yapay bir değerler eğitimi uygulamasının başlatılması aslında toplumda yok olan, azalan değerlerin var-mış ve bu konuda duyarlılık gösteriliyor-muş havası yaratılarak değersizleşmenin üstü örtülmektedir. Tıpkı var olan kör-topal demokrasiden uzaklaştıkça ileri-demokrasinin daha çok konuşulması; birçok alanda özgürlükler kısıtlanırken “özgürlüklerin genişletilmesi” tartışmalarının kamuoyunun gündeminden düşmemesi gibi... Toplumsal ilişkilerde ve pratikte olmayan ya da azalan bir şeyi gündeme getirerek konuşulmasını sağlamak o şeyi “var” etmiyor ama sanki o şeyin var-mış gibi algılanmasına, o şeye karşı bir aşinalığa neden oluyor.

Değerler yani “aksiyoloji” felsefenin bir konusudur. Değerler felsefesi olarak da adlandırabileceğimiz aksiyoloji kendi içinde etik ve estetik olmak üzere ikiye ayrılır. Etik, insanların ahlaki değerlerini sorgularken (ahlaklı - erdemli gibi) estetik ise neyin güzel olduğuyla ilgilenir. Ahlak doğru hareketlere temel olacak değerlerle ilgilenirken, estetik, hayalgücü ve yaratıcılığa dayanan doğal ve sanatsal güzelliklerle ilgilenir. Bu özelliklerinden dolayı estetik değerler subjektiftir ve ölçülüp değerlendirilmesi en zor olan değerlerdir. Neyin etik, neyin estetik olduğunu açıklamak oldukça güçtür, buradan hareketle aksiyoloji (değerler felsefesi) bireylerin davranışlarına temel teşkil eden değerleri araştırmaktadır (wikipedia).

İnsan toplumsal yaşam içerisinde iyi, doğru, güzel, kötü, çirkin gibi hem kendisi hem de başkaları hakkında bir takım yargılara varır. Bu yargılar büyük oranda insanın toplumsal ilişkilerinin de belirleyicisidir. Değer denen bu yargılara nasıl varıldığı, insanın algısını çevreleyen ve yaşanılan zaman dilimi içindeki toplumun mevcut değerlerinden bağımsız değildir. İnsan değerleri öğrenir. İnsan değerleri bir dersin konusunu öğrenir gibi değil, toplumsal ilişkiler içinde diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek öğrenir.

Bu yazının amacı değerler felsefesini tartışmak değildir. Amacımız, okullarda uygulanan “değerler eğitimi” projesini Albert Bandura’nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı açısından irdelemektir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 08 Eylül 2010 tarihli ve 2010/ 53 sayılı genelgesi ile “ilk ders”te “Değerler Eğitimi” konusunun işlenmesi istenmiş, sonrasında 01-05 Kasım 2010 tarihinde yapılan 18. Milli Eğitim Şurası’nda alınan karar dayanak yapılarak da okullarda uygulamaya konulmuştur. Projenin genel amacı “öğrencilerimizi toplumsal ve evrensel değerlerle donanmış ve bu değerlerle yaşamayı yaşam biçimi haline getirmiş bireyler olarak yetiştirmek, çeşitli programlar aracılığı ile öğrencilerin temel insani özellikleri kazanmasını sağlamak” olarak belirtilmiştir. Projenin uygulama yöntemi, “panolara güzel sözler asmak, örnek kişilikleri anlatıp-tanıtma, kitap tavsiyesinde bulunmak, seminerler veya konferanslar düzenlemek, öykü, şiir, kompozisyon alanındaki yarışmalar yapmak, sınıf içi oyunlar oynatmak, okul bülteninde veya dergisinde konuyu gündeme getirmek...” şeklinde benimsenmiştir.

İnsan, değerleri yaşadığı zaman dilimi içinde varolan ve onlara yüklenen anlamlarıyla toplumsal etkileşim içinde, gözlemleyerek öğrenir. Toplumda değerlerin oluşması ve onların bir sonraki kuşağa aktarılması bugün Milli Eğitim’de “değerler eğitimi” adı altında uygulanan projeye gerçekleşmesi mümkün değildir. Değerler eğitimi projesi okullarda yönergelerle dayatılan yapay bir tartışma konusu, öğretmenlere nasihat malzemesi, okul panolarında süs, öğretmen, öğrenci ve müdürler için talimatla yukarıdan verilmiş bir “görev”den ibarettir.

