



## ***İÇİNDEKİLER***

proje okulları: laik mahallenin okulları	2	nejla kurul
şeriat rejimine geçişin temel sancıları ve ayakları	10	adnan gümüş
eğitim toplumu değiştirebilir mi?	15	michael apple
kayıtsızlık zamanlarında “iktidar”, “birey” ve “eğitim”	24	canani kaygusuz
modern türkiye'nin bitmeyen sorunu “dinî eğitim-laik eğitim ikilemi”	32	hasan aydın
mesleki liselerin günümüzdeki sorunlu işlevi üzerine bir tartışma	48	hasan hüseyin aksoy
eleştirel pedagoji sözlüğü cinsiyetçilik	51	Fevziye Sayılan
eğitim tarihinden: türkiye birinci eğitim kurultayı	53	İsmail Aydın
sinema: yorgos lanthimos – lobster (ıstakoz)	55	Mikail Boz
küresel eğitim ağ ve söylemleri dünya bankası ve bilgi ekonomisi	57	joel spring
bumerang metaforu ve devletin sosyal rolü	70	önder yılmaz
kismetse olur - 11	73	levent özbek
stem* cilere sitem yetmez	78	ayhan ural

Nejla Kurul<sup>1</sup>

## Proje Okulları

### Laik Mahallenin Okulları

*Türkiye'nin kutuplaştığı iki "cephe"nin çocuklarına yaşattıklarını; ayrı yaşamayı aklına koymuş ebeveynler metaforu ile anlatalım: Bu iki cephe, çocuğun velayetini almak için kavga eden anne ve babaya benziyorlar. Çocuklar ise öfkeli ve geçmişin hesaplarını kesmeye çalışan anne ve babadan biriyle yaşamaya zorlanıyor. Bu gürültü içinde çocuğun ne istediğinin bir önemi yok! Belki de çocuklar kavgasız ve gürültüsüz olarak nine/anneanne/büyükannelerle veya dede/büyükbabalarla yaşamak istiyor. Ne dersiniz?*

Ekim'in üçüncü haftasında gazeteleri gözden geçirirken toplumsallığın yedi alanından gençlerin bastırılan seslerini işittim. Yetişkinlerin her türlü ihtiraslarının kurbanı olan yedi çocuk/genç; ama temsil ettiği kitleleri ise çok daha geniş! Gençlerin üçü hali hazırda "ölü" ve biri de avukatının iddiasına göre cezaevinde "işkence" görüyor. Bir genç okuldan tecrit ediliyor ve naklediliyor. Yaşayanların bir grubu, okul içindeki baskılar karşısında sesizleştirilerek "yaşayan ölüler" haline getiriliyor. Oysa "yaşamak" tüm çeşitliliği ile insanlarla birlikte olmak, "ölmek" ise insanlardan ayrı düşmek değil miydi? Bu yazının konusu olan gençler ise okullarının önünde oturmuş kamuoyunda tartışılmamış ve hiçbir meşruiyeti olmayan bir rotasyonla gönderilen öğretmenlerinin geri getirilmesi için "direniyorlar". Bu öğrencilerin sözleri ise oldukça anlamlı: "Korkmuyoruz ve projeniz olmayacaktır".

### Kayıp Çocuklar!

Gazete haberlerinin içinde adları geçen kayıp çocuklardan, firari hakikatlerini gözden kaçırma pahasına, ki bunun için özür dileyerek, kısaca söz edelim:

Birincisi; Murat Kazık, inşaatta bilinmeyen bir nedenle harç karma makinesinin içine düşerek feci şekilde hayata veda etmiş. Bu ölüm biçimiyle, son saniyelerinde Murat'ın ne hissettiğini tahmin edebilir miyiz?

İkincisi; üç yıl önce öldürülen Medeni Yıldırım'ın davasına ilişkin bir haberi. Bu genç, Diyarbakır'ın Lice İlçesi, Kayacık Köyünde kalekol protestosu sırasında bir protestoya katılmış, savcıya göre "havaya açılan ateş sonucu yaralanmış" ve hastanede hayatını kaybetmişti. Bu çocuğun yaşaması, Türkiye'nin hangi koşullarında mümkündür? Bunun üzerine hiç düşündük mü?

<sup>1</sup> Prof.Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü öğretim üyesi, [nkurul@ankara.edu.tr](mailto:nkurul@ankara.edu.tr)

Üçüncüsü; 15 yaşında bir çocuk gelin olan Derya B. İdi. Bu çocuk artık büyümüş, “gözü açılmadan baş göz edilmesi” gerekmişti. 15 yaşındaki bu gençcik beden, kendi çocukken çocuk sahibi olmaya itilmişti. Ne var ki henüz gelişmemiş olan vücudu, bu görevi reddetmiş, beyin kanaması ile ölüme zorlanmıştı.

Dördüncüsü; 17 yaşında çocuk cezaevindeki H.İ. idi. Avukatına göre, H.İ. ve diğer mahkûm çocuklar toplu namaz ve dini toplantılara katılmak istemeyişleri ve cezaevinin kurallarından bir kısmını reddettikleri için, fiziksel şiddetin yanı sıra süngerli oda ve tecrit cezası ile “topluma kazandırılıyordu”. Biz bu çocukları unutalı çok zaman geçti, öyle değil mi?

Beşincisi; eşcinsel olduğu için liseden nakledilen çocuk. Çılgınlığını duymamak mümkün değil! Diyor ki “defalarca kimliğim nedeni ile rehber öğretmene gönderildim, okulda her şekilde psikolojik ve fiziksel tacize uğradım, yeter artık yeter! Ben sadece okumak istiyorum, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşım”. Düşünelim ve bu çocuğa ne diyelim?

Altıncısı; imam hatip okullarında okuyan çocuk ve gençlerdi. Sosyal medyadan, ilahiyatçı yazar Hidayet Şefkatli Tuksal<sup>2</sup>’in, imam hatip okullarından gelen sesi; okuduğu imam hatip lisesini de anımsayarak şöyle tanımlıyordu okulunu: “Selefi bir din anlayışına sahip, kaba, nobran, yobaz bazı idareci ve öğretmenlerin hâkim olduğu okullarda, çocuklar hiç de pedagojik olmayan, buyurgan bir sistem içinde “din” öğrenmek durumunda kalıyorlardı”. Bu yönetsel/pedagojik yaklaşımların örneklerine nerdeyse tüm okullarda rastlıyoruz. Ama bu ses, bugünlerde imam hatip okullarındaki bir “firari hakikate” işaret ediyorsa eğer, bu zihniyetin imam hatip liselerindeki çocukları nasıl bir cendere altına

<sup>2</sup> <http://www.serbestiyet.com/yazarlar/hidayet-s.-tuksal/imam-hatip-liseleri-anadolu-genclik-vakfinin-arka-bahcesi-mi-726336>

aldığını sorgulamamız gerekmez mi?

Yedincisi ise proje okullarındaki gençlerin yükselen sesidir. Bu öğrenciler, liselerinin bahçesinde rotasyona tabi tutulan öğretmenlerinin okullarına dönüşü için oturma eylemi yapıyorlar; müdürler tarafından “ikna” odalarına alınıyorlar. Türkiye’nin en köklü okullarından Kabataş Lisesinin müdür yardımcısı, “Bütün okullarımızın imam hatip lisesi gibi olmasının zamanı geldi.” diyor ve ekliyor “elhamdülillah dağı taşı imam hatip lisesi dolduracağız”. Öğrenci tarafından çıkan söz çok anlamlı! “korkmuyoruz ve projemiz olmayacağız” diyor ve bir direnci yaşama geçiriyorlar. Direndikleri için 15-17 yaşlarındaki çocukların okullarına tomalarla giriliyor. Şimdi aileleri de çocuklarının yanında yer almış ve seslerini birlikte duyurmaya çalışıyorlar. Okul yöneticileri tarafından bu çocuklar ikna odalarına alınıyorlar.

Bir hayli kamusal ve politik boyutları olan bu öyküler son günlerde duyduklarımız; bir de duymadıklarımız var. Ayrıca, MEB’in denetle(ye)mediği çeşitli vakıflarda çocukların yaşadığı istismar kamuoyunu epeyce meşgul etmişti. Çocukların bu travmalarını bir kez daha tekrar etmek istemiyorum.

Yetişkinlerin, politikacıların, yöneticilerin, öğretmenlerin ve bilim insanlarının; iktidar, para, politik güç, konum vb. avantajlarını yitirmemek için “tikel dava”lar öne sürerek, kamusal alanda, hepimiz için, bu çocuklar için yan yana, ortak bir masada konuşamamaları bu çocukları her gün kurban ediyor. İktidarda olduğu için Müslüman mahallenin elitleri, okullarda çocukların ve gençlerin yaşadıklarından sorumlular; yani siyasal bir sorumluluk var ortada. Öte yandan laik mahallenin elitleri de yan yana gelmeyi başararak her iki mahallenin kayıp çocukları için bir söz üretmedikleri için sorumlular. Nihayetinde her gün, yeni çocuk ve gençleri kurban ederek, sinik ve sorumsuzca bir yetişkin

yaşamı sürdürüyoruz. Türkiye'nin kutuplaştığı iki "cephe"nin çocuklarına yaşattıklarını; ayrı yaşamayı aklına koymuş ebeveynler metaforu ile anlatılm: Bu iki cephe, çocuğun velayetini almak için kavga eden anne ve babaya benziyorlar. Çocuklar ise öfkeli ve geçmişin hesaplarını kesmeye çalışan anne ve babadan biriyle yaşamaya zorlanıyor. Bu gürültü içinde çocuğun ne istediğinin bir önemi yok! Belki de çocuklar kavgasız ve gürültüsüz olarak nine/anneanne/büyükannelerle veya dede/büyükbabalarla yaşamak istiyor. Ne dersiniz?

### **Proje Okullarından Yükselen Ses ve Kamuoyundaki Yankısı!**

Proje olarak seçilmiş okullarında, "korkmuyoruz ve projemiz olmayacağız" derken öğrenciler, öğretmenleri değiştirilerek, 'farklı' bir eğitime zorlanacaklarını seziyorlar. Müdür yardımcısının konuşması anımsandığında öğrencilerin endişeleri makul gözüküyor. Hukuki düzenlemelere de uymayan bu rotasyon, eğitim hakkını engelleyen bir nitelik taşıyor. Çünkü direncin nedeni, okulda bir şeylerin radikal biçimde değişeceğine ilişkin korku ve bunun gerçekleşmemesi için yetkilileri uyarmak. Çocuklar, bir kısım anne ve babaların desteğini almış gözüküyorlar. Eğitim Sen, açtığı davalarla öğretmenleri geri getirmeye çalışıyor.

Muhalif basında, konu çeşitli yönleri ile Milli Eğitim Bakanlığının adlandırdığı biçimiyle, tartışılıyor; egemen basın ise tartışmalara pek girmiyor. Üniversiteler, özellikle eğitim fakülteleri, ilginç biçimde, dilsiz, sağır ve kör rolünü benimsemiş görünüyor; üniversitelerin bu sessizliği, kuşkusuz onları siyasal iktidardan yana konumlandırıyor. Türkiye'de devletten ve piyasalardan bağışık bir üniversite kavrayışı buharlaşmış gibi gözüküyor. Çünkü bir yandan baskılar, üniversite yönetimleri ve akademisyenleri sindiriyor; bir yandan da akademik mülkiyet alanları, o kadar parçalanmış ve

daraltılmış ki akademisyenler bir meseleyi parça ve bütün diyalektiği içinde tartışamaz durumdalar. Peki, geride kalan yetişkinler ne yapıyorlar? Çocuklara ve gençlere ne olacak sorusu ile ne kadar ilgileniyorlar? Böyle giderse çocuklar ve gençler bizden nasıl bir enkaz devralacaklar? Onlar nasıl bir ülkede yaşayacaklar? Neden bugün onların ihtiyaç ve taleplerine karşılık vermiyoruz?

Proje okullarındaki gençler, bugün adını bilmeden, çok yakınlarındaki bir iktidara karşı direniyorlar: *Gerontokrasiye karşı!* Gerontokrasi, yaş ve/veya deneyim üstünlüğü üzerinden, özellikle çocukların ve gençlerin yüz yüze geldiği ve aileden okula, işyerine ve sokağa kadar hayatın her alanında toplumun sürekli olarak yeniden ürettiği bir tahakküm biçimidir. Büyükler, liderler, devlet babalar karşısında hep çocuk bırakılmak istenen yetişkin çocuklar olarak eğitimde çerçevesizlendik ve bu devam ediyor. Gerontokrasinin, toplumsal eşitsizlikler (toplumsal sınıf, toplumsal cinsiyet ve etnisite gibi), seçkin bir eğitim ve sınav odaklı bir sistemden de beslendiği ortada. Çocukların ve gençlerin özgül bir baskı biçimi olan gerontoksiye karşı, şiddet içermeden yaratıcı yollarla direnmesinin eğitim hakkının bir parçası olduğunu düşünüyorum. Nitekim, Danıştay İdari Dava Daireler Kurulu da, Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında "izinsiz gösteri, toplantı düzenlemek ve katılmak" fiilinin okul içinde olması durumunda bağlayıcı olduğunun altını çizdi; böylece 'ikna odaları'na alınan öğrencilere ceza vermenin meşruiyetini zayıflattı.

### **Proje Okulları Politik Olarak Nerede Konumlanıyor?**

Arka plandaki bütüncül ekonomik ve politik resmin bir parçası olarak, yani kriz içindeki eğitimin bir yönü olarak, "proje okulları"ni inceleyelim.

Türkiye'nin 'görünüşte' ve 'kabaca' iki mahalleye bölündüğünü ve bu olgunun hem 7 Haziran 2015,

hem de 1 Kasım 2015 seçim sonuçlarının teyit ettiği fikrini şimdilik kaydıyla benimseyelim. Bu iki mahalleyi de yine çok karmaşıklaştırmadan Laik Mahalle (modern) ve Müslüman Mahalle (geleceksel) olarak ikiye ayıralım. Unutmayalım ki tüm kentlerde ve tüm kamusal alanlarda her mahalle az ya da çok ötekini içinde barındırır. Her mahallede tanınmayanlar, dilsizleştirilenler, reddedilenler ve nesneleştirilenler, kısaca “öteki” olarak yaşamak zorunda kalırlar. Oysa eğitimin amacını, her çocuğun ve gencin ayrımcılığa maruz kalmadan, kendini gerçekleştirme için ona yardım etmek olarak belirleyen teorik ve pratik yaklaşımlar var. Çocukların ve gençlerin eğitimin hiçbir sürecinde ve ikliminde ezilmediği ve kendini gerçekleştirmesinin, özerk bir *birey*, *kişi* ve *özne* olmasının önündeki engellerin okullarda teker teker aşıldığı bir kamusal eğitim kavrayışımız var. Bu yaklaşımla, mahalleliliği aşan daha tümel bir ilkenin peşine düşmüş olmaz mıyız? Böyle bir eğitim anlayışını, her iki mahallenin insanları da onaylamaz mı?

Laik ve Müslüman Mahalle arasındaki ayrışma ve kutuplaşmanın sınıfsal temeli çok net ayrımlar içermiyor. Yani külliye bir mahalle mülk sahiplerinden iken öteki mahalle de salt mülksüzlerden oluşmuyor. Her mahallenin parmakla sayılan dolar milyarderleri var; her mahallenin milyonlarca emekçisi ve işsizi var. Mahalleler arasındaki ayrışmaya, iktidarın/politik gücün konumlandığı yer/merkez açısından bakalım ve her mahalleyi yekpare bir irade olarak görme yanılığımıza da düşmeyelim.

Önce şunu belirtelim ki, iki mahalleyi birbirinden ayıran asıl gücün politik olduğu, yani sivil toplumun üzerine tüm gövdesiyle çökmüş olan bu gücün, mevcut biçimiyle devlet kavrayışı ve yürütme gücünü elinde bulunduran siyasal iktidar ve onun etki alanındaki siyasal oluşumlar olduğu ortadadır. Hepimizi kapsaması gereken devletin, bir mahal-

lenin devleti imiş gibi davranması ve devletin tüm ikna ve zor aygıtlarını hiç hesap verme yükümlülüğü hissetmeden kullanması, şimdilik kaydıyla Müslüman Mahallenin işine yarıyormuş gibi gözüküyor. Müslüman Mahallenin siyasal iktidarla bir biçimde eklemelenmiş elitleri, ne üniversitelerle, ne sendikalarla, ne derneklerle, dolayısıyla eğitimin bileşenleri olan öğretmenlerle, ebeveynlerle ve öğrencilerle hiçbir tartışmaya girmeksizin takır takır kararlar alıyor ve uygulamaya geçiyorlar. Düşündükleri tek şey, kendi mahallelerinin seçkinlerinin çıkarları ve beklentileri, ya da mahallenin en yoksullarına vadettikleri. Hep “bana ne olacak?” sorusunun ardından, “hemen bizim mahalleye ne olacak?” sorusunu soruyorlar ve cevabını arıyorlar. Gerçekte bu siyaset tarzı, Müslüman Mahallenin sakinlerini de ürkütüyor. Zira bu mahallenin bir kısmı Gülen okullarında olup bitenleri az ya da çok biliyorlardı; ama korktukları için seslerini çıkaramadılar.

Bu arada haksızlık etmeyelim; sayıca az olsa da Müslüman Mahallesinde her iki mahalleyi de görmeye çalışsan, “hep birlikte bize ne olacak?” sorusunu soran insanlar ve entelektüeller var; ama bu gürültüde seslerini duyuramıyorlar. Öte yandan Laik Mahallede de iki mahalleyi de gören vicdanlı insanlar ve entelektüeller var. Bu karmaşa sözün bittiği an değil; bir son değil! Umut da var; çözüm de var... Bu kavganın kazananın kim olduğu ya da olacağı sorusu çok önemli. Çünkü bir mahalle diğer mahalleyi ezdiği sürece kendisi de özgürleşemez; ayrıca her mahallenin içinde farklı kaynaklardan beslenen (sınıf, toplumsal cinsiyet, etnisite) ezme ve ezilme ilişkileri vardır. Her iki mahallede de açığa çıkan insanlaşma, (çabası, mücadelesi), ünlü eğitimci Paulo Freire’nin kült eseri, *Ezilenlerin Pedagojisine* göre<sup>3</sup>, bir yandan, adaletsizlik, sömürü, baskı ve ezenlerin şiddetiyle engellenir. Ne

<sup>3</sup> Paulo Freire (2000) *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev: Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

var ki diğer yandan ezilenlerin özgürlük ve adalet özlemiyle, kaybettikleri insanlığı yeniden kazanma mücadelesiyle olurlar.”.

Bu teorik büyük resimde, hem Müslüman Mahallenin hem de Laik Mahallenin parlak okulları var. Bu okullara her iki mahallenin “başarılı” çocuklarının gittiğini de belirtelim. Müslüman Mahallenin “altın çocukları” özel Gülen okullarına devam ediyordu. Şimdi kapandılar, AKP’nin “dindar nesli” de İmam hatip okullarına gidiyor. Ama şunu ifade edelim ki bu okulların içinde gerçekten “başarılı” çocukların devam ettiği “ayrıcılık” imam hatip okulları var. Bu okulların finansal kaynakları, merkezi hükümet bütçesi ve iktidara yakın vakıf ve derneklerin ve hayırseverlerin katkılarından oluşuyor. Öte yandan devlet okulları arasında, eğitim düzeyi ve geliri görece yüksek ailelerin “Atatürkçü, çağdaş ve başarılı” çocuklarının devam ettiği ve kentin genelinden öğrenci alan okullar var. Proje okulları da bunlar arasında yer alıyor. Bu okulların, MEB bütçesi dışında okul içinde yaratılan gelir kaynakları var; yani bu okulların finansmanına diğer cari giderler olarak aileler, çok ciddi katkılarda bulunuyorlar. Ne var ki okullara parayı, ister şirket, vakıf ve dernek ve hayırseverler, isterse doğrudan aileler aktarsın, merkezi hükümet bütçesi dışında yaratılan her para kaynağı “kişisel” ya da “tikel” kurtuluşa hizmet ediyor ve zaten var olan toplumsal eşitsizliklerin derinleştirilmesine okulların katkısını ne yazık ki büyütüyor. Bu nedenle eğitimde vergiler yoluyla finansman ya da kamu finansmanı hem adaleti hem de etkinliği sağlayan bir model olarak önümüzde ciddi bir seçenek olarak duruyor.

Mahalle metaforuna geri dönersek, proje okulları, büyük ölçüde Laik Mahallenin okulları. Gerçekte her mahalleden hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin tercih ettiği okullar. Öğretmenler bu okullara neden geçmek ister? *Birincisi*, bu okullarda aile içinde sürekli desteklenen ve eğitime çok hazır öğ-

renciler var; bu olgu, öğretmenin işini kolaylaştırır; ayrıca performans göstergelerini yükseltmek isteyen öğretmenler için de bu okullar çekicidir. *İkincisi* okulun fiziksel ve insani gelişimi nedeniyle, ortaya çıkan iyi ve insanca çalışma koşulları öğretmenleri cezbeder. Öte yandan velilerle genel olarak araçsal, dışsal, bir parasal ilişki kurulsa da veliler okulda kısmen eğitsel işlevler de üstlenebilirler. Bu okullar, hem öğretmenlerin hem öğrencilerin hem de velilerin bugünün bir hayli resmileşmiş okulları içinde de olsa “kamusal bir işlev görme” ayrıcalığına sahiptir. Yani bu okullar, gerçekte daha çok “kamusal işlev görme” imkânını içinde taşırlar. Eğitimin ikliminin genel olarak karardığı koşullarda, bu okullar hem öğretmenlere, hem öğrencilere hem de velilere iyi gelir. Yani veliler açısından, Müslüman Mahallenin okulları resmiyet karşısında suskun, Laik Mahallenin okulları ise hâlâ “konuşabilir” durumdadır. Okullarda konuşma özgürlüğü, kapsayıcı bir laiklikle ilişkilidir; bu nedenle laiklik savunulmalıdır; anlaşılır olmak için tekrar edelim, hem inanç özgürlüğünü hem de inanmama özgürlüğünü gözetken bir laiklik anlayışı savunulmaya değerdir.