Örneğin “hoşgörü” kavramı, ancak ve ancak pratikte, ilişkiler içerisinde model olunarak, gözlemlenerek ve deneyimlenerek öğrenilebilir. Çocuklara “hoşgörü” anlatıldı; panolara “hoşgörü” ile ilgili güzel sözler asıldı; sınıfta “hoşgörü” tartışması yapıldı gibi faaliyetlerle hoşgörüyü öğrenilemez. Çocuk hoşgörüyü çevresindeki insanların ilişkilerinde bizzat gözlemleyecek, hoşgörülü davranışlara “tanıklık “edecek ve bizzat yaşayacak ki hem öğrenebilsin hem de içselleştirebilsin.

Albert Bandura

Bandura, diğer klasik davranışçı öğrenme kuramlarına itiraz etmez. Öğrenmeyi, Uyarıcı Tepki (U-T) mekanizmasının dışında, sosyal çevrenin etkisini dikkate alarak açıklar. Bu nedenle insan öğrenmesinin, sosyal bir ortamda ve çocukların en önemli öğrenme yaşantılarının başkalarının davranışlarını gözleyerek oluştuğunu savunur. Bandura’nın *gözlem yoluyla öğrenme* adını verdiği bu yöntemle çocuk, gözleyerek öğrendiği bir davranışı yapmak zorunda olmadığı gibi davranışla-

rı için ödüle de gerek yoktur. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre davranış değişikliğini için işin içinde gözlem, model, bilişsel bir kapasite, dolaylı öğrenme gibi öğrenme unsurlarının olması gerekir. Davranışlarımızı şekillendiren ve kalıcılığını sağlayan şey Bandura’ya göre model alma ve taklittir. Bir kişinin öğrenmesi için yegane koşul, bir başkasının belirli bir davranışı yaparken gözlemesi yeterlidir (Cüceloğlu, 1990; Schultz, 2002). Bu nedenle davranışların öğrenilmesinde modelin gözlemlendiği televizyon, internet, bilgisayar oyunları, okulda ve toplumsal yaşam içinde yetişkinlerin sergiledikleri davranışlar oldukça önemlidir.

Basit Davranışlar Daha Kolay Taklit Edilir

Bandura’ya (1986) göre, basit davranışlar karmaşık davranışlara göre daha fazla taklit ediliyor. Basit olduğundan düşmanca ve saldırganca davranışlar, özellikle de çocuklar arasında daha yüksek derecede taklit edilen davranışlardır (Akt. Schultz, 2002). Bu nedenle de bulunduğumuz sosyal çevrede tanık olduğumuz, gözlemlediğimiz “basit-kolay” davranışlar çocuklar ve gençler tarafından çok daha hızlı algılanıp, kolayca taklit edilebilmektedir. Örneğin bir ergenin sınıfın en çalışkanını gözlemleyip onun gibi sistemli ders çalışma davranışı ya da alışkanlığı edinmesi çok alışık olunan ve modelden öğrenilen bir davranış değişikliği değildir. Çünkü kişi bu davranış için zaman harcayacak, bir çok hoşlandığı faaliyetlerden fedakarlık edecek, zorlanacak. Oysa birlikte olduğu arkadaşları gibi sigara içme, internet kafelerde çok zaman geçirme gibi davranışlar daha “basit” ve edinilmesi “kolay” davranışlardır. Tıpkı küfredmeyi, şiddet uygulamayı öğrenmek gibi.

Çocuklar ve ergenler aynı şekilde yetişkinlerden gözlemledikleri ve onlarda tanıklık ettikleri “basit – kolay” davranışlarını çok daha ve kolay taklit edebilirler. Çünkü Bandura’ya göre davranışların ödül yada ceza getiren bir sonucu vardır. Olumsuz bir davranışı öğrenci okulda gerçekleştirdiğinde çevredeki yetişkinlerden olumsuz tepki alabilirler. Oysa bir okul müdürünün yaptığı öğrenciye yönelik şiddet içeren davranışının sonucunda onu eleştirecek bir birim olmayabilmektedir.

Bandura, öğrenme ve performans arasındaki önemli bir ayrıma dikkat çekmiştir. Gözlemsel yöntemlerle öğrenilen davranışların mutlaka yerine getirilmesi şart değildir. Bu görüş, gözlemlediğimiz davranışı yapmadığımız sürece öğrenemeyeceğimizi iddia eden geleneksel davranışçı görüşle çelişir. Örneğin kimseyle kaba şiddet yoluyla kavga etmemiş olabilirsiniz. Ancak

çevrenizde bu davranışa o kadar sık tanıklık (filmlerde, tv.de, internet oyunlarında, okulda, sokakta) etmişsinizdir ki, artık şiddet davranışı bilişsel dağarcığınızın bir normal parçasına dönüşmüştür. Bir şiddet davranışı gösterir ya da göstermeyiz, ancak şiddet gözlem aracılığıyla bilişsel dağarcığımızda öğrendiğimiz bir davranıştır artık (Burger, 2006).

Bobo Bebek Deneyi

Bandura'nın klasikleşmiş Bobo Bebek Deneyi modelden gözlemleyerek öğrenmeyi deneyle kanıtlayan bir çalışmadır.

Deney anaokulu öğrencilerinin olduğu bir sınıfta gerçekleştirilir. Sınıfta öğrenciler resim etkinliği yaptıkları bir sırada sınıftaki bir yetişkin model ayağa kalkar ve sınıfın köşesinde duran şişme bebek Bobo'yu 10 dakika boyunca tekmele, ona bağırır (tekmele onu, vur ona!). sınıftan bazı çocuklar modelin saldırgan davranışını izler bazıları resim etkinliğini sürdürmeye devam eder. Bir süre sonra çocuklar Bobo bebeğinde olduğu bir başka oyuncak odasına alınırlar.

Yetişkin modelin Bobo'ya karşı saldırgan davranışlarını izleyen çocukların Bobo'yu tekmelemediği, ona vur-

dukları ve bağırdukları (tekmele onu, vur ona!) gözlemlendi. Modeli gözlemlemeyen çocuklarda ise Bobo'ya karşı bir saldırgan davranış gözlemlenmemiştir (Poltnik, 2009; Burger, 2006).

Bandura deneyde, çocukların uygulama yada pekiştirme sonucunda saldırgan davranışları öğrenmediğini, tamamen canlı bir modelin davranışlarını izleyerek öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Toplumsal olaylara olgusal ve bütüncül bakmak gerekiyor. Değer'sizleşme sorunu Milli Eğitimde uygulamaya konulduğu için sadece okul çağındaki çocukların ve gençlerin, yani çağlar boyu süre geldiği gibi "şu yoz, kendini bilmez yeni neslin" bir sorunu değildir. Değersizleşme toplumda ve toplumun üst kuşak (yetişkin) katmanlarında bir "kültür" olarak kendisini göstermektedir. Diğer yandan toplumsal kurumlardan biri olan eğitimi ayrı tutup diğer toplumsal kurumları (siyaset, din, aile, ekonomi) değer'sizleşme kültüründen ayrı düşünemeyiz. Kaldı ki "yeni neslin" değer yozlaşması Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramına göre kendinden bir önceki kuşağın ve diğer toplumsal (siyaset, din, aile, ekonomi, eğitim) kurumların değer'sizleşmesinin bir sonucudur.

Yaşanmış Modellerimiz

04.04.2015. YALOVA. Yalova Fen Lisesi'nde çalışan Öğretmen Halil Serkan ÖZ'e bugün (27 Mart Cuma) Yalova Valisi tarafından, ders esnasında öğrencilerin "gözü" önünde, **"Bu saç sakal ne, sen ne biçim öğretmensin, öğrencilerine böyle mi örnek oluyorsun, çık dışarı o sakalını kes, insanlar dışarıda görseler dilenci zannedip para verir!"** diyerek hakaret etmiştir."

Daha sonra Vali okul idaresine de **"Siz eşekbaşı mısınız burada, yönetemiyorsanız istifa edin!"** diyerek hakaret etmiştir.

Olayın ardından öğretmenler odasında toplantı yapan Yalova Valisi kıyafet yönetmeliğini hatırlatarak herkesin buna uyması gerektiğini söyleyince Eğitim Sen üyesi bir öğretmen "Yönetmeliği biz biliyoruz, zaten amacımız bunun değişmesi ve sesimizi duyurabilmek için eylemdeyiz." demiş, Vali ise **"Yönetmeliği bilerek eylem yapıyorsanız anarşistsiniz."** demiştir.