Ama biliyoruz ki, iktidarın ve paranın gücü yukarılarda merkezileştiği ve biriktiği için Müslüman Mahallenin yoksulları, emekçileri ve ezilenleri buldukları alt konumlardan ekonomik piramidin üst katmanlarına doğru ilerlemeye çalışıyorlar; en azından bunu hayâl ediyorlar. Bu düş, acımasız işsizlik koşullarında, boşaltılan her kamu kadrosu, işten atılan, hatta iş cinayetlerine kurban giden her işçi ya da bir erkek tarafından öldürülen çalışan her kadının yerini almak için şaha kalkıyor. Ne var ki işsizlik, bir insanlık suçu olarak öylece duruyor. Laik Mahalle, eğitim düzeyi görece yüksek beyaz yakalılardan, ötekileştirilen Alevilerden, politik olarak var olan biçimiyle dinden özerkleşmiş insanlardan oluşuyor çoğunlukla. İşsizlik bu mahallenin de sorunu. Ancak bu sorun, sosyal devletin kazanımlarına sahip kısmen sahip kırk ve ellili yaş



kuşağının kazanımlarını çocuklarıyla paylaşmasıyla bir nebze azaltılabiliyor. Laik mahallede bir ya da iki üniversite bitirmiş, yüksek lisans ve/veya doktora yapmış gençler, bugün işsiz ve güvencesiz işlere yönelmek zorunda kalıyorlar. Gençlerin işsizliği, her iki mahallenin de çok ciddi bir sorunu olarak ortada duruyor.

Proje okulları, toplumsal bölünmenin Laik Mahalle tarafında konumlanmış görünüyor. Proje okullarındaki hem öğretmenler ve hem de öğrenciler, sınav odaklı sistemimizin yaptığı merkezi ölçmelerden yüksek puan almış olanlardan oluşuyor. Bu okullarda başarının yüksekliği, ebeveynlerin meslekleri, eğitimleri ve gelirleriyle de ilişkili gözüküyor. Yani başarı kapitalist piramidin, sınıfsal ayrışmanın ortalarında ve üstlerinde yer almakla oldukça ilişkili.

Merkezi sınavlarla öğrencileri “iyi okullar” için yerleştirme, kendiliğinden adalet üretmiyor. Keşke tüm çocukların ve gençlerin sınavsız bir sistemle nitelikli bir kamusal eğitim imkânını yaratabilsek! Ben bunun mümkün olduğunu düşünüyorum. Başarının toplumsal sınıfsal konumla ve çocuğa özel ilgiyle bağlantılı olduğunu, cemaatlerden biri erkenden görmüştü. Gülen okullarının, hem kendi okullarında “altın nesil” yetiştirme, hem de Müslüman Mahallenin çocuklarını eğitim piramidinin üstlerine yerleştirmeleri için, “ablalar ve abilerin İslami tedrisatı” kadar, oyunun kurallarına aykırı biçimde “soru çalarak”, liyakate uymayarak izlediği gayri meşru yol, 15 Temmuz 2016’da bitmiş gözüküyordu. Ancak güven bunalımı hala sürüyor. Gülen Cemaatinin iktidara ulaşma ve yerleşme amacına ulaşmaya çalışırken kullandığı araçlar, Müslüman Mahallenin “altın neslini” yetiştirme amacını bir hayli kirletmiş durumda. Bu nedenle Müslüman Mahallesi, kendi içinde ikiye bölünmüştür: Gülen okullarıyla ve üniversiteleri ile şu ya da bu biçimde etkileşmiş, şimdi bir hayli ürkek

duran bir taraf ile bir de bunun karşısında olanlar.

Ancak iki mahalle arasında, derin bir güven yitimi yaşanıyor. Bundan sonra merkezi sınavlara olan güvenin, nasıl yeniden tesis edileceği konusu öylece bekliyor. Bunun için ise ilk adımı atmak Müslüman Mahallenin elitlerine düşüyor. Ancak bu mekanizma salt onların önerileri ile oluşamaz; salt kendilerince belirlenemez; karşı mahallenin ihtiyaç ve taleplerini içermek zorundadır. Yoksa güven tesis edilmez

### **Bu Okullar Neden ‘Proje’ Olarak Seçilmiş Olabilirler?**

İlgili yönetmelikte, proje okulu belirlemesinin ölçütleri bir hayli fazla, ne var ki bunlar iyi tanımlanmamış, adeta zoraki üretilmiş eğreti ölçütler olarak görülebilir. Yani hayata geçirilen projenin ne olduğu, amacının neye karşılık geldiği veya neye hizmet edeceği belli değil. Merkezi sınavlarda il genelinde ilk beş dereceye sahip olma, genel akademik bir program izleme gibi, mesleki bir programla ilgili olma ya da çok dezavantajlı bir okul veya çok gelişmiş bir okul olmak gibi birbirinden kopuk ve açık olmayan birçok ölçüt sıralanmış. Bu ölçütler arasında yüksek başarılı okul olmak dikkati çekmekle birlikte, her okul, proje okulu olabilir gibi de görünüyor. Yani Yönetmelik keyfiyete çok açık!

Örneğin, İstanbul Erkek Lisesi, İzmir Bornova Lisesi veya Kabataş Lisesinin tüm öğrencilerini başka okullara yollasalar, öğretmenlerini de KHK’lerle, açığa almalarla, soruşturmalarla, rotasyonlarla yıldırsa ve tamamından kurtulsalar, bu liselerden geriye ne kalır? Nitelikli bir eğitim açısından pek bir şey kalmaz; ama iyi bir okul binası kalabilir; rantı yüksek bir bina ve arazi de kalabilir; bir marka kalır ve bu markaya Müslüman Mahallesinin çocukları dahil olur. Ama o okul artık Kabataş Lisesi, İzmir Bornova Lisesi veya İstanbul Erkek Lisesi



olur mu? Olmaz. Bu liselere gelebilecek öğrenciler, eğitimin Müslüman Mahallesine göre yapılması durumunda, özel okullara doğru itilirler. Bir süre sonra, bu okul Müslüman Mahallenin çocuklarının okulu olabilir. Artık ne öğretmenler eski öğretmenler, ne de öğrenciler eski öğrencilerdir. Siyasal iktidarcı atanmış okul müdürleri, kuşkusuz okulu daha rahat yönetirler; yeni öğretmenler, tartışan, eğitimle ilgili kararları müzakere eden ve uzlaşma için çaba harcayan öğretmenler değildir. Öğrenciler de kolay kolay, sınavsız atanmış müdürler konuşurken sırtlarını dönemezler. Suskunlaştırılan okullar, giderek kendini çürümeye bırakır. Bu son, iki mahallenin çocukları için de geliştirici/iletici sonuçlar üretmez. Bir okul, tüm bileşenlerinin yani, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin dayanışması ile okul kültürünü oluşturur. MEB, tüm bileşenlerinin yerine sınavsız biçimde “kahraman” olarak bir müdürü atayarak projesini yürütmek istiyor; ama bu nafi edici. Okullar demokratikleşmedikçe ve şenlikli okullar haline dönüşmedikçe, bileşenler arası geliştirici bir iletişim sağlanmadıkça, okul bileşenleri konuşmadıkça, okullar “gerçek öğrenme merkezleri” olamazlar; ama erkenden yaşlandırılmış çocukların ezber yerleri olabilirler. Bu son, iki mahalleyi de mutlu etmez. İki mahallenin çocuklarının da, ‘kuşlar gibi neşeli şarkılar söyleyebildiği’ okullara ihtiyaçları vardır.

Genel olarak bu girişim, Müslüman Mahallenin Laik Mahalleye “benim eğitim anlayışına tabi olacaksınız!” demesi olarak gözüküyor. Ancak çok çeşitli sorularla bu niyeti anlamaya çalışmamız gerekli. Laik mahallede yeni bir mevzi kapma mı? Bu okullardaki görece demokratik iklimin, okul yöneticilerinin hedeflerini yerine getirememesine yol açması mı? Bu okullara gelemeyen öğretmenlerin, aşağıdan baskı ile MEB’i bir rotasyona zorlamaları mı? Bakanlıkça ulusal veya uluslararası düzeyde yeni ya da farklı bir program veya projeyi uygulayan veya uygulanması planlanan okullar kümesi

olarak, bu okullar, belki bir sözleşmeli okul (charter okul), belki de başka biçimde bir ticarileşmenin gerçekleştirildiği bir özelleştirme taktiğine mi çekilmek isteniyor? Yoksa İmam Hatipleştirilme yoluyla, amaç, laik velilerin özel okullara doğru itilmesi mi? Proje okullarına ilişkin kamuoyuna sunulan söylemin ardında bunların birkaçı olabilir.

Müslüman Mahalle elitleri, ilkokullardan üniversitelere kadar eğitim sistemindeki ayrışmanın gayet farkındalar. Okullar arasında, kentsel sınıfsal ayrışma ile de ilişkili biçimde toplumsal sınıfsal farklılaşmalar var. Hatta bu farklılaşmalar ve ayrışmaların toplumsal sınıfsal, toplumsal cinsiyet ve etnisite ile ilgili boyutları var. Toplumsal sınıfsal bağlamda, mülk sahiplerinin çocukları Türkiye’de okumazlar bile. Üst orta sınıflar, resmi eğitim çöktükçe çocuklarını Laik Mahallenin laik özel okullarına gönderirler. Orta sınıfların özel okul istemeyen ortaları, çocuklarını bu başarılı okullara gönderirler. Sınıfsal piramide uygun olarak okullar ayrılmıştır. Piramidin tam ortasından iki mahalle birbirinden ayrılmıştır. Piramidin alt katmanlarındaki yoksul Türkler, Kürtler, Müslümanlar ve Alevilerin çocuklarının gittiği okullar, herkesin unuttuğu okullardır: Öğretmenlerin, yöneticilerin, herkesin kaçmaya çalıştığı okullar!

Yönetmelik de, okullar arasındaki ayrışmayı açıkça itiraf eder nitelikte. MEB, okulları yarıştırmak amacını, okullar arasında eşdeğerlik yaratma amacına tercih etmiş gözüküyor. Peki, biz yurttaşlar bu ayrışmayı nasıl karşılayacağız? Her okulda, herkes eşit, denk, eşdeğer ve fark/kimliklerine saygılı bir öğrenme ortamı oluşturulmasını talep etmeyecek miyiz? Çünkü her iki mahallenin de çalışan tüm üyeleri “doğrudan vergi” verirler; ayrıca her iki mahallenin de çalışanları kadar işsizleri, güvensizleri, öğrenciler, çocuklar her markete gittiklerinde “dolaylı vergi” öderler. Vergilerimizi ödemediğimize göre, tüm çocuklar için eşit/ denk, fark ve

kimlikleri tanıyan kamusal bir eğitim talep etmemiz gerekmez mi?

Şimdilerde çocukları okullarda cinsiyete göre ayırtmaya çalışıyor bir kısım Müslüman özneler. Öğrenci ve velilerin itiraz etmediği okullarda, kızlar ve erkek öğrencileri ya sınıfın içinde ayrı yerlere oturarak ya ayrı sınıflara yerleştirerek, iki cinsin koridorlarda buluşmasını önleyerek ya da karma okulları kız ve erkek okulları olarak ayırmayı önererek, iki cins arasındaki mesafeyi/çatlağı daha da büyütme çalışıyorlar. Tüm okullarda erkek egemen zihniyeti geriletmek ve kızları güçlendirmek yerine, ayrı okullara yerleştirerek onları erkeklerden koruyabileceklerini zannediyorlar. O kız çocukları, hatta erkek çocukların okullarını ayırdık diyelim, sokaklarda, vakıf ve derneklerde, kurslarda, diğer ortak alanların gizli saklı köşelerinde bu mantıkla “erkekler”den nasıl korunacaklar? Bu nedenle karma eğitim önemlidir ve savunulmalıdır. Ne var ki karma eğitimi savunmak yetmez! Toplumsal adalet için toplumsal cinsiyet eşitlikçi eğitim politikalarını hayata geçirmek gerekir. Böylece erkeklerin baskısı altındaki kızları güçlendirmek ve ‘kısıktırılmış erkekliği’ ve patriyarkal kurumları geriletmek mümkün olur.

### Ne Yapmalı?

“Proje okulları” uygulaması Bakanlıkça geri çekilmeli ve üniversiteler, sendikalar ve veli örgütleri başta olmak üzere, konu daha geniş kesimle ve herkese açık biçimde tartışılmalıdır. Bakanlık bunu yaparsa öğrencisinin taleplerine duyarlık göstermiş ve bu kadar tepki toplayan bir kararı geri çekerek olumlu bir yaklaşım sergilemiş olacaktır.

Yurttaşlar olarak her yer, hepimiz için güvenli olmak zorundadır. Kimse kendisini ayırıştırarak güvende hissedemez. Korktuğumuz insanlar ayrıştırdığımız için tanımadığımız insanlardır. Kamusal eğitim, kadınlar ve erkeklerin, farklı etnik ve dinsel

aidiyetlerin karşılaşma yerleridir. Kamusal eğitimi yeniden yaşayan/canlı bir alana dönüştürmek, ortak dünyamıza ilişkin ilgilerimizi canlandırmaktan geçmektedir. İnsanlar olarak ortak bir dünyaya ihtiyacımız var. Bu ortak dünya, Arendt’e göre<sup>4</sup>, insanların etrafında oturdukları ve ortak sahiplendikleri bir masaya benzer; içinde ve arasında olunan her şey gibi bu dünya da insanları hem birbirlerine bağlar hem de ayırır. Bu ortak dünyamızın bir parçasını okullar oluşturur. “Kendimizi insani dünyaya söz ve edimle sokarız”. Okulları ayırtmak yerine ortak kamusal alanlarımız olarak yeniden inşa edersek, her iki mahallenin çocuk ve gençlerinin hiç birini kurban etmeden, geride bırakmadan, dil-sizleştirmeden, sessizleştirmeden kısaca ötekileştirmeden, ortak dünyamızın öznesi yaparsak, eğitimin tüm sorunlarını değil ama önemli bir kısmını çözebiliriz.

<sup>4</sup> Arendt, Hannah (2012) İnsanlık Durumu Seçme Eserler 1, İstanbul: İletişim Yayınları.

## Şeriat Rejimine Geçişin Temel Sancıları ve Ayakları

### *Yaygın Cami, Örgünü Medrese (İmam Hatip) ve Şeriat Dersleri*

*Adnan Gümüş<sup>1</sup>*

*Şu anda Suudi Arabistan'ın okuttuğu dersler Osmanlıda sadece medreselerde yer alıyordu, Osmanlıların 1820'lerden başlayarak oluşturdukları modern okullarda (rüştiye ile idadilerde) tek bir yıl tek bir din dersi olup Ahlâk dersi de dinden ayrı okutuluyordu.*

1990'larda Avusturya'da Türkiye kökenli ikinci kuşak çocukların adaptasyon ve entegrasyonlarında din, mezhep ve okulun etkisi üzerine doktora çalışması yürütmüştüm. Türkiye'deki eğitim sistemi çok sorunlu olabilir de Avusturya'daki okullar da gençlerin dini eğilimlerine ve kimliksel özdeşimlerine önemli bir etkide bulunmamıştı. Genel kanım, ödeşim, dini ve politik yönelik konularında Avusturya okulları bile etkisiz bir eleman olarak kalmışlardı. Seçmeli de olsa "din dersleri" ile dinsel özdeşime olumlu bir katkıları bile olduğu ileri sürülebilirdi.

Türkiye'de 1997'lerde M. Gömleksiz ile birlikte gerçekleştirdiğimiz "Din, Milliyetçilik ve Otoriteriyenizm" çalışmasında Adana'da her tür liseye ve tüm fakültelerin temsiline özen göstermiştik. 1-Tüm lise ve fakültelerde otoriter eğilimler ve patriotizm 5 üzerinden en az 3,5; dindarlık özel kolejler ve Anadolu Liselerinde 3'ün altında olmak üzere diğerlerinde 3,5 ve üzeri alıyordu (Bugün proje okulları altında ne yapılmaya çalışıldığı bu eski verilerden de anlaşılabilir). 2-Lise türlerine göre çok yüksek olmasa da aralarında anlamlı farklılaşmalar da vardı. Özel kolejler, Anadolu Liseleri, genel liseler, meslek liseleri ve İmam Hatipler olmak üzere okullar arasında dinsel ve otoriteriyen eğilimler artış gösteriyordu. Ayrımcılık, özellikle de cinsiyet ayrımcılığı İmam Hatiplerlerde tavan yapıyordu.

2002 yılında Tümkaya ve Dönmezer ile birlikte yürüttüğümüz "İlköğretim 7.-8. sınıf öğrencileri ile aynı zamanda ilköğretim öğretmenleri çalışmasında da hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında otoriter-muhafazakâr eğilimlerin oldukça yüksek olduğu, ailelerde ve okullarda (hatta okullarda biraz daha fazla) dayatma-şiddetin yaygın olduğunu görmüştük. Adana gibi görece daha liberal ve farklı kültürlerle açık bir şehirde, görece daha okuyup yalamış öğretmen kitlesinde bile dini değer ve tutumlar oldukça yüksek bulunuyordu.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

### İbretin Öğretmenlerinin Din ve Türpeye Yönelik Tutumları (Ardama, 2002)

"Tutuk ve tırelecinize büyük saygı var mı?"	"Her insanın bir dine ve onun gereklelerini yerine getirmeye ihtiyacı var"			
	Yanlış	Kararsız	Doğru	Toplam
Yanlış	4.04	0.45	0.45	4.94
Kararsız	2.65	1.75	1.75	6.20
Doğru	7.17	3.97	72.65	83.78
Toplam	13.90	11.21	74.89	100.00

Kaynak: Günışık, Türpeyaz, Dönermez (2004). Sakatınlaş Okullar. Ankara: Eğitim Sen.

\*Farklı sorular ve seçenekler de var, burada iki jinele aktarıldı.

Hem patriotizmi, hem de dindarlığı düşük veya orta düzeydeki öğretmen oranı % 9 düzeyinde kalırken % 73'ü hem dindar, hem patriotik; % 16'sı da dindarlığı biraz düşük ama patriotik eğilimlerde idi.

1945'ten başlayarak uygulanan muhafazakâr politikalar, özellikle de 12 Eylül 1980 darbesinin dinciliği öne çıkaran programları önemli oranda meyvesini vermişti. 2002 itibariyle sadece Refah veya AKP sempatanlarının değil öğretmenlerin, polislerin, Kürtlerin, Türklerin, milliyetçilerin, hatta CHP'lilerin, velhasıl bütün nüfus gruplarının dindarlığından rahatlıkla söz edilebilirdi.

### 2012'den Bugüne Yaşananlar: Yaygın Eğitimin ve Örgün Okulların Tümenden Teoloji Okullarına (Şeriat Okullarına) Dönüştürülmesi

AKP öncesinde de din-muhafazakârlık (neokonzervatif liberalizm) artmakla birlikte toptan darbe 2012 yılında yapıldı. 2012 yapılan eğitim düzenlemeleri yaygın ve örgün eğitimimizi ve okullarımızı Osmanlı'nın bile gerisine, en azından 1773'lerden daha önceki bir evreye geri götürdü. Yaygını da örgünü de neredeyse tümenden şeriata bağlandı.

#### a) Yaygın Eğitim Diyanete: Dini Sosyallezasyon veya Kuran Kurslarının Yaygınlaştırılması

Artık Halk Eğitim veya milli eğitime bağlı yaygın eğitimin pek bir ehemmiyeti kalmadı. Son on yıllarda yaygın eğitim neredeyse tümenden Kur'an Kurslarına bağlandı (haksızlık etmeyelim, geriye ehliyet, sınavlara hazırlık ve meslek kursları kaldı).

İlgili kurum olarak Diyanet ve tarikatlara (derneklerle, vakıflara) bağlanmış veya terk edilmiş bulunuyor

Gayriresmisi de çok yaygın olup bunları bir yana bıraksak bile Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Kuran Kursları Uygulama Esasları yönergesi ve yazılarına bakılırsa dört mevsim 24 saat kurslar düzenleniyor. Gündüzlü, ikili, akşam, yatılı, yaz, hafta sonları, bütün yıl kurslar bulunuyor. "Yüzüne Eğitim Verilen Kuran Kursları" altında;

1. İhtiyaç odaklı Kuran Kursları,
2. D Grubu Kuran Kursları-kamu kurum ve kuruluşları (TDV Öğrenci konuk evleri, huzur evleri, gençlik merkezleri, cezaevleri, hastane, YURT-KUR vb.) ile müftülüklerce uygun görülen mekânlarda açılan Kuran Kursları,
3. 4-6 yaş grubu öğrencilere yönelik din eğitimi verilen Kuran Kursları,
4. Engellilere yönelik din eğitimi verilen kuran kursları,
5. Yurtdışı misafir öğrencilere yönelik din eğitimi verilen kuran kursları sayılıyor.