15.05.2015. KONYA. Mareşal Mustafa Kemal Orta Okulu'nda meydana geldi. Fen Bilgisi öğretmeni H.Ç.D., sınıf öğretmenliğini üstlendiği sınıfta, iddiaya göre derslerde sürekli rahatsız veren ve arkadaşlarına kağıt atan öğrencisi B.D.'nin yaklaşık bir ay önce oturma düzenindeki yerini değiştirdi. Ön sıralarda oturan öğrenciyi arka sıralara oturtan öğretmen H.Ç.D., öğrencinin velisi H.A.'yı okula çağırıp, durumu anlattı. Daha sonra öğretmen tekrar öğrencini yerini değiştirdi. Bunu üzerine kız kardeşi ile birlikte okula gelen H.A., sınıfın kapısında öğretmenin dersten çıkmasını bekledi. Yaklaşık 5 dakika kapıda bekleyen H.A., sınıftan çıkan öğretmen H.Ç.D.'nin kolundan tutarak çekti. Aralarında çıkan tartışma sonrası H.A. ve kız kardeşi koridordaki öğrencilerin "gözü" önünde tekme tokat öğretmen H.Ç.D.'ye saldırdı.

17.05.2015. AYDIN. Aydın'ın Koçarlı İlçesi'nde, bir kız öğrencinin üç yakını tarafından dövülen Bıyıklı Ortaokulu Türkçe öğretmeni 35 yaşındaki Mehmet Reşat Kaya'nın burnu kırıldı.

Bıyıklı Ortaokulu 2'nci sınıf öğrencisi 14 yaşındaki M.E.T., sınıftaki erkek öğrencilerden aynı yaştaki Y.S. ile okul bahçesinde tartıştı. Yanında kaldığı dedesine okuldaki tartışmasını anlattı. Dedesinin durumu bildirdiği 3 yakını, M.E.T. ile tartışan öğrenci ve okul yönetimi ile konuşmak için okula geldi. Öfkeli 3 kişi, okulda tartıştıkları Türkçe öğretmeni Mehmet Reşat Kaya'yı öğrencilerinin "gözü" önünde yumruklamaya başladı. Diğer öğretmenlerin araya girmesi üzerine saldırgan 3 kişi kaçarken, burnu kırılan öğretmen Kaya, Aydın Atatürk Devlet Hastanesi'ne kaldırılarak tedaviye alındı.

13.03.2015. İSPARTA. Isparta'nın ev sahipliğini yaptığı okullar arası yıldız erkekler futbol grup maçları Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ) Spor Salonu'nda oynandı. Fethiye Gazi Ortaokulu ile Konya Selçuklu Ortaokulu arasında oynanan futbol maçı, iki takım oyuncularının hazırlıklarını tamamlamasının ardından başladı. Her iki ekibin de kazanmak için kıyasıya mücadele ettiği maçı Konya ekibi 4-1 kazandı.

Olay, Hakem Hikmet Telli'nin karşılaşmanın bitişini ilan eden düdüğünü çalmasından sonra yaşandı. Fethiye Gazi Ortaokulu beden eğitimi öğretmeni Sedat Taşdelen, sahaya girerek hakem Hikmet Telli'ye önce kafa attı, ardından yerdeki hakemi tekmeleyerek darp etti. Görüntüler spor salonunun güvenlik kameraları tarafından da kaydedildi. Öğrencilerinin "gözü" önünde hakemi darp eden öğretmen Taşdelen, maçın diğer hakemi ile öğrencilerinin araya girmesiyle uzaklaştırıldı.

02.01.2015. GAZİANTEP. Gaziantep'te bir ilköğretim okulunda, Türkçe öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin "gözü" önünde kurşun yağmuruna tuttu. Yaralanan öğretmen hastaneye kaldırıldı, diğer öğretmen ise kaçtı. Alınan bilgiye göre, Naciye-Mehmet Gençten İlköğretim Okulu'nda görev yapan Türkçe öğretmeni Vedat Gündoğan 7-D sınıfında ders verirken, beden eğitimi öğretmeni İbrahim Sürmeli sınıfa gelerek, 3 Ocak Cuma günü yapılacak voleybol karşılaşması ve beden eğitimi malzemesi alınması için duyuru yapmak istediğini bildirdi. Buna karşı çıkan Gündoğan ile Sürmeli arasında tartışma çıktı. Tartışma sırasında Vedat Gündoğan, elindeki poşetten çıkardığı tabanca ile İbrahim Sürmeli'ye, öğrencilerin "gözü" önünde sınıfın kapısında ateş etti. Gündoğan, koridora çıkan ve kaçan Sürmeli'nin ardından da ateş etmeyi sürdürdü. Ardında da otomobiliyle kaçtı.