2012'de Sıbyan Mektepleri (Kur'an Kursları) Osmanlıdan Daha Fazla  
Diyanet İşleri Başkanlığımızca, Yaz Kur'an kursları üç dönem olarak 18 Haziran - 17 Ağustos 2012 tarihleri arasında 81 ilimizde toplam 78.302 cami ve Kur'an kurslarında düzenlenmiştir.  
Yaz Kur'an Kursu Öğrenci Sayısı 2.731.569  
Yaz Kur'an Kursunun Düzenlendiği Camii Sayısı 60.710  
Yaz Kur'an Kursunun Düzenlendiği Kur'an Kursu Sayısı 10.559  
Kaynak: <http://www.sincanmuftulugu.gov.tr>

Sadece 2015 yazı için 22 Haziran'da başlayan 21 Ağustos'a kadar devam eden yaz Kuran kurslarında toplam öğrenci sayısının 3 milyonun üzerinde olduğu ifade ediliyor.

Bunların dışında Çocuk Esirgeme Kurumlarında Kuran Kursları düzenleniyor. Dahası yükseköğretim yurtlarına kadar Kuran Kursları yaygınlaştırılmış bulunuyor. Örneğin 2012'de YURTKUR'un

349 yurdundan 217'sinde Kuran Kursu düzenlenmiş, imamların parası da KYK bütçesinden ödenmiş bulunuyor. Ayrıca bkz. <http://www.birgun.net/haber-detay/bir-milyon-ogrenci-dini-vakiflarin-elinde-107770.html>).

Cami ve Kur'an Kurslarının müfredatı ise sırf Kur'an, Siyer ve İlmihal eğitiminden oluşuyor, aynı zamanda namaz vaktine denk getirilip en az bir vakit namazın camide-kursta ifa edilmesine çalışılıyor.

### b) Örgün Eğitimde Şeriat Okulları ve Şeriat Dersleri: Osmanlıdan Geriye 16 Bin Medrese Öğrencisi Varken Şimdi Tüm Öğrencilere Medrese Eğitimi Veriliyor

Örgün eğitim ya toptan okul düzeyinde veya müfredatlar yoluyla şeriat okullarına dönüştürülmüş bulunuyor. Osmanlıda iki türü de vardı, şimdi o bile kaybedildi. Dahası tüm toplum da bu şeriat eğitimine tabi kılındı.

1923 yılında 465 medresede 16.000 öğrenci olduğu belirtiliyordu. 2012-2013 yılında İmam Hatip Liselerinin yanı sıra, çocukların 9 yaşında başlayacağı İmam Hatip Ortaokulları da yeniden açıldı ve hızla yaygınlaştırılıyor. 4+4+4 modeli ile 2015-2016 döneminde İmam Hatip Ortaokulu ve İmam Hatip Lisesi sayısı 3.111'e, öğrenci sayıları da 1.201.500'e çıkmış bulunuyor.

**İmam-Hatip Ortaokul, İmam-Hatip Lisesi Okul Öğretmen ve Öğrenci Sayıları (2015/2016)**

	Türkiye (2015/2016)		
	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
<b>ORTAOKUL (Örgün+AO)</b>	17 343	372 000	5 211 506
<b>Din Öğretimi Genel Müd. (Ortaokul)</b>	1 961	23 834	524 285
<b>İH Ortaokulu</b>	1672	23 834	458997
<b>İHL Okul</b>	339	-	65268
<b>ORTAÖĞRETİM (Örgün+AO)</b>	11550	335 000	5 907 643
<b>Din Öğretimi Genel Müd. (Ortaöğretim)</b>	1149	39 091	877205
<b>İHL Örgün (AO hariç resmi+özel)</b>	1149	39 091	555870
<b>Açıköğretim İmam Hatip L.</b>	1	-	121335
<b>TUPLAM İMAM HATİP</b>	<b>3.111</b>	<b>62.925</b>	<b>1.201.500</b>

Bu rakamlar medrese öğrenci sayısının Osmanlı'nın son bıraktığı noktaya göre 75 kat daha fazla olduğunu gösteriyor ki ayrıca İlahiyat ve Temel İslam Bilimleri Fakültelerinin (2014'te 63 adet) 100 binlere yaklaşan öğrencisi bulunuyor.

Ancak şeriat okulları sadece İmam Hatiplerle sınırlı değil, çünkü medrese programı tüm okullara uygulanmış bulunuyor. Konunun anlaşılması için Suudi Arabistan okullarından (şeriat rejiminden) örnek vermek yeterli olacaktır.

Suudi Arabistan'da liselerde (Sâneviyye) ilk yıl ortak okunduktan sonra ikinci sınıfta erkek öğrenciler Şeriat Bölümü, Fen Bölümü ve Yönetim (İdare) Bölümünü; kız öğrenciler ise Bilim (Fen) Bölümünü ve Edebiyat Bölümünü seçebilmektedirler.

Birincisi kızlar liselerde "Arapça ve Şeriat Bilimleri Bölümünü" seçememektedir.

İkincisi sınıfların tümü tekcinslidir (kız veya erkek okulu), karma eğitim yapılmamaktadır.

Üçüncüsü yani müfredata gelince liselerdeki dersler dört grup altında toplanmaktadır:

1-ŞERİAT İLİMLERİ (Kur'an, Tefsir, Hadis, Tevhid, Fıkıh),

2- Arap Dili Bilimleri (Kompozisyon, Edebiyat, Nahiv ve Sarf, Belagat, Okuma),

3-Toplumsal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji, Yurttaşlık Eğitimi),

4-Bilimler, Ulûm, Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji, Yerbilim),

5-Ayrıca Matematik, İngilizce, Bilgisayar, Kütüphane ve Araştırma, Beden Eğitimi ve Etkinlik şeklinde derslerden oluşmaktadır.



Suudi Arabistan Lise Müfredatı (2012/2013)							
Ders Grupları	Dersler	Ortak	Arapça ve Şeriat Bilimleri			Tabiat Bilimleri	
		1.Sınıf	2. sınıf	3. sınıf	2.sınıf	3.sınıf	
Şeriat İlimleri	Kur'an-ı Kerim	1	3	3	1	1	
	Tefsir	1	2	2	1	1	
	Hadis	1	2	2	1	1	
	Tevhid	1	2	2	1	1	
	Fıkıh	1	3	3	1	1	
Arap Dili Bilimleri	Nahiv ve Sarf	2	3	3	2	2	
	Belagat		2	2			
	Edebiyat	1	1	1			
	Okuma	1	1	1			
	Kompozisyon	1	1	1			
Toplumsal Bilimler	Tarih	1	1	1			
	Coğrafya	1	1	1			
	Psikoloji		1				
	Sosyoloji			1			
	Vatandaşlık Eğitimi	1	1	1	1	1	
Bilimler (Ulüm)	Fizik	2			4	4	
	Kimya	2			4	4	
	Biyoloji	2			4	4	
	Yerbilim					1	
İngilizce	4	4	4	4	4		
Matematik	5			2	2		
Bilgisayar	2	2	2	2	2		
Kütüphane ve Araştırma	1	1	1				
Beden Eğitimi	1	1	1	1	1		
Etkinlik	2						
Ders sayısı	12	18	18	17	17		
Ders saatlerinin toplamı	35	33	33	35	35		

Kaynak: [www.p.hailsa.gov.sa](http://www.p.hailsa.gov.sa), 02/04/2013, Al. Yusuf Bahri Gündoğdu "Suudi Arabistan Eğitim Sistemi" OMÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl 2013; Sayı 35 :

Şeriat ilimleri lise birinci sınıfta tüm sınıflarda 5 saat, ikinci ve üçüncü sınıfta ise Tabiat Bilimleri

Bölümünde 5'er saat; Arapça ve Şeriat Bilimleri Bölümünde ise 12'er saat olarak okutulmaktadır.

Şeriat dersleri 6 yıllık ilköğretim ve 3 yıllık orta-okulda da ders saatleri değişmekle birlikte benzer bir yapıda bulunmaktadır.

Şu anda Suudi Arabistan'ın okuttuğu dersler Osmanlıda sadece medreselerde yer alıyordu, Osmanlıların 1820'lerden başlayarak oluşturdukları modern okullarda (rüştüye ile idadilerde) tek bir yıl tek bir din dersi olup Ahlâk dersi de dinden ayrı okutuluyordu.

Bugün ilkokul 4.sınıftan başlayarak lise müfredatımızda da her yıl Zorunlu "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi" Dersinin yanı sıra seçmeli ama neredeyse zorunlu seçmeli "Kur'an-ı Kerim", "Hz. Muhammet'in Hayatı" (Hadis, Siyer), "Temel Dini Bilgiler" (eski adıyla İlmihal, mızraklı ilmihal) yer alıyor. Arapça da bir dil öğrenmek amacıyla değil "Kur'an Dili" kastıyla koyulmuş bulunuyor (grup adı da zaten din ve değerler eğitimi olarak geçiyor). Keza Osmanlıca da Arap Alfabe-sine aşinalığı artırma kastı taşıyor.

#### ANADOLU LİSESİ HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ (27/01/2014; Sayı: 6)

DERSLER		9	10	11	12
DİL VE ANLATIM		2	2	2	2
TÜRK EDEBİYATI		3	3	3	3
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ		1	1	1	1
TARİH		2	2	-	-
DİN, AHLAK VE DEĞERLER	KUR'AN-I KERİM (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
	HZ. MUHAMMED'İN HAYATI (4)	(2)	(2)	(2)	(2)
	TEMEL DİNİ BİLGİLER (2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)

Dahası genel ortaokullar ve genel liseler (Anadolu Liseleri) ile medrese (İmam Hatip Okulları) arasında da seçmeli ibaresi dışında pek bir fark bulunmuyor.

#### İMAM HATİP ORTAOKULU HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

DERSLER		SINIFLAR			
		5	6	7	8
İDE	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	2	2		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	2	2	2
	Kur'an-ı Kerim	2	2	2	2
	Arapça	2	2	2	2
	Hz. Muhammed'in Hayatı	2	2	2	2
	Temel Dini Bilgiler	1	1	1	1
	<b>ZORUNLU DERS TOPLAMI</b>		<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>
Din, Ahlak ve Değerler	Seçmeli Kur'an-ı Kerim	(2)(1)	(2)(1)	(2)(1)	1

Bu "seçmeli" ibaresinin de pratikte pek işletilmediğini zaten kendileri söylüyor.



Ensar Vakfı ve Değerler Eğitimi Merkezi'nin müfredata konulan din derslerine ilişkin 'Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu' (2013/2014 için)

"Ortaokulda toplam öğrenci sayısı 1 milyon 221 bin civarında. Bu öğrencilerden yüzde 52'si (647 bin) Kur'an-ı Kerim dersini, yüzde 34'ü (426 bin 836) Hz. Muhammed'in Hayatı dersini, yüzde 17'si de (212 bin 134) Temel Dini Bilgiler dersini tercih etti. Lisede öğrencilerin toplam sayısı 1 milyon 343 bin. Bu öğrencilerden yüzde 39.7'si (573 bin 362) Hz. Muhammed'in Hayatı dersini, yüzde 29'u (431 bin 610) Kur'an-ı Kerim dersini, yüzde 26'sı da (385 bin) Temel Dini Bilgiler dersini tercih etti."

Özetle Türkiye'de yaygın yürütülen ve her sene on milyonlarca kişiye ulaşan Diyanete bağlı Kur'an Kursları, nereye bağlı olduğu belli olmayan Değerler Eğitimi ile örgün yürütülen İmam Hatip Ortaokulları, İmam Hatip Liseleri ve İlahiyatlar zaten "Medrese-Şeriat" okulu olup diğer okulların tümünde de "şeriat dersleri" neredeyse "şeriat okulları" düzeyinde bulunuyor.

### **Helal Gıdadan Helal Anne Sütü ve Helal Aşıya Tüm Toplumun Zihinsel Kodlarıyla Oynanıyor**

Eskiden "domuz eti" tartışması etrafında sadece "helal gıda" tartışmaları yapılırdı. Şimdi aşıda helal olmayan maddeler var diye veya anne sürü (süt kardeşliği) islâmi evlilikleri ihlal edebilir gibi tartışmalar yapılıyor. Değerler eğitimi altında her yere dini kodlar yüklenmeye çalışılıyor. Üniversiteler, resmi açılışlar dualar eşliğinde yapılıyor. Artık mahkemeler bile Diyanetten cevaz sorar hale gelmiş bulunuyor. Bunları şimdilik bu yazının sınırları dışında tutuyorum.

### **Çözüm Önerileri: Önce Adını Doğru Koyalım (Şeriat Okulları, Medrese), Sonra Tümünü Bilimseli ile Değiştirelim**

Sözün özü ilkokul 4.sınıf ile birlikte tüm okullarımız ŞERİAT OKULU (MEDRESE) kıvamına getirilmiş olup önce tüm okullarımızın

adını doğru bir şekilde düzeltmemizde konunun ciddiyetinin anlaşılması ve anlatılabilmesi için çok büyük yarar vardır.

Neyle yüzyüze olduğumuzun, konseptin ne olduğunun açıkça tanımlanması gerekiyor ki alternatifini ve çaresini bulalım.

Çözüm ve gelecek ise eleştirel yaratıcı bilimsel insanı toplumcu doğacı düşünce ve eğitimden geçiyor.

Tabii ki mevcut derslerimizi bu ölçütler içinde yürütmek de önemli bulunuyor. Ancak mevcudu tasfiye etmeden uzun süre yola devam edebilmek pek mümkün gözüküyor. Mikrosu öğretmene düşüyorsa, makrosu tüm toplumun sorumluluğundadır.

Taşıyıcısının ise farklı kesimlerden olma potansiyelini de göz ardı etmemekle birlikte elbette eğitim veya bilim camiasından çıkmasının beklenmesi doğaldır.

Görev çok zorlu ve acil, çok da enerji istiyor. Ancak başka türlü de bu coğrafya ve toplumların bir çıkışı gözüküyor.

## Eğitim Toplumunu Değiştirebilir mi?<sup>1</sup>

*Michael Apple*

**Deşifre ve Çeviri:** Dilara Özel, Yasemin Tezgiden, Sultan Gündüz, Gamze Nur

***Bizler asla balkonda durmamalıyız. Toplumsal hareketlere katılmalıyız. Genelde tarihsel olarak eğitimi değiştiren toplumsal hareketler olmuştur ve eğitimciler bunlara katılmış, bunlara önderlik etmemiştir. Eğitim bakanlıkları bizler iyi fikirlere sahip olduğumuz için değişmiyor. Bu fikirler önemli elbette, ama oradaki değişiklikler birileri daha fazla katlanamayacaklarını söyledikleri için ya da şunu yapın dedikleri için gerçekteşiyor. Hareketleri inşa etmeli ve onlara katılmalıyız.***

Bugün burada ODTÜ’de olmaktan büyük memnuniyet duyuyorum, çünkü burada kendimi evde hissediyorum. Burada kendimi evde hissetmemin bir nedeni üniversitenin dünya çapındaki saygınlığı, öğrencilerinin kalitesi, toplumsal duyarlılığı, tarihi ve buradaki insanların demokratik olmayan politikaları kabul etmeyi reddetmesi. Ama burada evde hissetmemin daha az olumlu bir tarafı daha var. Ben Amerika’nın Wisconsin eyaletinden geliyorum. Wisconsin bir zamanlar Amerika’da sosyalizmin kalesiydi. Şimdi ise otoriter, dinci, popülist hükümetin merkezi. O yüzden bugün burada konuşma yapmaktan çok memnunum.

Bugün burada bu konuşmayı İngilizce olarak yapıyorum, sizler benim burada İngilizce olarak yapacağım konuşmayı dinlemeye gelerek beni onurlandırdınız. Ama İngilizce emperyal bir dil. Edebiyatta, tıpta, bilimde, mimarlıkta, müzikte ve dansda büyük bir kültürel tarihi olan Türkiye gibi bir ülkede, Anadolu’nun herhangi bir yerinde kendi dilimde, İngilizce konuşuyor olmam biraz tuhaf. Bu nedenle, sizlerden hem özür dilemek, hem de teşekkür etmek istiyorum. Şu anda dünyanın en büyük imparatorluklardan biri olan Amerika’dan geliyorum ve istesem de istemesem de bu beni biraz emperyal bir konuma sokuyor. Bu nedenle sizlere tekrar teşekkür ediyorum. Türkçe bildiğim iki üç kelime var, fakat bunlar herkesin içinde söylenecek türden değil.

Soyadım Apple ve ben yıllarca Amerika’da taşrada ve kent merkezlerinde ekonomik düzeyi kötü olan okullarda çalıştım. İlk yıllarımda vekil öğretmenlik yaptım. Her sabah saat altıda Eğitim Müdürlüğünden biri sizi arar ve o gün hangi okula gideceğinizi söyler. Her gün yeni bir grup çocuk ya da gençle tanışırınız ve her gün onlara ‘Merhaba, benim adım Bay Apple’ cümlesini kurmanızdır. Bu duyduktan sonra öğrencilerin kendilerine gelmeleri 5-6 saat alırdı. O nedenle espri yapmak daima eğitim anlayışımın bir parçası oldu. Her ne kadar esprili bir konuşma yapacak olsam da bugün burada konuşmayı planladığım konu çok önemli ve son derece ciddi. Bu konu Bourdieu’nün sembolik şid-

<sup>1</sup> Michael Apple’ın 12 Mayıs 2016 tarihinde ODTÜ’de yaptığı konuşmadan özetlenerek Türkçe’ye çevrilmiştir. Konuşma videosuna ODTÜ TV’den ulaşılabilir.

det olarak adlandırdığı şeyin ve birçok yerde gerçek anlamda şiddetin parçası. Türkiye de, Amerika Birleşik Devletleri gibi büyük bir deneyin parçası. Dünyanın birçok yerindeki eğitim kurumunda da bugün burada konuşacağımız şeyler geçerli.

Bugün sunumuma bir soru sorarak başlamak istiyorum. Bu soru, önceden hazırladığım sunumumun merkezini oluşturuyor. Bu soru, eğitim camiasındaki bizlere rehberlik etmelidir. Eğitim derken sadece okulları, halk eğitim merkezlerini değil, mühendislik okullarını, sosyal bilim okullarını ve insan bilimleri öğreten tüm kurumları kastediyorum. Eğitim, bizim içinde bulunduğumuz kurumlardan daha geniş bir yapıdır. Ben tüm hayatımı çok basit olan, fakat hepimizin günlük hayatımız boyunca karşılaştığımız en zor soruyu anlamak için harcadım. Soru, aslında kolay bir soru: Eğitim, toplumu değiştirebilir mi? Konuşmamın ilk yarısı, eğitimin şu anki durumu ile ilgili olacak. Neo-liberalizmden söz edeceğim ama sadece neo-liberalizmden değil. Çünkü kimi zaman sorunları son derece basitleştiriyor, sonra da çok talihsiz kararlar alıyoruz. Bu noktada toplumsal dönüşümdeki rolümüzün ne olduğunu sorgulamanızı istiyorum. Birçoğumuza göre bu eğitim taahhütlerimizi, emeğimizi, entelektüel çalışmalarımızı kapsıyor. Sadece kişisel yararımız için değil, öğrencilerimizin hayatında değişiklik yaratmak için de çabalıyoruz. Konuşmamın ikinci bölümünde daha karmaşık bir soru yönelteceğim. Bizler ne yapmalıyız ve bizler kimiz? Neler elde ettiğimizi hatırlamanızı istiyorum. Özellikle de böyle bir dönemde örneğin üniversitelerdeki barış için akademisyenlere saldırıldığında, bu üniversitede, Boğaziçi'nde ya da diğer birçok üniversitede. Bu akademisyenler hapse atıldı, tehdit edildi ve birçoğu işlerini kaybetti. Eğitimin gittikçe artarak politikleştiği zor bir zamandayız. Fakat tabii ki eğitim her zaman politiktir. Bu sadece kimin bilgisinin öğretildiği ve bundan kimin yarar sağladığı ile alakalı.

Garip sayılabilecek bir başlangıç yapmak istiyorum. 1898 yılında Boston'da günlük tutan bir öğretmenden, Emma'dan alıntı yapacağım. Emma,

okul müdürünün sınıfına geleceğini öğrendikten sonra şunları yazar:

*Aman Tanrım, okulumdan bana müdürün beni bir saat gözlemlemek için sınıfıma geleceğini söylediler. Ne yapacağını biliyorum. Umarım yapmaz ama ne yapacağını biliyorum. Konuşması için rastgele bir öğrenciyi seçecek. Daha sonra bu öğrencinin sınıf içerisinde birşeyler okumasını isteyecek. Ya yanlış öğrenciyi seçerse? Aman Tanrım, ya yanlış öğrenciyi seçerse?*

Ertesi gün müdür Emma'nın sınıfına girdi. Yine Emma'nın kelimeleriyle:

*Biliyorum ki öğretmenliğin en uygun yolu olarak bizlere öğrencilere şunları söylememiz öğretildi; sayfa 35, bölüm 4'ü açın. Her zaman kitabı sağ elimizle tutmalıyız, sol elimizle değil. Kafamız düz bir şekilde karşıya bakmalı ve ayak parmaklarımız 45 derecelik mükemmel bir açıyla durduğundan emin olmalıyız. Çocuklar okurken ve doğal olmayan bir şekilde birşeyler söylerken seslerini yükseltmelerini söylemeliyiz. Aman Tanrım, ayak parmaklarını söyledim, unuttum. Çocuklara sol değil de sağ elle ilgili kuralı söyledim, unuttum. Öğrencileri sesleriyle ilgili uyardım. Fakat sayfa ve bölümle ilgili şeyleri söylemeyi unuttum. Müdür kapıyı çarparak sınıftan çıktı. Sanırım öğretmenlik kariyerim sona erdi.*

Bunu burada bitirebilirim. Buna biraz gülüp 'Aman Tanrım' kısmının ne kadar ilginç olduğunu söyleyebiliriz çünkü bu günlüğü ilk okuduğumda benim tepkim de 'Aman Tanrım'dı. Fakat aynı zamanda şunu söylemeliyim ki, Emma kovuldu. Neo-liberalizmin ilk zamanlarındaki yönetim anlayışı, tek bir öğretim biçimi, tek bir müfredat olduğunu söylüyordu. İşçi sınıfından gelen, siyah ve beyaz öğrenciler için tek bir müfredat vardı. Ama evet Emma kovuldu.

Emma, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilk öğretmen sendikasının kurucusudur. Sendikanın başkanı oldu, Boston yakınlarındaki büyük bir şehirde okul müfettişi oldu ve Emma ilk işi öğretmen

değerlendirme formlarını kaldırmak oldu. O zamandan bu yana çok uzun bir yol kat ettik. Egemen grupların epistemolojik bir projeleri var: kolektif hafızanın silinmesi.

Neler olduğuyla ilgili analizimin ilk yarısını bitirmiş oldum Şimdi bu zor soruya cevap verebilir miyiz? Unutmayın ki aslında biz bu soruya çoktan cevap verdik. Üniversitelerdeki, toplumdaki, kadın gruplarındaki insanların, öğretmen ve öğrencilerin emeği ile. Buna tahammül etmeyeceğim diyenlerin emeği ile. Bu nedenle, size bir soru daha. Bu soru, zor bir soru. Çözüp çözemeyeceğimizi görmek istiyorum. Toplumdaki eğitim rolleri ve bunun toplumdaki eşitsizlikleri değiştirmede rol alıp almayacağı hakkında daha çok düşünmemiz gerekli. İlk adım eğitimin daha önceden, şimdi ve gelecekte de her zaman politik olacağını anlamaktır. Bunun ötesinde bir yer yoktur. Bilgiyi seçmek, etik ve politik bir eylemdir. Türkiye’de, Çin’de ve Amerikan toplumunda... Eğer ben hangi şehirde yaşadığınızı biliyorsa, ebeveynlerinizin çalışıp çalışmadığını biliyorsa, ben bir standart sapma ile sizin ulusal bir sınavda ne yapabileceğinizi tahmin edebilirim. Bu verilerden hoşlanmıyorum ama bu doğru. Bu politik, ekonomik, kültürel. Bu kolay değildir ve bu nedenle biz iki temel kavramı temel almalıyız: birincisi bağlantısal çözümleme (*relational analysis*), diğeri ise yeniden konumlandırma (*repositioning*) olarak adlandırabilir.

Bağlantısal çözümleme temel olarak şudur. Kurumları anlamının tek yolu, biz hoşlansak da hoşlanmasak da bu kurumların hangi kurumların altında, hangilerinin üstünde olduğunu bilmek, hangi kurumlarla bağlantılı olduklarını ve bu bağlantılara karşı toplumda verilen mücadeleleri bilmektir. Bununla ilgili somut bir örnek vermek istiyorum. Ben bu konuşmayı hazırlarken ve bilgisayarım yazarken odamın olduğu binaya girdim. Merdivenleri çıktım, ofisimin ışıklarını açtım, bilgisayarımı açtım ve yazmaya başladım. Aslında olan biten bundan ibaret değildi. Bunların hepsi oldu. Michael Apple olarak merdivenleri çıktım, ışıkları açtım, bilgisayarı açtım, mucizevî bir şekilde

açıldı ve ben yazmaya başladım. Şehirimde elektrik üretimi için kömür yakıyoruz. Ben öğrenim ya da öğretim yaparken hoşlansam da hoşlanmasam da işlerini yaparken ben bu sunumu yapabileyim diye her an ölebilecek ya da ciddi biçimde yaralanabilecek 250 madenci ile bağlantı halindeyim. Bu benim seçimim değil. Fakat gerçek bu. İlerici pedagojik hareketlerin toplumun geniş bir kısmıyla ilişkili olduğunu anlaması gereklidir.

Diğeri ise yeniden konumlandırma. Hoşlansam da hoşlanmasam da ben beyaz, heteroseksüel bir erkek olarak doğdum. Çok çok fakir bir ailede büyüdüm ve ailemde ortaokulu bitiren ilk kişi benim. Buna rağmen, birçok ayrıcalığa sahibim. Bu nedenle yapabildiğim kadar farklı gözlükler ile dünyaya bakabilmeliyim. Örneğin Donald Trump başkan seçildiğinde benim toplumumda ya da Türkiye’de ataerkil bir toplumda kadın olmanın ne demek olduğunu görmeliyim. Örneğin, bir Kürt olmanın, üç milyon Suriyeli sığınmacıdan biri olmanın ne demek olduğunu düşünerek o gözlerle bakmalıyım. Eğitime o gözlerden bakmanın anlamı nedir? Basit bir soru soruyorum, şimdi cevabı açık olan bir soruyla karşılaşıyoruz. Bu soruya çoktan cevap vermiş olduğumuzu söyleyen gruplar var. Aslında sorduğum soru, yanlış bir soruydu. Sağ kesim zaten dikkatli bir şekilde eğitimin güçlü bir şekilde toplumu değiştirmede rol oynayabileceğini gösterdi. Tüm bunlardan sonra, birçok kurumun bütçesi kesildi ve benim toplumumda, üniversitemde, son 4 yılda bütçemiz 250 milyon dolar kesintiye uğradı. Eğitim artık elde edilebilen, fakat iş sahibi olunamayan bir alan haline geldi. Bu nedenle eğitimin, toplumun birçok kesimini değiştirmede ideolojik bir proje haline geldiği çok açıktır. Bunu hegemonik bir şemsiye altında düşünmenizi istiyorum. Dört grup insan bir araya geliyor. Buna dikkat etmemiz çok önemli çünkü Türkiye’de, Amerika’da, İngiltere’de, Fransa’da ve Almanya’da olduğu gibi düşman neo-liberalizm olarak görülüyor. Bu, o kadar kolay değil. Neo-liberalizme karşı birçok savaşı kazansak da kendi toplumumda ya da sizin toplumunuzda birçok okulda her gün devam eden savaşı kaybetmemiz mümkün. Bu nedenle, ben

daha karmaşık bir ilişkiden bahsetmek istiyorum.

Birinci grup *neo-liberalizm*. Neye sahip olduğu açık. Özel şirketlerin gündemi bize dayatılıyor. Özel oldukça iyidir, kamusal olansa kötü. İslamlaştırma projesi altında dini okullara ne kadar çok para yatırırsam o kadar iyi olur. Bunun hakkında daha fazla konuşmadan önce sizlere dünya üzerindeki birçok din aktivistiyle birlikte çalıştığımı hatırlatmak isterim. Bu nedenle, din hakkındaki fikirlerimi yanlış yorumlamayın. İnsanların sahip olduğu dini inançlara ve değerlere karşı saygılı olmalıyız. Benim toplumumdaki sorunlardan birisi ilerici dinsel grupların ötekileştirilmesidir. Brezilya’da ilerici gruplardan biriyle çalışıyordum ve onlar bana İsa’nın ilk sosyalist olduğunu söylediler. Dinsel oluşumlardan bahsetmiyorum. Ben sizlerin eylemlerinden bahsediyorum. Benim toplumumda insanlar, Kuran’ın sermayeye yönelik tavrını sorguluyorlar. Fakat unutmayın ki ben burada misafirim ve bunun burada, Orta Doğu’daki anlamı, Amerika’daki ile aynı olmayabilir ve ben bunun farkındayım. Neo-liberalizmde özelleştirme iyidir, kamusal olan ise kötüdür. Zayıf olan bir devlete inanılır. Birçok devlet kurumunda bütçe azaltılır. Öğretmenlerden sürekli doğru şeyi yaptıklarıyla ilişkili olarak kanıtlar sunmaları beklenir. Bireylerin kimlikleri kolektif olandan sahiplenici bireyciliğe kayar. Benim toplumumda öğretmenlerin terfi etmelerinin tek yolu, öğrencilerinin testlerde daha yüksek notlar almasıdır. Yani bu kanıt isteyen ve kanıtın sınav sonuçları olduğu epistemolojik bir savaştır. Dünya çapında bir eğitim vermek demek, PISA’da sorulan soruların içeriğini öğretmek demektir. Yani bunların hepsi neo-liberal gündemin bir parçasıdır. Bunlar, zayıf devlet adı verilen kurgunun bir parçasıdır. Benim toplumumda her dört Afrikalı- Amerikalı gençten biri hapistedir. Bu bazı şeyler için zayıf bir devlet, bazı şeyler için de çok güçlü bir devlet olduğunu gösterir. Öyle ki devlet adeta bu gençlere şunu söylüyor: hapse girmeyi kabul ettiğiniz sürece biz size bedava barınma, hastane, sağlık bakımı ve biraz da okuma-yazma eğitimi vermeye gönüllüüz.

Neo-liberalizmdeki zayıf devlete yönelik bu kurgu önemli olmaya başlıyor. Öğretmenlerin rasyonelliklerine saldırılıyor, Habermas’ın teknisizm olarak adlandırdığı bir anlayış var. Zayıf devlet görüşü burada ve dünyadaki birçok ulusta var olan diğer bir grupla uyum sağlamaktadır. Buna *yeni muhafazakârlık* demek istiyorum. Yeni muhafazakârlık, daha etkili bir toplum için ileriye bakmaz. Bir şeyi yaratmak için geriye bakıp onun orada olduğuna inanır. Bu da ortak kültür olarak adlandırılan şeyin onarımıdır. Müfredatta ve okullarda öğretilecek bilgiler ne kadar zayıfsa öğretmenleri, değerlendirme yoluyla kontrol edip onların öğrettikleri şeyleri denetlemek daha büyük önem kazanır, böylece okullarımız daha etkili ve verimli hale gelir. Fakat dürüst olmak gerekirse, dünyada hiçbir toplumda tarihsel olarak bütünüyle ortak bir kültür olmamıştır. Bourdieu’nün bize hatırlattığı gibi, bu aktif bir sembolik şiddettir. Türkiye çok dilli bir yapıya sahiptir. Bunlar, bu muhtemelen kültürün oluşturulması için birçok insanın kültürü ve emeği ile oluşturulmuştur, fakat hâlâ süreç halindedir. Kültür bir eylemdir, isim değildir. Ama bu konuda anlaşıyoruz. Fakat anlamak için ortak bir zemin bulmak zorundayız. Ortak kültür, kasıtlı bir faillik sürecidir ve bu süreçte insanlar herkes için orada olduğu söylenen şey üzerine düşünmekle kalmazlar, çünkü herkes için ortada olduğu söylenen şey aslında herkes için orada değildir. Sizlere, hatırlatmaya ihtiyaç duymadığımız bir şeyi hatırlatmama izin verin. Türkiye, sınırlarından gelen gerçek insanlar tarafından dönüştürülmektedir. Avrupa kendi krizini sürekli Türkiye’ye itiyor ve Türkiye’yi sürekli bir krize sürüklüyor. Fakat bu Türkiye’nin şu an süregelmekte olan bir deneyin içinde olduğu anlamına gelmektedir. Tıpkı öteki ülkelerde gerçekleştirilen deneyler gibi. Yeni muhafazakârlar bu epistemolojik projenin bir parçası. Hatırlatmalıyım ki durağan olan herhangi bir kültürün herkes için olması mümkün değildir. Dünyada diasporada olan topluluklar var. Bunun kötü olduğunu söylemiyorum. Bence bu iyi bir şey. Örneğin Amerika, son 100 sene içindeki en yüksek göç oranına ulaştı son on yılda. Doğduğum, New



Jersey'nin yakınında olan şehrim, Amerika'da en fazla Arapça konuşulan ikinci şehirdir. Ben çocukken orada hiçbir Arap vatandaşı yoktu. Burada ortak olan şey duygudur.

Burada üçüncü bir grup olan ve benim toplumumda ve burada sürekli güç kazanan gruba ben **otoriter popülizm** (authoritarian populism) demek istiyorum. Bunlar, bireylerin karar vermesinin önemli olduğunu düşünürler fakat onlara göre iyi insanlar ve çok da iyi olmayan insanlar vardır. Onlara göre iyi insanlar, tam olarak onların yaptıklarını yaparlar ve herkes 'diğer' kategorisindedir. Bu, etrafı çevrili güvenli bir toplumdur. Amerika'da en hızlı büyüyen eğitim reformu piyasalaşma değil, evde eğitim-öğretimdir (*home schooling*). Genellikle muhafazakâr Hıristiyanlar, muhafazakâr Yahudiler, muhafazakâr Hindular tarafından tercih edilmektedir. Muhafazakâr kesim şöyle düşünmektedir: Bizim dinsel oluşumumuza inanmayı hak etmeyenler aslında zehir saçan ötekidir ve biz çocuklarımızı onlardan uzak tutmalıyız. Biz bunun hızlı yükselişini görüyoruz ve bu biraz karmaşık çünkü burada sağduyu unsurları da var. Dünya üzerindeki birçok Eğitim Bakanlığı çok dikkatli dinlemiyor. Bunlar genelde toplumsal hareketlerdir, fakat bu hâkim grupların yeni ezilen olduğu varsayılmaktadır. Otoriter popülizm gittikçe güçlenmektedir. Bu toplumda ve büyük ihtimal diğer toplumlarda da gittikçe resmileşmektedir. Bu çok ilginçtir çünkü dediğim gibi burada sağduyu unsurları da vardır. Temel nokta budur.

Bu üçüne muhafazakâr hareketler diyebiliriz. Fakat biz, Gramsci'nin deyiimiyle yeni bir hegemonik kitle ile karşı karşıyayız. Bu grup, muhafazakâr gruplar için oy vermeyen eğitilmiş grupları içermektedir. Yönetim sınıfının özel tutkusu budur. Onlar çok basit bir şeye inanır. Göstergeler yükselirse durum ölçülmeli, yükselmese de ölçülmelidir çünkü yarı yükselebilir. Bu insanlar belirli bir kültürel sermayeye sahiplerdir. Hesap verilebilirlik, verimlilik, ölçme, test etme. Bu insanlar tüm dünyada eğitim bakanlıklarında çalışıyorlar. İlericilere oy verirler, Obama'yı desteklerler ve büyük

bir bölümü eğitim politikalarından sorumludur. Bu nedenle bizim resmi olarak neoliberal olanlara karşı savaşı kazanmamızdan bu savaşı kazanmamız daha önemlidir. Okullarda öğretmenler bana söylediklerimi yapamayacaklarını, çünkü bunların sınavda çıkmayacağını söylüyorlar. Birkaç ay önce Kore'deydim, orada da öğretmenler otoriter rejimlere karşı mücadele içindeler ve daha demokratik eleştirel bir eğitim vermek ve oradaki gerçek militarizasyon tarihini öğretmek istiyorlar. Tıpkı Türkiye'deki darbeler gibi. Öğrenciler orada da el kaldırıp "Hocam bu sınavda çıkacak mı" diye soruyorlar. Öğretmen hayır deyince başlar öne eğiliyor. Bu konuda gerçekçi olmak istiyorum, çünkü birçok tartışma öylesine soyut kalıyor ki gerçeklikte ne ile karşı karşıya olduğumuzu unutuyoruz. İyi teori dediğimiz şey epistemolojik olarak teorinin nesnesi ile olan etkileşiminden doğar. Yani bu sadece siyasi değil, aynı zamanda epistemolojik de bir taahhüttür. Yani tüm bu saydıklarım - neoliberalizm, yeni muhafazakârlık, otoriter popülizm ve **yeni yöneticilik** anlayışı - okulların halihazırda toplumu nasıl değiştirmeye çalıştıklarını gösteriyor. Öyleyse bu gruplardan ne öğrenebiliriz? Sağcılar bize gösterdiler ki gerçek anlamda Gramsci'nin felsefesini hayata geçirenler sağdakiler oldu. Ama bunun adı, manevra savaşı değil, konum savaşıdır. Bu savaşla ilgili eril metaforları mazur görün lütfen. Gramsci kültür üzerindeki tartışmaların iki çeşit savaş içerdiğini düşünmemizi söylüyor. Bir tarafta büyük saygı gören rektör olsun, bir tarafta da ben olayım. İkimizin de arkasında silahlı adamlar olsun. Burada ayakta kalmayı başaran savaşı kazanır. Tıpkı I. Dünya Savaşında, Gelibolu'da olduğu gibi. Gramsci'nin harika bir biçimde dile getirdiği sav şudur ki sağcılar savaş konumunun ne olduğunu biliyorlar. Her şey dahil buna. Müfredat, öğretim, sağlık, hükümet politikaları, ekonomi, din bunların hepsi kendi düzeyinde aynı anda işliyor, ama hepsi aynı amacı yerine getirmek için organize bir biçimde çalışıyor. Sol ise manevra savaşında çok başarılı ve güçlü oldu. Ayrıca sağcılar sağduyu konusunda bilinç ve mücadelenin önemini de gösterdi. Önemli bir örnek demokrasi sözcüğüdür. Neoliberalizmde



demokrasi kolektif bir şey değildir. Türkiye’de ya da Amerika’da demokratik okullar üzerine konuşacak olursak öğretmene beyni olan profesyoneller muamelesi yapılır, tıpkı akademisyenlere olduğu gibi. Öğrenciler de bununla bir şekilde ilgilenmelidirler. Ülkedeki çeşitlilik mümkün olduğunca yansıtılmalı. Böylece demokrasiye mümkün olduğunca çok katılım sağlanmış olur. Neoliberalizmin görevi ise bu sözcüğü değiştirmektir. Demokrasi sözcüğü kalıyor ama içine başka kavramlar ekliyorsunuz. Bugün demokrasi dediğimiz şey tüketimdir. Benim ülkemde istediğin okula gitmek demek piyasanın yasalarını takip etmek demektir. Adam Smith’i hiç okumadan Adam Smith anlayışı yani. Adam Smith *Ulusların Zenginliği* eserinde şunu söyler: Her bir zengin için beş yüz yoksul olmalı. Herhalde hesapta bir yanlışlık olmuş, beş yüz bin yoksul demek istemişti herhalde! Akademik kapitalizmin babasından neler olup bittiğini öğrenmek önemli. **Eleştirel pedagojinin** görevi de işte neyin önemli olduğuna dair anlayışımızı değiştirmektir. Farkında olmalıyız ki dolaşımda olan sözcüklerin anlamı değiştiriliyor. İnsanlara tüketici olarak yeni kimlikler veriliyor ve insanlar hareketsizleştiriliyor. Sosyal adaletin kendi kendine düzeleceği düşünülüyorsa bu hiçbir zaman olmayacaktır. Eğitimin mücadelenin önemli bir yanı olduğu ve mücadele sözcüğü unutturulmaya çalışılıyor. Tüm kurumlardaki insanlar biliyorlar ki sağ giderek daha da güçleniyor. Şunu hatırlatmalıyım ki eğer eğitim bu kadar önemli olmasaydı sağ bu kadar güçlü bir biçimde eğitimi değiştirmek istemezdi. Onlar solun anlamadığı bazı şeyleri daha iyi anlıyor olmalılar. Sol daima ekonomiden söz ederken insanların okullarda çalıştığını ekonominin bu olduğunu hatırlatayım.

Eğitim toplumu değiştirebilir mi diye sormuş ve sağın bunu çok iyi yaptığını söylemişim. Ama toplum ne demektir? Aslında toplum çok yararsız bir sözcüktür, daha karmaşık anlamlar için bir yer belirleyicidir. Bir şeye toplum demek oradaki önemli kazanımları görmezden gelmemize neden olabilir. Örneğin bu üniversitede verilen eğitim ve yapılan araştırmalar bana gösterdi ki Türkiye çok karmaşık bir ülke. Yani bizler toplum derken o bü-

yük şeyden ya da bir dizi büyük şeyden bahsetmek yerine çok daha karmaşık ve gelişmiş bir anlayışa sahip olmalıyız. Sadece ekonominin değil, siyasi ve kültürel alanların da önemli olduğunu hatırlamalıyız. Devletin önemli olduğunu, devlet kurumlarını işgal edenlerin kimler olduğunu. Çoklu güç, sınıf, toplumsal cinsiyet, ırk ve yetenek ilişkileri örneğin. Sadece toplum demek boş bir tanımlama oluyor. Biraz gerçekçi olalım ve sözcüğü kimin kullandığına bakalım. Toplum sözcüğü bizi kuşkuculuğa ve eylemsizliğe itebilir. Bir öğretmen olarak ne yapabilirim ki? Toplum çok büyük, değişmesi imkânsız. Bu da bizi eylemsizliğe götürecek bir bahane. Unutmayalım ki eylemsizlik de bir eylemdir. Örneğin eğer daha fazla kişi oy kullanıyor olsaydı şu an karşı karşıya olduğumuz şeyi yaşamak zorunda kalmazdık. O zaman okulların ne yaptığını sorayım. Okullar da bu toplumun bir parçası. Eğitim dışındaki şeyleri değiştirmeden eğitimi değiştiremeyeceğimizi söyleriz biz solcular. Ekonomiyi değiştirmeden okulda hiçbir şey yapamazsınız. Bu yanlıştır. Bunları söyleyerek Marksist olduklarını düşünürler ama bu düşünce bir an için bile olsa Marksist bir düşünce olamaz. Ekonominin ne olduğunu düşünelim. Ekonomi toplumsal ilişkilerden, teknik emek ilişkilerinden, ücretli ya da ücretsiz işlerden oluşur. Unutmayın öğretmenler, çocuklara yemek pişiren kadınlar, güvenlik görevlileri, çok az ücret karşılığı çalışan temizlik görevlileri hepsi okulda çalışırlar ve ekonomi dediğimiz de işte budur. İdeolojik olarak konumuz ne olursa olsun bunların tamamının ardında ekonomi vardır. Okulda çalışmak demek ekonomik olarak mücadele vermek demektir. Ama okullar kâr elde edilen yerler haline getiriliyor. Amerika’da giderek yaygınlaşan yüksek öğretim modeli devletin kaynaklarını sömürüp karşılığında hiçbir değeri olmayan dereceler veren kâr amaçlı kuruluşlara dönüşüyor. Öğrencilerden büyük kâr elde eden bu üniversite adı verilen kurumlardan mezun olan öğrenciler çok büyük kredi borçları ödemek zorunda kalıyor, evlerini satıyorlar. Kimileri diyor ki eğitim bundan sonra sağlık sektörünün yerini alacak. Eğitimden de çok büyük kârlar elde etmek mümkün. Bu tür

cümleleri duyduğumda çok geriliyorum.