04.03.2010. İSTANBUL. Müdür, öğrencilerin "gözü" önünde öğretmeni öldürdü. İstanbul'da bir ilköğretim okulunda müdür yardımcısı anasınıfı öğretmeni Derya Çakır'ı öğrencilerin "gözü" önünde bıçakladı. İstanbul Bağcılar'daki İstanbul Ticaret Odası İlköğretim Okulu'ndaki olay saat 13.30 sularında meydana geldi.

Okulda müdür yardımcısı olarak görev yapan Ekrem Şavran, anasınıfı öğretmeni Derya Çakır'ı okul koridorunda bıçakladı. Hastaneye kaldırılan öğretmen hayatını kaybetti.

11.04.2015. NİĞDE. Niğde'nin Bor İlçe Milli Eğitim Müdürü Celalettin Özüdoğru, kendisinden izin almaya giden öğretmeni darp etti.

Ankara'ya yurt dışı görev sınavları mülakatı için gitmek isteyen Edebiyat Öğretmeni Adem Korkmaz, okulunun tasdik ettiği 3 günlük izin dilekçesini İlçe Milli Eğitim Müdürü Celalettin Özüdoğru'ya sundu. İzin dilekçesindeki 3 gün izni fazla bulan İlçe Milli Eğitim Müdürü Özüdoğru, 2 gün izin verebileceğini belirtti. Öğretmenin izin isteğini çok bulan müdür, öğretmeni tehdit etti. Bunun üzerine öğretmen ile müdür arasında tartışma kavgaya dönüştü. Müdür yumruklarla öğretmenin gözünü morarttı.

20.03.2014. İSTANBUL. Öğretmene uygulanan şiddetin bir örneği de Üsküdar Selimiye Tarım Anadolu Meslek Lisesi'nde yaşandı. Silahla gezdiği iddia edilen Okul Müdürü Mustafa Kortikoğlu, rehber öğretmen Hacı Samet Doğan'ı, 3 gün iş göremeyecek şekilde darp edip "Seni evinden aldırırım" diye tehdit ederken okula gelen İlçe Milli Eğitim Müdürü İlyas Tekin ise "Ne olacak canım, barıştırırız" dedi.

Sonuç

Çocuk ya da ergen değer gibi kavramları gözlemleyerek, deneyimleyerek, bizzat tanıklık ederek ve model alarak öğreniyorsa, toplumda değerlerin yerleşmesi, toplumsal ilişkilerde değerlerin anlam kazanması ve bir sonraki kuşaklara aktarılması yetişkinlerle yani bir sonraki kuşakla ilgili bir sorundur. O zaman yetişkinler doğruluğu, dürüstlüğü, hoşgörüyü, demokrasiyi, empatiyi ne kadar çok kendi yaşam ilişkileri içinde yaşarlarsa kendilerinden bir sonraki kuşağa da o oranda "model" olmuş olacaklardır. Öyleyse Milli Eğitim'de uygulamaya konulan değerler eğitimine yanlış bir kuşaktan başlanmıştır. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisine göre değerler eğitimine "modellerden" yani yetişkinlerden, öğretmenlerden, il, ilçe, okul yöneticilerinden, anne-

babalardan başlanmalıdır. Çocuklara ve gençlere "model" olması bakımından değerler eğitiminde siyaset, din, aile, ekonomi gibi toplumsal kurumlar da unutulmamalıdır. Çünkü toplumsal değer'sizleşme fizik biliminin birleşik kaplar teorisine tabidir.