Okullar aynı zamanda resmi bilginin ne olup, ne olmadığını belirleyen yerlerdir. Kimin hafızası saklanmaktadır, kimin vizyonu ortak vizyon olarak sunulmaktadır. Örneğin Amerika’da arkeolojik kanıtlar göstermektedir ki Afrika’dan alınıp getirilen ve köle olarak kullanılan insanların üçte biri Arap ve Müslümandı. Yani Amerika’da ilk emek harcayan insanlar Müslümandı. Bu bize anlatılmayan bir hikâyeye. Bize hep Hıristiyanlık üzerine kurulu bir toplum olduğumuz söylendi, oysaki ülkenin ilk emekçileri Müslümanlardı. Okullar ayrıca kimlik oluşumunda da önemlidir. Toplum içinde nasıl davranılacağını öğretir. Eğer bu konuşmayı çok uzatacak olursam sizler ya tavana bakmaya başlarsınız ya da cep telefonlarınızdan maillerinize bakar, ya da facebook’a girersiniz. Bunu toplum içinde yapmak hiç nazıkçe bir davranış değildir, ama bunu yapmayı nerede öğreniriz? Ben okulda öğrendim. Gerçek niyetimi saklamakta çok iyiydim. Eğer ders berbatsa bilim kurgu okurdum. Okullar yalnızca kimlik oluşturmakla, kimin zeki, kimin daha az zeki olmadığını belirlemekle kalmazlar. Aynı zamanda toplumsal hareketlerin yaratıldığı yerlerdir okullar. Okullara ilişkin mücadele taktiklerini öğrenir insanlar. Neyin mümkün olup neyin mümkün olmadığını anlarlar. Birçok ülkenin özgürlük hareketini anlamak için çocuklarına ne kadar değer verdiklerine bakmanız gerekir. Bizim uysal hizmetçimiz olsun diye çocuk yetiştirmeyi reddedeler. Çocuklarının iş sahibi olurken mutlu ve kendini düşünen bireyler de olmalarını isterler. Yani okullar toplumsal hareketleri yaratan kurumlardır da. Taktik geliştirilmesini, toplumsal deneyler yapılmasını sağlar.

Öyleyse bu koşullar altında ne yapmalıyız? Okullar göz ardı edebileceğimiz yabancı yerler değilse eğer eylemsizliği mazur göremeyiz. Şüphencilik yararlı değildir. Ne yapmalıyız? Biz gibi insanlar ne yapmalı? Bizim gibi insanların yapması gereken dokuz şey sıralayacağım. Biz diyorum çünkü eleştirel eğitimde birçok kişi öğretmenlere ne yapmaları gerektiğini söylerken kendilerinin ne yapmak zo-

runda olduğunu unuttur. Kendisine eğitimci diyen herkes, bizler ne yapmalıyız ve biz dediğimiz kişi kimdir? Eleştirel eğitim yaptığını söyleyen herkes, ilk olarak doğruyu söylemelidir (1). Toplumda olup bitenlerle ilgili gerçekleri söylemeliyiz. Zengin ile fakir arasındaki uçurum yılda yüzde 7 artıyor. Bu nedenle postmodern teori çok uç noktaya götürüldüğünde dikkatli olmalıyız. Dünya söylemlerden oluşur, doğruluk diye bir şey yoktur gibi ifadeler böyle uç noktalara götürüldüğünde bir felaket yaratır. Yoksulluk söylem değildir. İŞİD’in çocukları öldürmesi söylem değildir. Kadınların ev dışında çalışmasına izin vermemek söylem değildir. Bu somut bir gerçekliktir. Bunu tek bir hikâyeye dönüştürerek ona zarar veriyoruz. Evet, anlatılar ve öyküler duymak istiyoruz. Ama dünya sadece öykülerden oluşmaz. Dünya gerçek, maddi, keyifli ve acı verici bir yerdir. Öyleyse gerçekte olup biteni söylemenin sorumluluğumuz olduğunu ve olup biten güzel şeyleri de dile getirmemiz gerektiğini unutmayalım. Kimi zaman değişim söylemi tehlikelidir. Sahip olduğunuz şeyin kötü olduğunu ifade eder. Bizler kukla değiliz. Yüksek öğretimin doğasına ilişkin kazanımlarımız var. Ama bunu yapmak da şüphencilik getirebilir. Eğer tek yaptığımız şey “Bak ne kadar da kötü,” “Bak bu daha da korkunç” demekse bu eylemsizlik demektir. Çelişkileri aramalı, olasılıkların mümkün olduğu alanlara odaklanmalıyız (2). Dünya çelişkili bir yer. Neoliberalizm bir şey kazandığı yerde başka bir eylem için yer açıyor. İnsanlar sosyal olmaya ihtiyaç duydukları için alan vardır. Birbirimizle konuşmayı seviyoruz. Soyutlanmak istemiyoruz. Bu nedenle her zaman eylem için alan vardır. O alanlar cami ve kiliselerle, sendikalarla, kadın gruplarıyla doldurulabilir. Sağ o alanı kaplıyor. Bu toplulukları yeniden inşa etmeliyiz. Hükümet öğretmen sendikalarına saldırdığında sadece öğretmenlere değil topluluk ruhuna da saldırmış oluyor. Üçüncü görev ise eleştirel demokratik eğitimin eleştirel sekreterleri olarak çalışmaktır (3). Dünyanın her yerinde okullarda öğretmenler, yöneticiler, toplumun ileri gelenleri, insanlar beraber çalışarak “bu durum burada bu şekilde devam etmeyecek” diyorlar. Öğretmenliğe ilişkin en iyi

tarifi ortaokulda tarih öğretmeni olan komşum yaptı. “Gregory, okul nasıl gidiyor?” dediğimde “Yine tuvalete gidecek zamanım olmadı” diye yanıtladı. Bu öğretmenliğe dair duyduğum en iyi tariftir. Yöneticilere de uygulanabilir. Bu şu anlama geliyor: öğretmenlerin kendi başarı hikâyelerini anlatacak zamanları da yok. Bu anılarla beraber bu gerçeklik de kayboluyor. Üniversitelerdeki eleştirel eğitimcilerin görevi bu anıları canlı tutarak insanların hegemonya karşıtı işler yapılabileceğine inanmalarını sağlamaktır. Daha demokratik işler yapmak mümkündür. Bu da şu anlama gelir: Üniversitelerdeki epistemolojik biçimler de değişmeli ve daha esnek olmalıdır. Eğitimde bize sayılarla çalışmamız öğretildi, ama ben anlatılarla da çalışmak istiyorum. Eğitimi daha iyi hale getirmek isteyen insanları derinlemesine tasvir etmek istiyorum. Bu küçük adımlar Raymond Williams’ın o muhteşem kitabı “Uzun Devrim”de söylediği gibi: “Uzun devrim bir yerden başlamalı. İnsanlardan.” Yani bir kez daha epistemolojik çatışmalar yaşamalıyız. Dünyayı hikâyelerden ibaret görmeye karşı olsam da bu başarı öykülerinin anlatılması gereklidir (4). Neoliberal ve neomuhafazakârlar akılcı olan şeye de epistemolojik bir savaş açmışlardır. Akılcılık sayılardır. Hayır değildir. Akılcılık önem vermektedir. Dayanışmadır. Başkaları ile bir arada olmaktır. İşte bu nedenle o eleştirel gelenekleri canlı tutmamız gerekir. Ayrıca onları eleştirel olarak da canlı tutmalıyız. Sınıf güçlü bir kavramdır ama her şeyi açıklamaz. Ekonomi güçlüdür, ama toplumdaki tek güç o değildir. Toplumsal cinsiyet de önemlidir. Dinsel biçimler genelde ataerkil ilişkileri kullanır. Ve imparatorluklar ırka dayanır. Bu ülkenin tarihi sömürgeleştirici tarihi gösterir. Kendisi sömürgeci olmamıştır, ama öteki ulusların tartışmalarına sahne olmuştur.

Ayrıca bu bilgileri toplumsal hareketlere vermemiz gerekir (5). Entelektüel intihar gerçekleştirmemeliyiz. Burada olmamızın bir nedeni var. Yani o sahate alçakgönüllülük “her zaman popülist olmalıyız, öğretecek bir şeyimiz yok” anlayışı yanlıştır. Her birimiz buradayız, tanıdığımız tanımadığımız birçok insanın fedakârlıkları sayesinde bu kurum inşa

edilerek ayakta kaldı. Onlar bize burada olmamız için maddi ve duygusal destek verdiler. Burada size kişisel bir öykümü anlatmak istiyorum. İstesem de istemesem de ünlü bazı kitapların yazarıyım. Bu güzel. Ve ailem için bu önemli. Matbaacı bir aileden geliyorum. Babam ve büyükbabam matbaacıydı. Üniversitedeyken ben de matbaacıydım. Eskiden öğretilirdim, şimdi de öğretmenim, ama o zaman okullardaydım. Bir kitabım ödül aldıktan ya da bir onur ödülü kazandıktan sonra babamın yanına gidip konuşmak isterim. Onun küçük dairesi benim ve eşimin fotoğraflarıyla kitaplarımızla doludur. Ona bir defasında şöyle dedim: “Varoşlarda çalışırken bir etki yarattığımı biliyordum. Bir çocuğa okuma yazma öğrettiğimde Michael, Jose’ye okumayı öğretmiş oluyordu. Onlarca kitap yazdım, yüzlerce doktora öğrencisi tezini benimle yazdı. Ama buna değer mi? Bu bir hata mıydı? Şu an yaptıklarımın bir etkisi olup olmadığından emin değilim. Bunlar sadece egomu mu besliyor?” Babam burnundan soluyarak bana bağırды ve şunları söyledi: “Sen neler saçmalıyorsun? Bu şimdiye kadar söylediğin en saygısızca şey. Tüm ailemiz senin sen olman için büyük fedakârlık yaptı. Sen bizim olmak istediğimiz kişisin. Bu söyledikleriyle yaşamımızın değersiz olduğunu söylüyorsun. Kahretsin. Öğrendiklerini bize geri vererek bize borcunu ödemelisin. Bu senin görevin. Eğer bunu yapmazsan bizi aşağılamış olursun. Çünkü biz senin için fedakârlık yaptık.” Yaşamım boyunca duyduğum en zekice sözlerdi bunlar. Yani görevimizin bir kısmı da içinde yaşadığımız topluluğa yaptıkları fedakârlığın karşılığını vermek. Burası bir kamu kurumu, ücretli ve ücretsiz emekten elde edilen artık emek ile karşılanıyor masrafları. Burada üretilen her bilginin bedelini ödeyenler gerçek insanlar. Yaptığımız şeyin önemli olduğundan asla kuşku duymamalıyız. Görevimiz geri vermek.

Peki nasıl geri vereceğiz? Farklı düzeylerde ve farklı biçimlerde konuşmayı ve yazmayı öğrenmeliyiz (6). İnsanlarla sadece Foucault’nun anlayacağı bir biçimde konuşmamalıyız. Herkes yanında Foucault’yu anlamak için bir sözlük taşıyor. Bana kalırsa bu ukalalık.

Ayrıca bizler asla balkonda durmamalıyız (7). Toplumsal hareketlere katılmamız. Genelde tarihsel olarak eğitimi değiştiren toplumsal hareketler olmuştur ve eğitimciler bunlara katılmış, bunlara önderlik etmemiştir. Eğitim bakanlıkları bizler iyi fikirlere sahip olduğumuz için değişmiyor. Bu fikirler önemli elbette, ama oradaki değişiklikler birileri daha fazla katlanamayacaklarını söyledikleri için ya da şunu yapın dedikleri için gerçekleşiyor. Hareketleri inşa etmeli ve onlara katılmamız.

Avrupa’da karnavallar büyük perhizin bitişinde kutlanırdı ve bu da ezilen insanların kral ve kraliçelere karşı söz hakkı olduğu dönemdi. İnsanlar bu zamanlarda saldırgan olabilirdi ve onlar hayvan derisinden yapılmış kocaman balonlar tasarlayıp sokak boyunca müzik ve tiyatro gösterileri yaparlardı. Vücuduna erkek organı dikilen kraliçenin balonunu patlatırlardı. Karnavallar yılda bir ay insanların korkusuzca fikirlerini söylediği belirli zamanlardı. Yeni yeni türeyen küçük burjuvalar karnavalı izlemeyi sever. Karnaval balkon denen mimari yapıları oluşturur. Ne kadar etkileyici. Kokuyu koklamak, müzik dinlemek... Harika değil mi? “Aşağıda halkın arasında olmadığımıza memnunum.” Eleştirel yaklaşım için balkon olmamız gereken yer değil. Bana öyle geliyor ki bu kelimeleri dil cambazlığı olarak düşünebiliriz ya da başka bir şey olarak ama bu kelimeler önemli. Eleştirel eğitim, öğretimden, tekniklerden ibaret değildir (8). Teknisist değildir, ama teknik unsurlar içerir. Öğretmen olmak için edinilmesi gereken birçok beceri var, bu teknisyenlikle sınırlı değil. Bu tüm güçlülere ve gerginliklere rağmen öğrencilerin modeli ve mentorü olarak en azından denememiz gerektiği anlamına geliyor. Kim dünyada eğitim fakültelerinin burada yaptığı kadar iyi bir araştırma yapıp aynı zamanda neoliberalizm çağında taahhüdü örnek alıyor? Bunda asla harika olamayacağız ama öğrenciler bunu denediğimizi görmeyi hak ediyor. Bu risk almayı gerektiriyor ve benim işim insanların suçlu hissetmesine neden olmak değil. Bununla ilgili bir şeyler yapamıyorsak bu verimsiz duygulanımdır. Görevimiz “birçok şekilde ben deneyeceğim” demektir. Birilerimiz tutuklanacak. Kore’de tutuklan-

mam çok korkunçtu ama bazen harekete geçmek gerekir. Demek istediğim kararı size bırakacağım. Son olarak bu sohbete katılmayanlar için alan yaratmalıyız (9). Kimimiz burada kimimiz değil... Üniversiteye gidip ülkeyi değiştirmek isteyen ama gidemeyen öğrenciler var. Kendi ülkemde borca batan ve asla geri ödeyemeyen öğrenciler var çünkü Michael Apple’ınki gibi ebeynleri var. Ne olursa olsun çocuğumuzun hayalini gerçekleştirmek için fedakârlık edeceğiz diyorlar. Bu muhteşem bir hayal. Onlar burada değiller o zaman bizim sorumluluğumuz ne? Dini uygulamalar yüzünden sohbete katılmayan kadınlar var. Onlar burada değiller. Sohbete katılmayan ve burada olmayan Kürtler var. Devam edemeyeceğim çünkü liste uzun ve acı verici. Sorumluluklarımız var. Bu şu anlama geliyor size ne yapacağınızı söyleyemem ama kendi arkadaşlarıma ve yönetimime söyleyebilirim. Öğretmen olmak isteyip de olamayanlar var fakat okula refah, ilgi, dayanışma ve sevgi getirenler bizimle olmalı. Bazı görgü kurallarını oluşturmak görevimiz. Son olarak bir şey okuyacağım çünkü okumaya değer. Okumama izin verin:

*Asla romantik olmamalıyız fakat umut güçlü bir vasıta. Herhangi bir yanılısına olmaksızın kendimizi iyimser olarak düşünmeliyiz. Yıllar içerisinde elde edilen kazançları ve bunlar için gerekli fedakârlıkları düşünün. Bunu Türkiye’nin çocuklarına, öğretmenlere, bizden önce yaşayan toplum aktivistlerine, sömürülen işçilere, gerçek demokrasi ve adalet için uzun yıllardır çabalayan, hapse giren, ölen insanlara borçluyuz. Eleştirel demokratik bir eğitim için çabalamaya devam eden birçok insana borçluyuz. Bu bizim görevimiz.*

- Teşekkürler.



## Kayıtsızlık Zamanlarında “İktidar”, “Birey” ve “Eğitim” Üzerine<sup>1</sup>

-İktidar Meselesi-

Canani Kaygusuz\*

***İktidar gerçeği aramaz, gerçekle ilgilenmez, o “hakikati” icat eder. Bunun anlamı şudur; “Gezi Direnişi” sıralarında “Kabataş’ta çocuklu başörtülü baciya saldırılması”nın ya da “camide içki içilmesinin” gerçek ya da yalan olması iktidar için önemsizdir. Önemli olan, “oyun kurucularının” bu “fanteziler” aracılığı ile izleyicileri bir “hakikatle” buluşturup buluşturmadır.***

<sup>1</sup> Eleştirel Pedagoji Dergisinde üç sayı içinde yayınlanması düşünülen bu inceleme genel olarak üç ana tema üzerinde gerçekleştirilmektedir. İlk, neo-liberal dönemde iktidar, iktidarın olası biçimleri ve iktidar ilişkilerinin zihinsel kodları üzerine örneklemeler yapılmış ve yazının bu kısımda/derginin bu sayısında bunlara yer verilmiştir. İkinci kısımda, neo-liberal dönemin “insanı”/“bireyi” üzerine genel bir çerçeve çizilerek, bu dönem “insanın”/“bireyin” ruhsallığı anlaşılmasına çalışılmıştır. Üçüncü ve son kısımda ise, ilk iki kısımda çizilen genel çerçeveye bağlı biçimde eğitim kavramı eleştirel eğitim bağlamında irdelenmiş ve eğitimin iktidar ve birey ruhsallığı üzerindeki işlevleri ve olası etkileri tartışılmıştır.

## Giriş

Neo-liberal/geç kapitalist<sup>2</sup> denilen dönemin dünyaya genelinde yarattığı derin kaos sadece gündelik pratikleri kapsamıyor; zihinsel dünyamızı da işgal ediyor; olup bitenleri anlamlandırma biçimlerimizi farklılaştırıyor ve bu farklılaşmaya paralel biçimde hem gündelik pratiklerimiz hem zihnimizde kaos daha da derinleşiyor. Gündelik hayatın içinden şekillenen her yeni duruma yüklediğimiz anlamlarda ortaklaşmamak ya da durumu anlamlandırmalarımızdaki farklılaşmalar özellikle kendisine “sol muhalif” diyen çevrelerin muhalefet yapış tarzını da farklılaştırıyor. Olana yüklediğimiz anlamlar, olanla ilgili eylem tarzımızı belirleyen ana dinamiklerden biri olduğu için olan bitene farklı anlamlar yükleme farklı eylem tarzlarıyla müdahale etmemize kaynaklık ediyor ve bu durum çoğu kez “sol muhalefet” içinde iletişimsizliklere, birbirlerini dışlayarak politika yapmaya, birbirleri için görünmez olmaya ve en sonunda çatışmalara yol açabiliyor. Bu farklılaşmaları ve farklılaşmaya bağlı olarak ortaya konulan tepki tarzlarını zenginlik olarak okumak olanaklıysa da bu farklılaşmaları iktidar uygulamalarıyla mücadele etmeye yönelik bir erteleme durumu ya da -geçici de olsa- “savsaklama” hali olarak okumak da mümkün. Bu başka okumaların biri ötekenden daha doğru değildir. Esasen neyin doğru olduğuna da çok odaklanmamak gerektiğini, önemli olanın kimin neresinden tutarsa orasından mücadele etmesinin eninde sonunda yeni bir mücadele hatta örülmesine zemin hazırlayacağını da uman biri olarak, geldiğimiz durumda, iktidar üzerine düşünmenin ve iktidarın “icad ettiği hakikatleri” anlamının daha önemli olduğuna inanmaktayım. Bu yazı, böyle bir ummanın içinden ve gün-

<sup>2</sup> Neo-liberal kavramı yerine geç kapitalizm kavramının daha uygun olduğunu düşünmekle birlikte, geç kapitalizm kavramının yaygın kullanılmaması nedeniyle, bu yazıda her ikisi de birbirinin yerine “kapitalist gelişmeyi tamamlamamış bölgelerde eşitsiz gelişmelerin yarattığı hoşnutsuzlukları ortadan kaldırma iddiasıyla o bölgelerin işgal ideolojisi olarak işlev gören tüm sömürü pratiklerinin ideolojik adı” anlamında kullanılmıştır.

\* Doç.Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

delik hayatta olup bitenlerin **bir kısmının** “iktidar” kavramı bağlamında değerlendirilmesi kapsamında ele alınmış ve yazıda iktidar kavramının kısa bir irdelemesi yapıldıktan sonra, iktidar ve korku bağlantısı üzerinde durularak, bugün ki anlama pratiklerimizdeki farklılıkların korku temelli kaynakları irdelenmeye çalışılmıştır.

### **İktidar kavramsallaştırmalarına kısa bir giriş**

İktidar üzerine konuşurken ilk söylememiz gereken söz; iktidarın hakikat yaratma ya da icat etme gücüne sahip olduğu gerçeğini sürekli göz önünde tutma gerekliliğidir. İktidar gerçeği aramaz, gerçekle ilgilenmez, o “hakikati” icat eder. Bunun anlamı şudur; “Gezi Direnişi” sıralarında “Kabataş’ta çocuklu başörtülü bacıya saldırılması”nın ya da “camide içki içilmesinin” gerçek ya da yalan olması iktidar için önemsizdir. Önemli olan, “oyun kurucularının” bu “fanteziler” aracılığı ile izleyicileri bir “hakikatle” buluşturup buluşturmamasıdır. Bunun da anlamı şudur; bu söylenenlere inanacak bir kitle varsa ve bu söylemler aracılığı ile bu kitleler birbirlerine daha yakınlaşıp bu tür eylemleri yaptıkları varsayılan kitlelere daha da mesafelenip, hatta düşmanlıklarını daha da pekiştiriyorlarsa, “icad edilmiş hakikat” amacına ulaşmıştır. Nitekim Türkiye’de bu türden söylemler amacına ulaştı. İnsanların daha sonra bunların doğru olmadığını öğrenmeleri, onların zihnine “kandırılmışlık” halleri yaratmadığı gibi bugün yapmasalar bile yarın bunları yapabilirler gibi bir kuşkunun derinleşmesine yol açtı. Kuşkunun derinleşmesi diyorum, çünkü zaten hiç tanımadıkları insanlar hakkında on yıllara yayılı zihinsel kodlarında, o insanların her türden melaneti yapabileceklerine ilişkin önyargılar mevcuttu. Hal böyle olunca “icad edilmiş hakikat” olarak bu türden yalan bilgilerin yayılması iktidarı kitlelerin gözünde kötüleştirmediği gibi, kuşkuyu derinleştirdiği oranda kitleleri iktidara bağlayan bir işlev üstlenebildi. Benzer işleyişler bir çok durum için geçerli oldu.

Yukardaki örnekler kadar görünür olmayan, mesela, dünyanın en iyi 17 ekonomisi olmamıza ilişkin

söylemlerde de iktidarın gerçekliği öncelikle diye bir derdi yoktur. 17. büyük ekonomi olmamıza ilişkin söylemin arkasındaki gerçekliğin ne olduğu (mesela bu ekonomik gelişmişliğin içine borçlanma faaliyetlerinin de girdiğinin, dolaşıma o yıl içinde sokulan, ister borç olarak ister ithalat ya da üretim ve ihracat olarak tüm dolaşımdaki toplam para akışının hepsinin birden miktarının bu gelişmişliğin göstergesi olarak değerlendirildiğinin ve bu değerlendirmelerle yoksul insanların bankalara borçlanarak gıda almalarının bile kalkınmışlık göstergesi olarak el alındığının bilinmesi ya da gözden kaçırılması) önemsizdir. Önemli olan yaratılmış bu hakikatin sahnenin izleyicileri tarafından nasıl okunduğu ve bu okumanın iktidarın yeniden kendini kurmasındaki payıdır. Hayatı boyunca bir kez bile geçemeyeceği otoyollardan gurur duymak, bir kez binemeyeceği uçağın ineceği pistin görkemli hallerinden kendi namına pay üretmek ve buralardan politik iktidara destek vermesini meşrulaştırmak gibi başka görüntüleri de olan bu yâri hakikatler dünyasının kodları üzerine düşünmek de gerek. Ancak burada daha görünür olanlarla ilgilenmek hedeflendiğinden şimdilik daha görünür olanlara odaklanılmıştır. Bu bağlamda, eğitim alanında proje okulları kapsamında yürütülen tartışmalarda, ya da kadınla ilgili sahne kurucularının ya da sahnede rol alanların “adam ya da madam gibi ölmek” söylemlerinde sürekli hakikatler icat edildiğini görmemek mümkün değil. Benzer hakikat icat etme biçimlerini, sadece ülke içinde olup bitenler için değil uluslararası ilişkileri içinde söylemek mümkün. Mesela, daha dört gün önce başlayan Musul için operasyonlarda, ya da Başika’da Türk askerinin varlığına ilişkin tartışmalarda, ya da Rus uçağının düşürülmesinde ve şimdilerde “Putin-Erdoğan ilişkisinin yeniden dostlaşmasında” tüm bu hakikat icat etme biçimlerinin hemen her versiyonunu görmekteyiz. İlginç olan bu kadar çok hakikatin icat edildiği bir dönemde artık gerçeğin bilgisinin bu hakikatlerin gölgesinde kaybolmasıdır. Yani “icad edilmiş hakikatler” aracılığıyla “var olan gerçekliğin” üstü öyle derin biçimde örtülmektedir ki, gerçekliğin ne olduğunu yeniden bilince çıkarmak



için bu “hakikatlerin” her birinin zorla sokulduğu zihinlerde yeniden biçimlenmesine imkân yaratan tartışmaları yürütmek gerekmektedir. Bu ise “icad edilmiş hakikat” hakkında zihinlerimizde oluşan kaotik durumları birbirimize bulaştırmamız anlamına gelmekte, bu bulaşmaların yarattığı huzursuzluklardan kısmen muaf olmak için herkes hakikatin kendi zihninde örgütlenmiş ya da her zihinde yeniden icad edilmiş “kişisel hakikatleriyle” yaşamayı başkalarının zihnindeki hakikatin kendisine bulaşmasına tercih edebilmektedir. Belki de tam bu nedenlerle olup bitenler hakkında fikir yürütmelerde ortaklaşmalar olmamakta, dünya üzerinde süregiden kaos derinleşirken, zihnimizde de derinleşen kaos iktidar karşılığı üzerinden bile birbirimizle samimi biçimde buluşmamızı engellemektedir.

İktidar kavramıyla ilgili olarak ikinci söylememiz gereken; neo-liberal/geç kapitalist dönemde iktidarın, çok zorunlu kalmadığı sürece doğrudan zor yoluyla iktidarını sürdürme eğilimde olmamasıdır. Bu dönemde iktidar, zor kullanmak yerine söylem aracılığı ile ikna etmeye ve böylelikle iktidarının kötülüklerini teşhir etmeden uzun vadeli kötülüklerini sürdürmeye daha meyyaldir. Türkiye’de epey bir zaman AKP böyle bir yolla iktidarını sürdürmüştür. Ancak Gezi, 17-25 Aralık, 15 Temmuz gibi iktidarı farklı biçimlerde ve farklı saiklerle zorlayan durumlar, AKP’nin politik iktidarını yeniden kurması için her tür zorun da devreye sokulduğu bir yöne evrilmiştir. Bu evrilmeye ilişkin değerlendirmeler bu yazının kapsamı dışında tutulsa da, günümüzde AKP politik iktidarının hem dinsel simgeleri hem de karşı çıkanlar için her türden zora başvurmayı iktidarını sürdürmek için kullandığı nettir.

Foucault(2013)’a göre, günümüzde iktidar, yaşamı eskisi gibi direkt emir-itaat yöntemleriyle kurmaz, oluşturduğu söylemlere tabi kılarak kurar ve bilgi ile hakikat arasında kurduğu bağı iktidarının dayanağı yapar. Söylemlerin doğru ya da yanlış olmasının bir önemi yoktur. Çünkü söylemler yalnızca iktidar tarafından inşa edilmeye çalışılan bilgilerin oluşumu için kullanılır. Foucault, iktidarı baskı uygulayan bir mekanizma olarak irdelemek

yerine onu dönüştürücü ve düzenleyici güç olarak tanımlamayı uygun bulur. Çünkü iktidar bireylere bir “hakikat yasası” dayatarak gündelik yaşamlarına doğrudan müdahale eder. O’na göre, iktidar, kategorizasyonlar yoluyla oluşturduğu söylemlere bireyleri tabi kılmak suretiyle onların yönetimini üstlenir (Foucault, 2011). Yönetilenler/ iktidar karşısında güçsüz durumda olanlar iktidarın dayattığı hakikat yasalarını çeşitli mekanizmalar yoluyla içselleştirir ve yaşamlarına dahil ederler. Hakikat yasalarının içselleştirilmesi, gerçeği temsil etmeyen söylemlerin bireyin gündelik dilinin ve dolaşısıyla zihninin bir parçası haline gelmesi demektir. İçselleştirilen hakikatlerle gündelik yaşama her sabah merhaba diyen birey, kendini “icad edilmiş hakikat” merkezli olmayan bilgilere kapatır. Artık bireyin gündelik pratiklerinin çoğu, ister kahve köşesi sohbetleri, ister derinlemesine politik analizler; ister ekoloji üzerine konuşmalar, ister post-politik düşler dünyası... “icad edilmiş hakikatler” bağlamında kendine söz alanı bulur. “İcad edilmiş hakikatler” içinden hayatı sürdüren birey için gerçeğin bilgisi önemli oranda körleştiricidir; çünkü o birey “icad edilmiş hakikatler” dünyasından görmeye alışmıştır. O nedenle gerçeğin bilgisine düşmanlaşma, onu kendi hakikati içine hapsedme ve orada boğma eğilimi her geçen gün daha da yükselir. Gerçeğin bilgisine ilişkin tartışma yürütenlere körlemesine bir nefretle yaklaşan bu birey, nefret nesnesi haline dönüştürdüğü “grupları” yok etmeye yöneldiğinde kendini hayatın “özne”si gibi hissettiği için, bu özen pozisyonunu korumak üzere kendini “hakikat icad edenden gelen” dışındaki bütün bilgilere kapatır ve oradan gelen bilgileri “nas” katına yükseltebilir. Bu zihinsel bağlamın işleyişinin pratik sonucu, önemli bir politik aktör olarak sahnede uzun yıllardır kalmayı başaran Erdoğan’dır. Türkiye’de Erdoğan’ın sözünün, (doğruluğu yada yanlışlığı üzerine düşünülmeden) emir telakki edilmediği neredeyse tek bir örnek bile artık bulunmamaktadır.

Gündelik yaşamına içselleştirdiği iktidarın hakikat yasalarıyla devam eden birey, bir yandan “eyleyen” olarak “özne” ama aynı anda “iktidarın çiz-

diği sınırlar içinde eyleyen” olduğundan dolayı “nesne”dir. Bireylerin bu eylemselliği, iktidarın doğası açısından yapısal bir paradoksu da gözler önüne serer: Bir taraftan bireylerin eylemselliğine dayanan bir iktidar süreci vardır; -ki bu bireyleri özneleştirilen bir sürece göndermede bulunur. Fakat öbür taraftan, bireyler kendilerine dayatılan hakikat yasaları çerçevesinde eylemlerini şekillendirirler; -ki bu da bireyleri nesneleştirilen bir sürece işaret eder. Bu bağlamda iktidar, temelde yönetenin zorlayıcı gücüne indirgenemeyecek kadar karmaşık bir meseledir. İktidarın kategorik norm yaratıp ve hakikat yasası oluşturarak yaşamı iktidarın söylem araçlarına tabi kılması, iktidarın somut biçimde görünür olmasını engeller. Bu nedenle iktidar yaşamın her yerindedir. İktidar üzerine düşünmek bu çerçeveden aslında hayat üzerine düşündürmektir.

Yeniden Foucault’a dönersek, O’na göre, iktidar tarafından araçsallaştırılan en önemli şey akıldır; çünkü akıl, iktidarın icat etmek zorunda olduğu “hakikat yasaları”nın temel dayanağıdır. Aklın kendiliğinden doğrular üretebileceği argümanı, aklın yasalarına uymayı temel gerçeklik ve doğruluk ölçütü olarak kabul eder. Foucault, siyaset felsefesini, neo-liberal dönemin toplumsal ilişkileri üzerine kurar. Foucault’ta iktidar, on sekizinci yüzyıldan itibaren, sadece “devlet aklı” olarak yaşam alanını kuşatan bir özellik göstermez, iktidar yaşam pratiklerinin gereği ve bu pratiklerden üretilen söylemler aracılığı ile devletin hareket alanını da kuşatan ve sabitleyen bir özellik te gösterir (Foucault, 2012). Yöneten-yönetilen ilişkisi bağlamında Foucault, iktidarın, yaşamın içerisindeki bütün ilişkilere hakim olduğunu ve onların düzenleyicisi olarak devletten önce ve devlete aşkın bir form olduğunu iddia eder. Dolayısıyla da iktidar devleti kuşatan ve devleti yönlendiren bir şeye de tekabül eder. O’na iktidar, göre bireyin aklını kuşatan devlet aklısı demek aslında iktidarın devlet aklını da kuşatan yanlarını görmemek demektir. Günümüzde daha çok AKP merkezli “üst akıl” söylemi, bir yandan bu “üst akıl”ı karşı devlet aklısıyla verilen mücadeleye gönderme yapıp, “devlet aklı” nı “üst akıl”ın önüne geçirme mücadelesi gibi okunsa da,

aslında devlet aklını da aşan geniş bir iktidar söyleminin gündelik hayatın her alanına sirayet eden yanlarına da gönderme yapmaktadır. Devleti de aşan iktidar, kendine yeni iktidar alanları bulmak için yada daha doğru bir ifadeyle, merkezin dışında kalan tüm iktidar karşıtlarını iktidarın nesnesi haline dönüştürmek için sürekli yeniden hakikatler icad ederek kendini “hormonlu” büyümeye zorlamaktadır. İktidar giderek sürdürülemez hale gelen sömürü ilişkilerini sürdürebilmek için bu hormonlu büyümeyi gerçekleştirmek zorundadır; ne var ki bu büyüme aynı zamanda kendine karşı olanı da kendi içinde örgütlemektedir. Her şey karşıtıyla birlikte mümkündür ne de olsa...

Foucault’a gelene kadar bir çok düşünür, iktidarı doğa yasası gibi okumakta, egemen gücün yokluğunun getireceği kaos/dağılma korkusu nedeniyle egemen gücün mutlak varlığına ihtiyaç olduğunu ve modern meşruiyet arayışını siyasal iktidarın güçlü, mutlak ve bölünmez olması gerektiğini savlamaktadır Machiavelli ve Hobbes, devleti ve devlet kaynaklı meşruiyeti savunan ilk kurucu meşruiyet düşünürleridir (Turan, 2007). Hobbes’in öncülü olan Machiavelli, yeni bir insan ve yeni bir toplum düşünür, güç, başarı ve güvenliğin önceliği üzerine kurar. O’na göre iktidar mutlak ve onu sınırlandıracak bir güç olamaz. İktidarın olmaması kaosa yol açacağından, kaosun olmaması için, aslolan korku veya ikna yoluyla itaatin sağlanmasıdır. İtaati sağlamakla yükümlü olan egemen, bunu gerçekleştirmek için her yola baş vurabilir; bu bağlamda egemenliğin bir tek meşrulaştırıcı dayanağı vardır, o da “ortak iyi”dir ve ortak iyinin ne olduğuna karar verecek kişi gene egemen/hükümdardır (Machiavelli, 1994).

Machiavelli’nin hükümdarın mutlak gücünden meşruiyetini alan ve sorgusuz itaati öngören iktidar anlayışı Hobbes’ta biraz daha sistematik hale gelir. Bütün görüşünü insanın özünün yıkıcılık, güvensizlik ve kaosu körükleyen bir canlı olduğu üzerine kuran Hobbes, (1993), doğuştan eşitliğin savaşa yol açacağını bu savaşın ancak insanların doğal durumdaki haklarını bir sözleşmeyle devlete

devrettiğinde engellenebileceğini söyler. İktidarın meşruiyetini böylece toplumsal sözleşmeye bağlayan Hobbes, bu meşruiyeti sadece devleti kuran bir ilke olarak görür. Devlet kurulduktan sonra bu meşruiyet sınırlandırıcı güç olabileceğinden bu meşruiyet ortadan kaldırılabilir ve meşruiyet artık kurulu iktidarın egemenlik uhdesine terk edilir. Halkın güvenliğinin sağlanması, muktedirin hem ödevi hem de iktidarının meşruluğunun tek kaynağıdır. Muktedir halkın güvenliğinin sağlanması hususunda doğa yasasına bağlıdır ve doğa yasaları da Tanrı tarafından kurulduğundan dolayı muktedir hesabını sadece Tanrı'ya verir. Tebanın/uyruğun görevi egemene itaattir. Kişisel iradelerini egemenin görüş ve kararlarına teslim etmek onları kaosun getireceği güvensizlikten koruyacaktır. Yani itaat, özünde itaat edenin çıkarımadır. Gerek Machiavelli gerek Hobbes, devleti ve egemeni kutsar ve onun meşruiyet kaynağını, kendisini kurana kadar toplumsal sözleşmeye, kurduktan sonra bizzat egemen olmasına bağlar. İktidar onlar için kaostan kurtulmanın yegane yoludur ve en korkutucu güç bile kaostan iyidir. Hobbes ve Machiavelli'nin iktidara ilişkin bu olumlayıcılığı aydınlanma dönemini de hazırlayan Avrupa içinde aydınlanma düşünürlerini de yaratacak biçimde şekillenmiştir. Türkiye'de iktidar ile ilgili amprik bir araştırma yapılsa iktidara benzer anlamlar yükleyenlerin sayısının fazlalığı, belki de toplumsal zihinsel kodlarımız hakkında bir ipucu bize verecek, bu ipucu bizi aslında neye karşı nerde ve nasıl mücadele etmemiz gerektiği hususunda biraz daha fazla düşünmeye zorlayacaktır. Bugün yaşamın her alanında ideolojik aygıtlarıyla, iktidara ilişkin oluşturulan söylemler, aile içinde ebeveyne, ordu içinde komutana, okulda öğretmene, bilgisayarda "Google amcaya", politik yapılar içinde lidere vs.. mutlak itaati öngören ilişki biçimlerinin hala güçlü biçimde egemen olması dikkate alındığında Türkiye'de "sol muhalefetin" kendini yeniden örgütleyebilmesi için neler üzerine odaklanması gerektiği belki daha kolay anlaşılacaktır. Türkiye'de gelinen noktada, iktidar meselelerinin konuşulmasında iktidarın meşruiyetini toplumun rızasından alması gerektiğini söyleyen Rousseau'ya

bile yaklaşılmadığını görmek bazen üzüntü vericidir. Toplumun kuruluşunu, doğa durumundan çıkışı sağlayan bireyler arasındaki bir sözleşmeye dayandıran ve doğadan ayrıldığı için zorunlu olarak toplumsallaşan insanın birlikte yaşamasının meşruiyet kaynağını "herkesin sadık kalacağı" bir sözleşmeyle düzenlenmesi gerektiğine bağlayan Rousseau, (2006)'nun durduğu yere gelemeyen bir iktidar anlayışı ile yaşam pratikleri kuran bir toplumsal durumun büyük açmazları içinde olduğumuzu görmek bazen sadece üzücü değil endişe vericidir de. Bu yazı özgülünde Rousseau'nun toplum sözleşmesinin ayrıntılarına girmek gerekmesede, doğadan kopuşun yani artık Tanrısal buyruktan çıkışın sonucu olarak rızaya dayalı ve hem doğa tarafından önceden verilen özgürlükler alanını koruyan, hem de toplum içinde yaşamının getirdiği kolektif alanda diğerlerini de gözetin ve devlet ile halkı içiçe örgütleyen bir sözleşmenin toplumu daha huzurlu yaşatacağına ilişkin düşünceleri, en azından kendini yeniden kurmayı becerecek bir birey olma kapasitesini insana tanıdığı için, Türkiye de iktidar sahiplerinin bizler için öngördüğü "halimizden" daha ileri bir aşamaya gönderme yapar.

İktidar ve yönetim üzerine sürdürülen bu tartışmalar, feodal dönemin imparatorluklarının ve iktidar ilişkilerinin parçalandığı bir dönemde yeni iktidarın nasıl kurulması gerektiğine dair tartışmalardır. Bu tartışmaların hemen hepsinin temel derdi, iktidar ilişkilerinin meşruiyet kaynaklarını göstermek ve toplumu bir arada tutacak sözleşmelerin ve yönetim ilişkilerinin nasıl gerçekleşeceğine katkı sağlamaktır. Bu tartışmalardan da anlaşılacağı üzere, iktidar ilişkisi bir yöneten-yönetilen ilişkisi olarak düşünülmekte; dolayısı ile aslında devletin siyasasına odaklanmaktadır. Devletin olmadığı ilkel kabilelerde iktidar ilişkileri ve yönetim biçimi hakkında antropolojik bazı kayıtlar (Clastres, 1992) iktidarın bu topluluklarda olmadığını; ilkelerin şefleriyle toplumdaki herhangi bir üyenin arasında herhangi bir üstünlük ilişkisinin bulunmadığını; eşit bireyler olarak birbirleriyle ilişki sürdürdüklerini, hatta şefin iktidar arayışına girdiği durumlarda bazen şeflerin öldürülebildiğini ortaya koymaktadır.