Kaynakça

1. Burger, J. M. (2006) Kişilik, İstanbul: Kaknüs Yayınları
2. Cüceloğlu, D. (1991) İnsan ve Davranışı, İstanbul: Remzi Kitabevi
3. Poltnik, R. (2009) Psikolojiye Giriş, İstanbul: Kaknüs Yayınları
4. Schultz & Schultz (2002) Modern Psikoloji Tarihi, İstanbul: Kaknüs Yayınları

Hiroki Wakamatsu ile Japon ulusunun değerler algısı üzerine söyleşi

Dr. Hiroki Wakamatsu 1978'de Japonya'nın Chiba kentinde doğdu. Lisans eğitimini 2001 yılında Tokai Üniversitesi (Kanagawa) Medeniyet Bilimleri Fakültesi Batı Asya Medeniyeti Anabilim Dalında tamamladı. 2004'te Sophia Üniversitesi'nde (Tokyo) doktora programına kaydoldu. 2005'te ise Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde doktora öğretimine başladı. Aynı zamanda Türkiye'nin çeşitli yerlerinde saha çalışmaları yaptı. 2008 yılında Japonya'ya döndükten sonra Sophia Üniversitesi Asya Kültür Enstitüsü'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya devam etti ve 2010 yılında doktorasını tamamladı. 2011-2013 yıllar arasında Tunceli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalıştı. 2014 yılından itibaren Hitit Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Dr. Wakamatsu, Türkiye ve Japonya'da çeşitli projelerde danışmanlık ve koordinatörlük görevlerini de sürdürmektedir.

Dr. S. Yetkin Işık

S.Yetkin Işık: Öncelikle bu görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ediyorum. Her ne kadar Japonya Türkiye toplumu için öteden beri çok ilgi çekici, takip edilen bir ülke ise ve Türkiye antropolojisinin önemli isimlerinden Bozkurt Güvenç'in de Japon Kültürü adlı bir çalışması olsa da, siz hem bir Japon, hem antropolog hem de artık Türkiye'de yaşayan biri olarak Japonya'da din, aile kurumu ve okulda öğretilen değerler sistemi konusunda birinci elden yetkin bir kaynak kişisiniz. Sizi tanımak ve bu görüşmeyi yapmış olmak benim için büyük şans. Türkiye'nin Japonya'ya ve Japon kültürüne popüler ilgisinde en belirleyici tema, siyasetçilerin yolsuzluk iddiaları karşısında yüksek sorumluluk duygusuyla tepki vermesi ya da geçtiğimiz günlerde köprü inşaatındaki hata nedeniyle intihar eden Japon mühendis örneğinde olduğu gibi "Japonlar, özdisiplini güçlü, sorumlu ve ahlaklı kişilerdir" imajı var. Bu sorumluluk duygusunun Japon kültüründeki yeri nedir? Ayrıca Japonya toplumunun din ve inanç yönü hakkında Türkiye toplumu çok fazla bilgi sahibi değil. Kültürün bütünü içinde bu sorumluluk duygusunu dini inançlarla mı yoksa başka öğelerle mi (örneğin felsefe, okuma alışkanlığı, eğitimin nitelikli olması ve gelenekçilik vb.) ilişkilendirmeliyiz?

Hiroki Wakamatsu: Belki sizin beklediğiniz cevap olmayabilir fakat bir Antropolog olarak kendi ülkemi ve kültürünü gerçekçi bakış açısıyla Japon kökenli biri olarak değerlendirdiğimde şöyle düşünmekteyim. Japon tarihi özellikle 1600 yıllarından başlayan Edo dönemi tarihine baktığımız zaman;

1. İmparator eşittir Tanrıdır.
2. Şogun'un emri kesin ve mutlak.

3. Kast sistemine tamamıyla benzeyen Shi-Nô-Kô-Shô denen katı bir sosyal tabakalaşma sistemi mevcuttur. Savaşçı (Bushî), çiftçi (Nômin), sanayici (Kônin) ve tüccar (Shônin) sınıfları.