Tüm bunlar, bir iktidar biçimi olarak siyasal iktidarın aslında bireyin ilkel bütünlükten koptuğu ve özel mülkiyet ve devletin ortaya çıktığı döneme tekabül ettiğini göstermektedir. Ancak bu durum hem geçmişte hem günümüzde siyasal iktidar dışında kalan alanlarda iktidar ilişkilerinin nasıl kurulduğunu gösterememektedir. O nedenle yazının bundan sonrası, egemen ve tabi olan ilişkisi bağlamında politik olmayan yada reel politik olmayan iktidarın nasıl kurulduğuna ilişkindir.

### **Toplumun yasası bireyin arzusuna karşı ya da çocuklukta tedavüle sokulan iktidarın dili: Korku ve Boyun Eğme.**

İktidar kavramı çoğu kez politik alana gönderme yapsa da, özünde iktidar hep politik alanın söylemi değildir, o, kişilerarası ilişkilerin olduğu her yerdedir. Bu nedenle, doğrudan güce ve cebire baş vurmadan da birçok iktidar alanı yaratılabilir ve birçok iktidar biçimi var olabilir. Politik alan dışında üretilen bu iktidar ilişkileri zaman içinde politik alana taşınabilir ve politik alandaki iktidar kendini başka alanlarda içselleştirilen iktidara dayalı olarak daha kolay inşa edebilir. İster politik alanda olsun ister onun dışında kalsın, iktidarın sürekli itaatle birlikte kurulduğunun göz önünde tutulması gerekir. Bu yüzden iktidarı politik alandan koparıp daha güncel kişisel alan içinde düşünmeye başlayan özellikle psikolojizm eksenli birçok yazarlar itaat süreçlerine odaklanmaktadır.

İktidar nasıl kurulur diye sormakla itaat nasıl üretilir diye sormak aynı şeydir, çünkü “itaat arzusu”nun olmadığı yerde iktidar kendini var edemez. Bu cümleden kasıt, “insanın özünde itaat arzusu vardır” demek değildir. İtaatin tarihsel-toplumsal koşullarda üretilen ve tarihsel toplumsal koşullar değiştikçe biçimi değişen bir olgu olduğunu paranteze alarak devam etmek gerekirse, itaat arzusu, güçlü birey karşısında güçsüzün kendi var olusundan vaz geçip kendini güçlünün arzusuna teslim etmesine ses çıkarmaması hatta bu teslim oluştan haz alması durumu olarak ele alınabilir. İtaat arzusu genel olarak irrasyoneldir, çünkü özünde irras-

yonel korkuya dayanarak gelişir ve bir tür abartılı cezalandırmadan kaçış için başvurulmuş savunmadır (Duhm, 1996; Sennet, 1992).

Konuyu daha anlaşılır kılmak için, bebeklikten başlayarak toplumsallaşma sürecinde bireyin gelişimine biraz odaklanmak gerekir. Yenidoğan bir çocuk bütün ihtiyaçlarını toplumsal kuralların dışında karşılar ve o ihtiyacını nasıl karşılayacaksa öyle davranır; ağlar, bağırır, rastgele işer, nedensiz güler, bulduğu bir sürü şeyi ağzına götürür vs... Bu durum tam bir kaostur aslında. Hiçbir şeyin toplumsal düzen içinde karşılığı yoktur. O yüzden bu kaostan kurtulmanın yolu, zaman içinde çocuğun ihtiyaçlarının bir kısmından vaz geçmesinden yada en azından ihtiyacın karşılanma biçimlerinde bazı standartların oluşturulmasından geçmektedir. Bunun sağlanması öğrenme süreçleriyle ilgilidir ve bu süreçte toplum, keyfi hareket eden bir bireyden bir toplumda o toplumun kuralları içinde yaşayacak bir insan yaratır –ki bu bir uyum sağlama yada sosyalleşme sürecidir (Duhm, 1996). Bu süreç dinamiktir, çünkü, birey büyüdükçe ondan yeni sosyalizasyonlar beklenir ve aynı zamanda toplumlar da zaman içinde değişir; yeni üretim ilişkileri yeni norm yada ihtiyaçları belirler. Tüm bu dinamik akışa birey uyum sağlama da çok aşırı güçlük çekmez, çünkü, bireyler bu türden durumlara uyum yapma yeteneğine sahiptirler. Ancak hemen belirtmek gerekir ki, bu uyum yeteneği onun doğuştan itaat etmeye yatkın olduğu anlamına gelmez, önceden de belirtildiği üzere onun uyum yapma yeteneği, öğrenmelerle gelişen bir durumdur ve bu öğrenmelerde itaate zorlayan bir çok etken söz konusudur. Bu etkenler içinde cezalandırıcı otoritenin payı arttıkça, bireyin temel duygusu korku olmakta; korku aracılığı ile itaate yönelmektedir.

Aslında korkuya her zaman olumsuz anlamak yüklemek doğru değildir. Hatta psikolojide Transaksiyonel Analiz gibi bazı kuramsal yaklaşımlar korkunun otantik bir duygu olduğunu; çünkü korku aracılığı ile bireyin tehlikelerden kaçınabildiğini ve hayatta kalıp varoluşunu tamamlamaya çalıştığını söylerler (Berne,2001). Ancak korkunun otantik



bir duygu durumu olabilmesi için, korkunun gerçek bir korku nesnesine bağlı olarak ortaya çıkması gerekmektedir. Sosyalizasyon sürecinde korkuların kaynaklarının bir çoğu gerçek bir korku nesnesinden ziyade toplumsal olarak inşa edilmiş değerlere bağlıdır. Örneğin, bir çocuğun balkona yaklaşmasına balkondan düşebileceği nedeniyle karşı çıkan ve çocuğuna bunu sert bir tonla bildiren bir ebeveyn, çocuğunu reel bir tehlikeden koruyabilir ve bu durumda korkan çocuğun korkusu gerçekçi olarak görülebilir. Ancak bu ailenin katı muhafazakar değerleri nedeniyle balkonda kız çocuğunun “uygunsuz” biçimde olmasından hoşnut olmadığını ve çocuğa gene aynı tarzda müdahale ettiğini varsaydığımızda, burada çocuk için oluşan korku reel olmayacaktır. Bu korku, değer sistemi üzerinden çocuğun başkalarıyla ilişkilerinde de yüksek kaygıya yol açabilecek ve bu yüzden çocuk nörotik bir korku ile dünyayla bağ kurabilecektir. Gündelik hayata baktığımızda çocuklara müdahalelerin çoğu kez “ayıp, günah, uygun değil...” şeklinde işleyen değer sistemleri üzerinden geldiğini; bu müdahaleleri çoğu kez çocukların anlamlandıramadan uyum yapmaya zorlandıkları; uyum yapamadıkları her durumda da çocukların ya zora dayalı ebeveyn davranışlarıyla karşılaştığı yada sevgiden mahrum bırakılma tehdidi yüzünden bir süre sonra söylenilenlere riayet ettiği görülür. Bunun anlamı şudur: çocuk başa çıkamadığı ve anlamadığı yetişkinler dünyasında ağır cezalandırmalardan kaçınabilmek için onların değerlerine körü körüne bağlanır; itaat eder. Artık nörotik korku devrededir ve çocuk hayatta kalabilmek için ihtiyaçlarından vazgeçmesi gerektiğini öğrenmiştir. Çocuk için dünya artık her an korkulabilecek nesnelere dolu bir yerdir. Sonraki zamanlarda da, ne zaman otoriteyle karşılaşsa korkuya her an hazırdır ve otorite karşısında bu korku nedeniyle boyun eğmeye de hazırdır. Ancak belirtmek gerekir ki, çocuğun boyun eğmeye hazır oluşu, onu otorite karşısında tam bir teslimiyete taşıyabilir. Çünkü, her ne kadar ihtiyaçlarını karşılamada otoritenin direktiflerine boyun eğse de, insan olarak var oluş ve özgürleşme ihtiyacı ile korku arasında dinamik bir mücadele derinden

sürer (Fromm, 1998). Ve bazen özgürleşme çabasının fiziksel var olma kaygısının önüne geçtiği ve bireyin ölüm pahasına otoriteye karşı geldiği durumlarda mümkün olabilir. Yine de, devlet dahil bütün otorite temsilcileri iktidarlarını ilk çocukluk çağından itibaren şekillenen bu ruhsallık üzerinden kurarlar. Tersten söylersek, iktidarın kurulması için korkuya, korkunun oluşması için ise ihtiyaçtan vazgeçirmeye yönelik değerlere gereksinim vardır.

Süreç nasıl işlerse işlesin; ister korku nedeniyle tam bir boyun eğme, ister özgürleşme arzusuyla ölüm pahasına teslimiyetten kaçış olsun, uzun yıllardır sosyal ve politik bilimlerin gösterdiği bir durum vardır ki, birey kendi ihtiyaçlarının sağlıklı tatminini sağlayamadığı sürece ve toplumsal yapının ona dayattığı yaşam içinde mahkumiyetle yaşadıkça, *yabancılaştır*.

### Yazıyı Sonlandırırken

Burada derinlemesine inceleme olanağı bulunamayan, yabancılaştırma ve kayıtsızlık, kapitalist üretim ilişkilerinin birey de kendini var eden ruhsallığının adıdır. Başka bir yazıda ayrıntılanması amaçlanan neo-liberal/geç kapitalist toplumsal ilişki sistemlerinin ürettiği bu ruhsallık hallerini şimdilik parentez içinde tutarak, kısıdan söylemek gerekirse, yabancılaştırma ve kayıtsız biçimde dünyayı izleyen birey sadece politik olana değil, gündelik hayatta kendini doğrudan ilgilendiren bir çok hale de, “mış gibi” bir dünya içinden geçerek tepki verir. Kendi başına gelene kadar başkalarının başına gelenlere ve hatta kendisi gibi olanların başına gelenlere de tepki veremez hale gelir. Kayıtsız birey “seyirci”dir ancak bu seyirci, izlediğinden bir duygu dili yaratamaz. Kendi ruhsal açısına dahi empati yapamayan birey, başkalarının duygularını anlamayı ve acısıyla ortaklaşmayı beceremez (Gruen, 2006; Sennet, 2002). Bu kayıtsız birey neo-liberal muhafazakarlığı pekiştiren ve sistemin yeniden üretilmesinde rol oynayan bir ruhsallık olarak toplumsal alanı iktidarın evine çevirir. Son dönem, özellikle 15 Temmuzdan sonra, gerek kendi üzerime düşümlerimde gerek yakın toplumsal ilişkilerimde gözlemlediğim

önemli şeyler yukarda ifade edilenlerin önemli nesnel verilerini öne çıkarıyor. Kendimde ve yakın ilişkilerimde, içinden geçtiğimiz bütün kötülük hallerinin sanki bir başka yerde, başka insanların coğrafyasında, başka bir zaman diliminde, geçmişte olmuş yada gelecekte olan bir şeymiş gibi algılama eğilimlerimizin güçlendiğini gözlemlemekteyim. Bu olanların “bu zamanda” ve “bu mekanda” olduklarını göz ardı etmek, olana başka bir zihinsel ve duygusal “hakikat” içinden bakmak, olan bitenin karşısında bir şey yapılamayacağına ilişkin düşüncelerle olan biteni neredeyse derin bir “temaşa” ile seyretmek, tamda bu kayıtsızlık hallerinin gündelik görünümleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Politik alanda sürdürülen tartışmaların gruba dönük olmasının ve toplumsal ilişkilerin oldukça karmaşıklaştığı ve siyasal şiddetin devlet eliyle ayyuka çıkarıldığı dönemlerde tek tek bireylerin bundan ruhsal olarak nasıl etkilendiğinin göz ardı edilmesinin kayıtsızlığı ve yabancılaşmayı derinleştirdiğini düşünmekteyim. “Aslolan gruptur/örgüttür/komündür” gibi genele odaklanan ve özelde olan biteni göz ardı eden uzun yıllara yayılı geleneksel sol politik tutum nedeniyle, bireyin ruhsallığı üzerinden de olan biteni anlamının “küçümsenmesine” paralele biçimde, bireylerin olan bitenden nasıl etkilendiği önemli orada ihmal edilmiş; neo-liberal kaosun hem gruplar üzerinde hem de o gruplardaki tek tek bireyler üzerindeki dönüştürücü etkileri göz ardı edilerek durum tek tek bireylerin zihninde daha da kaotikleştirilmiştir. Olup bitenlerin hem gruplar üzerinde hem de tek tek o gruplar içindeki bireyler üzerindeki ruhsal görüngülerini göz önüne almadan, yeni dönemlerin yarattığı yeni insan ruhsallığı üzerine düşünüp yeni insan tipi hakkında bilgi üretmeden, içinden geçilen “halleri” anlamının giderek daha da zorlaştığını görmeden yola sağlıklı devam etmenin olanaklı olmadığını söylemek istiyorum. Politik mesafe alışlarımızın, en küçük farklılıkları büyük ayrılmaların ve savrulmaların temeli haline getirmelerimizin, önemli oranda kendi ruhsallığımız üzerine düşünmekten kaçınmamızla ilgili olduğunu varsayıyorum ve bunların her birinin aslında dar alanda iktidar kur-

ma mücadelelerinin bir parçası olduğunu sezinliyorum. Bu nedenle politik iktidar alanına olduğu kadar kendi içimizde yarattığımız iktidar alanlarına da kafa yormanın, bizi hem kendimizle hem ötekilerle yeniden buluşmamıza katkı sağlayacağına inanıyorum...

### **Kaynakça:**

- Berne ,E. (2001). Hayat Denen Oyun. (Çev: S. Sargut), Mert Yayınları.
- Clastres, P. (1992). Vahşi Savaşçının Mutsuzluğu: Siyasal Antropoloji Araştırmaları. (Çev: A. Türker ve M. Sert). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Duhm, D. (1996). Kapitalizmde Korku.(Çev:S. Sölcün).Ankara: Ayraç Kitabevi.
- Foucault, M. (2011). Özne ve İktidar. (Çev: I. Ergüden ve O. Akinhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2012). İktidarın gözü. (Çev: I.Ergüden). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Foucault, M. (2013). Toplumunu Savunmak Gerekir, (Çev: Ş. Aksaç). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları / COGİTO (Düşünce)
- Fromm, E. (1998). Yeni bir insan yeni bir toplum. (Çev: N. Arat). İstanbul: Say yayınları.
- Gruen, A. (2006). Empatinin Yitimi: Kayıtsızlık Politikası Üzerine. (Çev: İ. İgan). İstanbul: Çitlembik Yayınevi.
- Hobbes, T. (1993), Leviathan. (Çev.: S. Lim). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Machiavelli, N. (1994), Prens(Çev: N. Gönenç). İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Rousseau, J. J. (2006) Toplum Sözleşmesi, (Çev. Vedat Gün-yol) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Sennet, R. (1992). Otorite (Çev: H. Durand). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sennet, R. (2002). Karakter Aşınması. Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri. (çev: B. Yıldırım). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi
- Turan, M. (2007). Özne ve İktidar. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi [www.esosder.org](http://www.esosder.org) Güz-2007 .6.22 (283-297)



## Modern Türkiye'nin Bitmeyen Sorunu

### “Dinî Eğitim-Laik Eğitim İkilemi”

Hasan Aydın<sup>1</sup>

*Genelde dinî eğitimin amaçladığı ideal insan tipi, -bu ister Hristiyan, ister Müslüman isterse Yahudi olsun fark etmez- aslında insana, topluma, evrene ve bunlara yönelik varlık, bilgi ve değere tanrı odaklı, bir başka deyişle teosentrik bakan bir insan tipidir. Bu tipin bir diğer önemli unsuru, bu dünyayı gelip geçici sayması, ahrete yönelmesi, değiş yerindeyse bir tür “homo ahireticus” olmasıdır. Bu bakış açısına göre, Tanrı etkin varlıktır; bilgi ve değeri de Tanrı tarafından verilmiştir, yani esinlenmiştir, vahyedilmiştir. Dolayısıyla insana düşen, verilmiş olan öz bilgi ve değeri yorumlayarak açıklamak ve yaşamına uygulamaktır.*

“Son zamanlardaki gelişmeler (tarikatların öne çıkışı, dinsel eğilimlerin, dinsel nitelikli bakış açılarının kamu düzenini belirlemek üzere gündeme getirilmesi türünden oluşumlara ilişkin tutumlar) Türkiye’de modernliğin temsilcileri olan –ya da olduğunu ileri süren- bireylerin kendilerini sınamaları bakımından; modernliği ve onun vazgeçilmez koşulu olan laikliği ne boyutta içselleştirdiklerinin hesabını verme, verebilme bakımından bir fırsattır.” (Betül Çotuksöken)

#### 1.Giriş:

Eğitim, kişinin içinde yaşadığı dünyanın ve toplumsal çevrenin önemseydiği bilgi, değer, beceri, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini içselleştirmesini ve geliştirmesini hedefleyen süreçler bütünüdür. Bu bütünün, kuramsal ve eylemsel olmak üzere iki önemli yönü bulunmaktadır; kuramsal yön, eğitimin yapısını ve işlevini belirlerken, eylemsel yön, bunların yaşama geçirilmesi için gerekli olan araçları ve edimleri içerir. Eğitimin yapısını ve işlevini belirleyen kuramsal yönde, içselleştiren eğitim, insan, toplum ve doğa anlayışının ve bunların dayanağı konumunda olan ontolojik ve epistemolojik yaklaşımların köklü bir rolü vardır. Bu kuramsal yön yaşamsal öneme sahiptir; çünkü eğitimin pratiğini ve bu pratiğe yön veren formel eğitimin gereksindiği eğitim programlarının içeriğini belirleyicidir (T. W. Moore, 1982: 11-14).

Bir eğitim programı, niçin öğretiyoruz, ne öğreteceğiz, nasıl öğreteceğiz ve ne kadar öğrettik gibi temel sorulara kuramsal açıdan yanıt niteliğindedir (Aykaç, 2005: 1-5). Niçin öğretiyoruz sorusu, ‘amaca’, ‘ereğe’ gönderme yapar ve kuramsal olarak en problematik sorundur; çünkü insana, topluma ve doğaya nasıl yaklaşıldığını, nasıl bir insan ve toplum istenildiğine işaret eder. Diğer bir deyişle, ‘eğitim etkinliğini gerçekleştirirken neyin/nelerin amaç olarak benimseneceğini gösterir’ (Çotuksö-

ken, 2010: 274). Bu anlamda, eğitim programlarında niçin öğretiyoruz sorusuna yanıt verilirken felsefi pozisyonların, yani varlık, bilgi ve değerlere nasıl yaklaşıldığının, onların nasıl gerekçelendirildiklerinin güçlü bir payının olduğunu belirtmek gerekir. Ne öğreteceğiz sorusu, bizi eğitimin içeriğine götürür ve bu içerik, birtakım bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir. Bu bilgi, beceri, tutum ve değerlerin nasıl insan istenildiğine gönderme yapan niçin öğretiyoruz sorusuyla mantıksal tutarlılığı söz konusudur. Eğitim programında hangi tür bilgilerin, hangi tür becerilerin ve hangi değerlerin yer alacağı ve bunların ne türden bir felsefi temele dayandırılacağı sorunsalı, çağcıl bilimsel, teknolojik, ekonomik, kültürel gelişmelerle ilgili olduğu kadar, tüm bunlara yönelik felsefi bakışlarla da ilgilidir. Bu anlamda, eğitimin felsefi tartışmalara en açık tarafı, nasıl bir insan istediğimize işaret eden amaçlar, hedefler ve kazanımlar ile hangi tür bilgi, beceri ve değerlerin öğretim programında yer alacağı sorunsalıdır. Bu nedensiz değildir; eğitim programında yer alan bilgi, beceri ve değerler, nasıl bir insan istenildiğinin bir yansıması konumundadır. Aynı durum, nasıl öğreteceğiz, eğitim-öğretim ortamını nasıl düzenleyeceğiz ve süreci ve sonucu nasıl ölçüp değerlendireceğiz soruları için söz konusu değildir. En azından bunlara daha nesnel yaklaşmak olasıdır; çünkü bunlar felsefi tartışmalara daha az açıktır.

Türk eğitim tarihi, ‘nasıl bir insan istiyoruz’ sorusu ile ‘bu insanda bulunması istenen özellikler ve bu özelliklerin hangi öğretim içerikleri ile kazandırılacağı’ konusunda güçlü tartışmalarla doludur (Akyüz, 2012: 1-409; Güven, 2003: 1-132) ve bu tartışmaların kimileri hala devam etmektedir. Bunların en önemlisi, hiç kuşkusuz, son üç yüz yıldır tartıştığımız “dinî eğitim-laik eğitim ikilemi”dir. Bu tartışma yaşamsaldır; çünkü her iki eğitim anlayışının varlık, bilgi ve değere bakışı, inşa etmeyi amaçladığı insan tipi ile amaca ulaştırıcı eğitim içeriği kökten farklılaşmaktadır. Çotuksöken’in ye-

rinde kavramsallaştırmasıyla, ‘ilki, özcü ve durağan bir yaklaşımı temel alırken, ikincisi, değişimi, evrimi temele alan nominalist bir yaklaşıma dayanır’ (Çotuksöken, 1998: 147-148). Ancak tartışmayı, daha sağlıklı bir zemine dayandırmak için, din öğretimi ile dinî eğitimi bir birinden ayırmak gerekir; dinî ya da dinsel eğitim, eğitimi dinî temellere dayandırmaya, varlık, bilgi ve değere dinsel/tanrısal paradigmadan, deyiş yerindeyse, teo-epistemolojik (tanrısal bilgibilim) ve teo-ontolojik (tanrısal varlıkbilim) temelde bakan insanlar yetiştirmeye çalışırken, din öğretimi din ve dinler hakkında insanları yansız bir biçimde bilgilendirmeyi temel alır. Bu haliyle, varlık, bilgi ve değerlere antropo-epistemoloji (insani bilgibilim) ve antropo-ontolojik (insani varlıkbilim) temellerle yaklaşan laik eğitim (Çotuksöken, 2010: 23-23-32), dinler ve mezhepler hakkında nesnel bilgiler veren din öğretiminin değil, eğitimi dinsel temellere dayandıran dinî eğitim anlayışının almaşığıdır. Burada, Türk eğitim yazınında ve kültüründe, dinî eğitim-laik eğitim ikileminde yürütülen tartışmaların alt tartışmalar da barındırdığını söylemek gerekir; çünkü dinî eğitim-laik eğitim ikileminde öbeklenenlerin bu eğitimlerden beklentileri arasında da güçlü ayrışmalarla karşılaşmak olasıdır. Çünkü dinî eğitimi savunsa da, birisi sünni, diğeri alevî ya da şii ya da modernist dinsel yaklaşımı; laik olmasına karşın birisi toplumcu-sosyalist, diğeri bireyci-liberal eğitimi, bir başkası ise salt bilimsel ve evrensel bir eğitimi savunabilir.