4. Messhiboukou kültü (birey veya aile hayatını sırf iş için kurban etmek).

5. Edo dönemi boyunca tamamıyla dış dünyadan izole ve marjinalize edilmesi...

Bu sebeplerden dolayı, Meiji restorasyonundan sonraki dönemlerde de bu toplumsal yapı değişmemiştir. Şogun ve Bushî sınıfın yerine bürokratlar ve büyük firmalar (tüccar) geçmiştir. Marmaray çalışmalarının kurbanı olan zavallı mühendis gibi örnekler Japonya'da çoktur. Bunun kültürel boyutundan ziyade milleti köleleştirmek için "güzel" bir sistemin tarih içerisinde oturtmuş ve geliştirmiş olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin II. Dünya Savaşı; o dönemde Japonya'nın her tarafı yakılmış iken Tokyo'daki sığınakta rahat oturarak savaşı yöneten bürokratlar şöyle diyorlardı: (özür dilerim) "Erler tuvalet kağıdı ile eş değerdir" yani siliplenecek bir şey olarak düşünüyorlardı erleri. Savaş kaybetmelerinin sebebi ne atom bombası ne de Tokyo bombardımanı... Hiç alakası yok. Hindistan'ın dibine kadar giden askerlere yiyecek, kıyafet gibi yaşamak için gerekli temel malzemeleri ulaştırmamışlar ve askerler gittikleri yerlerde yaşayan insanlardan çalmak zorunda kalmışlardır. Japon askerlerinin şehit edilmesinin sebebi savaşmaktan değil, açlıktandır. Son araştırmalara göre şehitlerin yüzde 90 civarı açlıktan ve hastalıktan ölmüştür. Bu da gerçek... Ee sonra diyorlar ki "Japon askerler işgal ettikleri yerlerde katliam yapmış, [yerlilerin] mallarını çalmış." Tabii bunun büyük sorumlusu Tokyo'daki bürokratlarıdır. Fakat bunları sorgulayan hiç kimse yoktu. Savaş bittikten sonra da bu insanlar, öbür dünyaya göçene kadar büyük miktarda emekli maaşı aldı. Dolayısıyla, Japon Kültürü denen şey, mutlak

(görünen) bir kavramdan ziyade, toplumun yapısı ve sistemi ile ilgilidir. Oysa “Japonlar çalışkandır” veya “Japonlar fedakardır” şeklindeki deyimler de sonradan dış dünyaya karşı yapılan stratejik bir reklamdan başka bir şey değildir. Sanki bütün Japonlar robot gibi kendi sorumluluklarını yerine getirmediği zaman intihar ediyormuş gibi bir algı var; bilinçli yaratılan bu algının sistem içerisinde [insanların] birbirlerini baskı altında tuttuğu da unutmamalıdır. Marmaray çalışmaları esnasında intihar eden de iş yerindeki baskısından dolayı intihar etmiştir. Ve Allah rahmet eylesin o sistemin kurbanıdır.

S.Yetkin Işık: *Türkiye’de şöyle bir ezber tekrarlanıp durur: “Biz Batı’dan yalnızca bilim ve teknolojiyi almalydık, geleneklerimize ve kültürümüze sahip çıkmalydık. Japonya böyle yaptığı için Batılaştı ama gelenekçini kaybetmedi.” Bu ne derece doğru? Dünyanın önde gelen kapitalist toplumlarından birinin gelenekçi olması ne demektir? Japonya ne kadar Batılı, ne kadar gelenekçi ve bu bağlamda Japonya’ya kıyasla Türkiye kültürü ve modernleşmesi hakkındaki gözlemlerinizi ve değerlendirmelerinizi nelerdir?*

Hiroki Wakamatsu: Japonya’nın modernleşmesi yukarıda bahsettiğim gibi çok basit. Şogun ve İmparatorun yerine Bürokrat ve Büyük tüccarlar geçmiştir. Yapı olarak hâlâ Batılıların kastettiği “Ulus-Devlet” bile olmamıştır Japonya. Hâlâ Ortaçağı yaşıyoruz. Yapı olarak Edo dönemiyle hiç fark yoktur. Gelişme denen şey 1950 Kore savaşı, 1964 Tokyo Olimpiyatları ve 1980’li yıllarda “köpük ekonomisi” gibi [fırsatlarla] şans eseri yakalandı ve 21. Yüzyılda, global çağda tamamıyla kaybedildi.

S.Yetkin Işık: *Türkiye’den evlendiniz ve çocuklarınızı burada yetiştiriyorsunuz. Çocuklarımızı yetiştirirken Türkiye ve Japonya değerler sistemi arasında bir uyum sorunu yaşıyor musunuz? Bir antropolog ve hem ‘içeriden’ bakışı bilen hem de ‘dışarıdan’ bakabilen bir konuma sahip biri olarak Türkiye’de din ve ahlak eğitimine dair gözlem ve yorumlarınız ne olabilir?*

Hiroki Wakamatsu: Oğlum henüz 5 yaşına girdiği için konuya ilişkin bir şey söyleyemiyorum. Şimdilik çok şükür sorun yok.

S.Yetkin Işık: *Size göre küreselleşme ve din arasında nasıl bir ilişki var? Dinlere ilginin arttığı iddiaları Japon toplumu için ne kadar geçerli? Gözlemlerinize göre Japon toplumu kapitalizmin getirdiği sosyal sorunlarla nasıl başa çıkıyor? Bu bağlamda günümüzde Japonya kamuoyunda da başka yerlerde olduğu gibi, eğitim reformu veya eğitim kurumu-din ilişkileri tartışmaları yapıyor mu? Örneğin, çevre kirliliği ve çevre felaketleri,*

doğum kontrolü veya canlıların genlerine müdahale gibi güncel etik meseleler hangi bağlamda (küreselleşme, kapitalizm veya daha ulusal kalkınma/rekabet) kamusal tartışmalarda yer bulabiliyor?

Hiroki Wakamatsu: İlk başta belki yanlış bir anlaşılma var. Doğum kontrolü Japonya’da söz konusu değil de Çindedir. Japonya tam tersine nüfusa ihtiyacı olan ihtiyar bir ülke. Evet, küreselleşme demek malın paylaşım alanının genişlemesi ve rekabetin artması demektir bana göre. Mal gittikçe sınırlıdır ve sınırlı oldukça savaş gerekiyor. Irak savaşı çok güzel bir örnek. ABD senatosunda Kuveyt kökenli bir kız ağlayarak anlatıyor TV ekranında, diyor ki, “biz hastanedeydik, Irak askerleri zorla kadınlara tecavüz edip hastanedeki tüm bebekleri öldürüp gittiler”. Bu görüntü, ABD’deki 2-3 büyük reklam firması tarafından yayınlamış 24 saat. Sonra ABD’deki çoğu vatandaş Irak savaşına onay vermiş; gördüğünüz gibi sonuç malum felaket oldu. Ama sonradan öğrenildiğine göre o zaman ekranda konuşan güya Kuveytli kız aslında ABD’de doğmuş büyümüş ve hayatında bir kere bile kendi ülkesine gitmemiş. Yani savaşın gerekçesi reklam şirketleri tarafından yaratıldı ve bu yöntem halen devam etmektedir. Sebep, artan küreselleşme ve rekabet. Bu nedenle savaşmak zorunlu; özellikle gelişmiş ülkelerde. Fakat insan hakları vs. savaş açmaya engeller var. Bu engelleri kaldırmak amacıyla dini ve din eğitimi kullanarak milletin dini duygularıyla oynamak ve kontrol altına almak bazılarının işine gelebilir. Bu, ikisi de dini muhafazakar partilerden oluşan (Liberal-Demokrat -Şinto-, Japonya Budist Parti -Budist-) Japon (koalisyon) hükümeti için de geçerli. İslam düşmanlığı yaratmak gerçekten savaş açmayı kolaylaştırıyor. Haçlı seferini sembolize ederek ‘vahşi’ Müslümanla savaşmaya yönlendirmek, bir iki Japon gazeteciyi öldürtmek yetiyor. Japonya’da ABD tarafından yapılan ve yapılacak savaşa katılmak için yasal bir uygulama tamamlanmış ve bundan sonra ABD için savaşmak zorunda kalacak . Ve bu savaş küreselleşme süreci içinde ABD için gerekli olan savaş. Bizim gördüğümüz ve çoğu sosyologların kast ettiği küreselleşme olayı aslında ABD’nin istediği küreselleşme. İslam, buna karşı gelebilecek alternatif küreselleşmeyi sunabilen tek bir daldır. Helal gıda sertifikası gibi olay da İslam dünyasını karıştıran bir olay. Ve maalesef bizim Müslümanlar da kandırılmaya devam etmektedir. Müslüman toplumunu bölüp parçalayıp savaşa yöneltmek de ABD usulü küreselleşmenin bir yönüdür diye düşünüyorum.

S.Yetkin Işık: *Değerli bilgi ve görüşleriniz için okurlarımız adına çok teşekkür ediyorum.*