Ben bu yazımda, alt anlayışlara ve alt tartışmalara değinmeksizin söz konusu ettiğim ikilemi, yani dinî eğitim-laik eğitim ikilemini, tarihsel bir çerçeveye yerleştirerek, sosyo-kültürel ve ideolojik bağlamlarıyla kuş bakışı ortaya koymaya; ardından geldiğimiz aşamadaki durumu belirlemeye ve felsefi bir yaklaşımla ikilemden kurtulmak için ne yapmamız gerektiğine ilişkin kimi belirlenimlerde bulunmaya çalışacağım.

## 2. İkilemin Kökeni ve Aşma Çabaları: Tanzimat'tan Atatürk Dönemine

Öncelikle belirtmem gerekir ki, Türk eğitim tarihi açısından dinî eğitim-laik eğitim ikileminin kökeni tarihsel açıdan Tanzimat dönemine değin geriye götürülebilir. Daha önceye ait eğitim sisteminin, medrese kökenli İslamî eğitim anlayışının etkisiyle tümüyle dinsel temelli olduğunu biliyoruz. Dinî eğitim-laik eğitim ikileminin ortaya çıkışında, Tanzimat ve sonrası süreçte, tanrı odaklı eğitim anlayışında yaşanan parçalanmaların güçlü bir rolü olmuştur. Nitekim bu ikilemin sosyolojik temelini bakıldığında, Batı karşısında geri kalmışlığa duyulan pragmatist reflekslerin etkisinin olduğu anlaşılmaktadır (Güven, 2003: 13 vd). Batının rönesans, reform, aydınlanma, endüstri devrimi gibi önemli süreçlerle, ortaçağın tanrı odaklı bakış açısını saf dışı edip, insan odaklı laik bir bakışa yönelmesiyle bilgi ve değerler alanında güçlü hamleler yapması (Russ, 2011: 100 vd.) karşısında, askeri ve teknik bakımından geri kalan Osmanlı imparatorluğu, bir dizi yenileşme hareketi başlatmıştır (İnalçık; 2011). Bu yenileşme hareketlerinden eğitim de nasibini almış ve Cumhuriyete değin devam eden geleneksel medrese-batılı bilimleri okutan laik okul karşıtlığı ortaya çıkmıştır. Batılı laik okulların ilk örneğini askeri okullarda görmek mümkündür; ancak gelişen süreçte, sivil nitelikli sıbyan mektepleri reforme edilerek ibtidaî mekteplere dönüştürülmüş, rüştiye ve idadîler açılmış (Başar, 2004: 27-52), yükseköğretim yapan medrese karşısına ise yükseköğretim kurumu olan Darülfünun kurulmuştur (Ayni, 2007). Aynı süreçte, Osmanlının milliyetçilik akımlarından etkilenmesi sonucu, dağılmaya yüz tutan toplumsal dokusunu bir arada tutmak için Osmanlı yurttaşlığı kavramının ortaya çıkmaya başladığı, Malumat-ı Medeniyye ve Malumat-ı Ahlakîye dersleri aracılığıyla pekiştirildiği görülür (Üstel, 2009: 33 vd). Sosyo-kültürel koşulların tetiklemeyle, daha spesifik konuşursak, Batı karşısında askeri açıdan yenilmelere bir

refleks olarak kurulan laik-bilimsel askeri teknik okullar, ardından sivil okullarda yaşanan reformlar Osmanlı aydınını dinî eğitim-laik eğitim ikilemine sokmuş, bu anlamda ideolojik tartışmalara zemin hazırlamıştır. Turancılar yer yer tartışmaya katılırlar da, tartışmaların daha çok Batıcılarla-İslamcılar arasında yoğunlaştığını belirtmek gerekir. Bu tartışmalarda, İslamcıların medreselerin reforme edilmesini savunduğu, Batıcıların ise, dinî eğitim kurumlarının kapatılarak tümüyle laik ve bilimsel eğitime yönelmeyi savundukları gözlenir (Akyüz, 2012, 300 vd.).

Kurtuluş Savaşı sürecinde temelleri atılan modern Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlıdan pek çok şeyi miras aldığı gibi eğitime yönelik tartışmaları da miras almıştır. Zira 19. yüzyılda Osmanlı'da üç farklı tip eğitim öğretim kurumu gözlenmektedir:

1. Eski tarz eğitim dinî eğitim yapan kurumlar.
2. Batı tarzı laik eğitim öğretim yapan kurumlar.
3. Azınlıklar ve misyonerler tarafından kurulan yabancı eğitim kurumları (Dönmez, 2006: 92; Başar, 2004, 55).

Osmanlı modernleşmesi, dinî eğitim yapan eski eğitim kurumlarını, medreselerin halk üzerindeki nüfuzu yüzünden ortadan kaldırmaya, Tanzimatla gelen azınlık hakları yüzünden de azınlık ve misyoner okullarının kontrol etmeye cesaret edememiştir. Bu nedenle, eğitimde çok başlılık ortaya çıkmış; yeni eğitim kurumlarının yanında eski eğitim kurumları da varlığını sürdürmüştür. Böylece eğitimde eski ve yeninin yan yana bulunduğu, mektep-medrese karşıtlığında billurlaşan "ikili/düalist" bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu anlamda, Cumhuriyetin ilk yıllarında, aslında Tanzimat'tan beri devam eden ve Osmanlı'dan miras alınan çok başlı yaklaşımın yanında dinî eğitim-laik eğitim ikilemini aşmaya dönük güçlü manevralarla karşılaşılır ve ilk güçlü hamle olarak Tevhid-î Tedrisât kanunu karşımıza çıkar. Bu hamle eğitimdeki ikileme

son vermeye ve laik eğitime doğru evrilmeye dönüktür (Büyükdüvenci, 1984: 463- 472; Dönmez, 2006: 91-109) . Bu evrilmeyi görmek kanımca çok önemlidir; çünkü Atatürk sonrası eğitim tarihimiz, onun döneminde yani Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılanlara bir tepki olarak da okunabilir. Hatta günümüzde eğitim alanındaki muhafazakâr siyasal gelişmelerde bile o döneme duyulan tepkinin ipuçları yakalanabilir. Bu nedenle Atatürk döneminde eğitimle ilgili yapılan kimi düzenlemeleri tarihsel sırasıyla ortaya koymak aydınlatıcı olacaktır:

“2 Ocak 1924; Şer’iye ve Evkaf Vekâleti kaldırıldı. Diyanet İşleri Reisliği kurularak Başvekaletle bağlandı. 3 Mart 1924; Tevhîd-i Tedrisât Kanunu TBMM tarafından kabul edildi. Bu kanunun amir hükmü gereği, Türkiye’deki bütün eğitim-öğretim kurumları Maarif Vekâlet’ine bağlandı; Şer’iye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bütün medrese ve mektepler Maarif Vekâleti’ne devredildi; dinî hizmetlerin ifasıyla görevli memurları yetiştirmek üzere ayrı mektepler (İmam ve Hatip Mektepleri) ve Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi açılması kabul edildi. 8 Mart 1924; Teşkilât-ı Esasiyye kabul edildi. Teşkilât-ı Esasiyye’nin 75. maddesine göre, ‘hiçbir kimse mensup olduğu felsefi içtihat, din ve mezhepten dolayı muaheze edilemez; asayiş ve umumî muaşeret adabına ve kanunlar hükümlerine aykırı bulunmamak üzere her türlü dini ayinler yapılması serbesttir’ denilerek din hürriyeti anayasasının teminatı altına alındı. 80. madde ise, eğitim hürriyeti ve dolayısıyla din eğitimi hürriyeti ile ilgilidir. Buna göre ‘hükümetin nezaret ve murakabesi altında ve kanun dairesinde her türlü tedrisat serbesttir.’ 20. Nisan 1924; Daru’l-Hilafeti’l-Âliye ve Medreseti’l-Mütehassisin kapatıldı. İstanbul’da Darülfünuna bağlı bir İlahiyat Fakültesi açıldı. Aynı yıl diğer medreseler de kapatıldı ve 29 yerde ilk İmam ve Hatip Mektepleri açıldı. Liselerdeki din dersleri programlardan kaldırıldı. 2 Eylül 1925; Tekke ve zaviyelerin kapatılması, dini kıyafetler ve memurların şapka giyeceklerine dair Bakanlar Kurulu kararı yayımlandı. 21 Şubat 1925; TBMM’nde verilen bir önerge üzerine, Kuran-ı Kerim ve Ha-

dis Tercümesi yaptırılması için Diyanet bütçesine ek bir ödenek konması kabul edildi ve “Hak Dini Kur’an Dili” adlı tefsir ile “Muhtasar-ı Tecrid-i Sarih Tercümesi ve Şerhi” bu karar sonucu gerçekleştirildi. 2 Nisan 1925; Hafız-ı Kur’an yetiştirilmek üzere Diyanet bütçesine Hafız Muallimleri Ücuratı adlı özel ödenek konması doğrultusunda verilen bir önerge TBMM’nde kabul edildi. 1926; orta mektep ve lise müfredat programlarına ek yapılarak ortaokul programından din bilgisi dersleri çıkarıldı. 1927’de Şuray-ı Devlet’in aldığı 846 sayılı karar ile “Din görevliliği” “memurîn” sınıfından çıkarıldı ve görevlilerin ihracına karar verildi. 15 Mart 1926; Türkiye’de ilk defa Türkçe hutbe okundu; âyet ve duaların Türkçe meâliyle namaz kıldırıldı. 1927; Kız Muallim Mektepleri açıldı; programlarına, birinci sınıfta yalnız bir saatlik Din Dersi konuldu. 1 Ocak 1928; devlet memurluğu sınıfından çıkarılan Din Hizmetlileri o günkü tabiriyle “Hademe-i Hayrat” (Hayır Hizmetçisi) olarak vasıflandırıldı. 10 Nisan 1928; Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk anayasası olan Teşkilat-ı Esasiyye’nin ikinci maddesinde yer alan ‘Türkiye devletinin dini, din-i İslâm’dır’ ifadesi çıkarıldı. 20 Haziran 1928; İstanbul Darülfünun İlahiyat Fakültesi’nden bir grup hoca tarafından, ‘İslâmiyeti Islah’ veya ‘İbadet Reformu’ olarak bilinen dinde reform teklifleri içeren bir proje hazırlanarak neşredildi. 1 Kasım 1928; 1353 sayılı yasa ile Arap alfabesi kullanımdan kaldırılarak Latin harfleri kabul edildi. 1929; Kur’an Kursları resmen kapatıldı. İlkokulların programlarındaki Din Bilgisi dersleri kaldırıldı. 30 Kasım 1929; Maarif Vekâleti, ‘ilkokul müfredat programındaki Din Derslerinin okutulacağı, ancak öğrencilerin imtihana tabi tutulmayacakları’ şeklinde bir karar aldı. 28 Ekim 1930; Bakanlıkça, Perşembe günleri öğleden sonra isteyen 5. sınıf öğrencilerine Din Bilgisi derslerinin okutulabileceği bildirildi. 10 Aralık 1930; Diyanet İşleri Reisliği bilgisi dahilinde, İstanbul Müftülüğü’nün 10.12.1930 tarihli tamimi ile, İstanbul’da ‘12 yaşından küçüklere hiçbir şey öğretmemek, büyüklere ise sadece Kur’an-ı Kerim ve namaz sure ve dualarını öğretebilmek’ için bazı hocalara izin verildi. 1931; İbtida-i Daru’l-Muallimîn ve İbtida-i Daru’l-Muallimatlar’ın programlarındaki Din Bilgisi dersleri programdan çıkarıldı. 19



Şubat 1932; halkevleri açıldı. 1932; Kütahya ve İstanbul İmam ve Hatip Mektepleri son mezunlarını vererek fiilen kapanmış oldu. 31 Mayıs 1933; 2252 sayılı kanunla ‘Darülfünun’ kaldırıldı ve yerine İstanbul Üniversitesi’nin kurulması kararlaştırıldı. Darülfünundaki kimi öğretim üyelerinin ilişkisi kesildi. 1924’de açılan Darülfünun İlahiyat Fakültesi kapatıldı. Yerine İslâmî Tetkikler Enstitüsü kuruldu. Fakat kısa sürede bu kurum da kapatıldı. Bunun yerine Edebiyat Fakültesi programına İslâm Dini ve Felsefesi adlı okunması mecburi olmayan bir ders konuldu. 1936; İslâm Tetkikleri Enstitüsü öğrenci yokluğu ileri sürülerek kapatıldı. 5 Şubat 1937; Anayasaya “Türk devletinin laik olduğu” cümlesi eklendi. 1939; köy ilkokullarının programlarından da Din bilgisi dersleri çıkarıldı” (Gündüz, 1998: 543-557).

Gündüz’ün kronolojik çalışmasından yola çıkarak ortaya koyduğumuz bu düzenlemelerde ilk bakışta üç husus oldukça dikkat çekicidir. İlki, Cumhuriyet’in Osmanlı’dan devraldığı dinî eğitim-laik eğitim ikileminin, laik eğitim lehinde bir çözüme kavuşturulmaya çalışılmasıdır. İkincisi, eğitimin odağına Türk ulusuna yurttaş yetiştirme anlayışının oturtulmasıdır; bu anlayışın ipuçlarını, Medeniyeti Ahlakiye derslerinin, Medeniyeti Vatanî ve daha sonra Yurt Bilgisi olarak değiştirilmesinde de görmek olasıdır. Üçüncüsü ise bir bütün olarak anayasal sistemin ve eğitimin laik bir çerçeveye doğru adım adım taşınmasıdır.

Öyle anlaşılıyor ki, Cumhuriyetin kurucu kadrosunun eğitimden beklediği insan tipi, ulusalcı, halkçı, demokrat ve laik bir insan tipidir; bu insan tipinde din, vicdani bir iş olarak görülmektedir (Dönmez, 2006: 91-109; Üstel, 2009: 127 vd.). Varlık, bilgi ve değer, insani, hümanist bir bakışla ele alınmaktadır. Atatürk’ün deyişiyle eğitimin temel hedefi, milletin bütün fertlerini, ait olduğu toplumun millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmektir (Karal, 1986: 80-85). Ancak Atatürk’ün

sözlerinden ve kanuni düzenlemelerden anlaşıldığı kadarıyla, toplumun din hizmetlerini görececek din adamı yetiştirme sorunsalı ile okullarda din öğretimi sorunsalının genç Cumhuriyetin laik eğitimi içerisinde önemli bir sorunu olduğu, bu konuda çeşitli gelgitler yaşandığı gözlenmektedir. Nitekim başlangıçta okullara din dersi okutulurken ve Atatürk 26 Ocak 1923’de “her ferd dinini, diyanetini, imanını öğrenmek için bir yere muhtaçtır; orası da mekteptir” (Fığlalı, 1998: 462) derken, ardından bundan vazgeçilmesi, yine İmam Hatip liseleri ve Darülfünun’da İlahiyat Fakültesi açılmasına karşın öğrenci yokluğu gerekçesiyle daha sonra kapatılması, cumhuriyetin laik eğitim içinde din öğretimi konusundaki deneyimlerinin birer yansıması konumundadır ve deneme yanılma yöntemiyle bir arayış içermektedir. Öte yandan Cumhuriyet’in dine reform yapmaya yöneldiği, Diyanet aracılığıyla, şeriat tehlikesi nedeniyle, din üzerinde denetim kurmayı amaçladığı da anlaşılmaktadır. Ancak Atatürk döneminde, öyle anlaşılmaktadır ki, nihai olarak dinî eğitimin ve din öğretiminin örgün eğitimin dışında bırakıldığı anlaşılmakta ve laik eğitimde din eğitiminin yapılamayacağı sonucuna varıldığı görülmektedir. 1926 yılında çıkartılan Türk medeni kanununun 266. maddesinde, çocuğun dini eğitiminin anne-babaya bırakıldığı ve reşit olunca herkesin dini seçmekte özgür olduğu hükme bağlanmıştır (Mumcu, 2013: 193). Bu bağlamda Atatürk 23 Nisan 1927’de şöyle demektedir:

“Terbiye ya millî olur ya dinî olur. Biz dinî terbiyeyi aileye bıraktık. Millî terbiyeyi de devlete aldık. Mekteplerimizde ve bütün kültür müesseselerimizde millî terbiye esas kabul edilmiştir. Tuttuğumuz yol budur, çocuk dini terbiyesini ailesinden alacaktır” (Borak; 1962: 74-75).

Bu dönemde tutucu reflekslere karşın, eğitimin laikleşmesi adına atılan adımlar gerçekten devrimci bir karakter taşımaktadır. Bu devrimci karakterin, bir bütün olarak milleti eğitmeye dönük



millet mektepleri, halk evleri ve Köy Enstitülerinde de devam ettirildiği ve halkın bir bütün olarak aydınlanması için çalışıldığı gözlenmektedir (Geray, 2013: 113-132).

### 3.Laik Eğitimden Sapmalar: Atatürk'ten 12 Eylül'e

Atatürk'ün eğitimde başlattığı devrimci laikleşme hareketi daha sonraki süreçte geliştirilebilmiş, derinleştirilebilmiş midir? Buna tümüyle evet demek olası değildir. Her şeyden önce o dönemde, Atatürk'ün yaptığı devrimleri halka taşıyacak donanımlı kadro oldukça eksiktir. Öte yandan halkın devrimlerin önemini kavrayacak bilinç düzeyinde olduğunu söylemek de oldukça güçtür. İkincisi ise Atatürk'ün erken ölümü, devrimler yerleşmeden karşı hareketlerin güçlenmesine yol açmış, siyasal kaygılar karşı devrim hareketini güçlendirmiştir. Daha Atatürk sağ ilken ortaya çıkan ve şeriat özleminden beslenen kimi ayaklanmalar ve suikast girişimleri bastırılrsa da, toplumda önemli tortular bırakmış ve karşı devrimin ideologları olan İslamcılarını etkin özne konumuna yükseltmeye başlamıştır. İslamcılar her defasında laikliği dinsizlik olarak göstermeye yönelmişler, laiklik adına yapılan yeniliklere karşı koymuşlar; Cumhuriyetin dinsiz insan yetiştirme peşinde olduğunu iddia etmişler, eğitimsiz kitleler üzerinde laiklik karşıtı güçlü propagandalar yürütmüşlerdir. İslamcıların, Atatürk devrimlerine karşı yönelen karşıt hareketleri, İkinci Dünya savaşı sonrası daha da yoğunlaşmıştır. İkinci Dünya savaşı sonrası oluşan İki bloklu dünyadaki Soğuk Savaş, Türkiye'nin komünist Rusya karşısında kapitalist ABD'ye yönelimine neden olmuş; bu yönelimin getirdiği Yeşil Kuşak Projesi, Türk sosyal yaşantısını, dinci-muhafazakâr bir zemine doğru kaydırmıştır. Bu süreç, Batı'nın ve ABD'nin Türkiye'de bir bütün olarak komünizme karşı -din, komünizmin panzehri olarak düşünüldüğü için- İslamcılarının desteklenmesine yol açmıştır. Bu süreçte eğitimde İslamcı argümanların rolünün

artmaya başladığı, laik eğitimden ödünler verildiği, laik eğitim-dinî eğitim ikileminin yeniden gündeme getirildiği görülür. Bu dönem 1945 ile 1960 arasında kapsamaktadır ve bu dönemde, Türkiye çok partili yaşama yönelmiş durumdadır. Bu dönemde dinî eğitim-laik eğitim ikileminde yaşanan gelişmeleri şöyle sıralamak olasıdır:

“15-21 Şubat 1943; İkinci Maarif Şurası toplandı. Bu toplantıda ‘okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi’ ve ‘ilkokullarda bu ilkelerin gerçekleştirilmesini sağlayacak tedbirlerin düşünülerek programa alınması’ konusuna yer verildi. 19 Şubat 1948; TBMM’de, İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına program dışı ve isteğe bağlı okutulmak üzere Din Bilgisi dersleri konulması kararlaştırıldı. 30 Aralık 1948; Maarif Vekilliği Milli Talim ve Terbiye Heyeti’nin 247 sayılı kararı ile 10 haftalık İmam ve Hatip Yetiştirme Kursları açıldı. 15 Şubat 1949; öğrenci velilerinin veya anne babaların yazılı müracaatı şartıyla ders saatleri dışında ve sınıf geçmeyi etkilemeyecek şekilde İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına konulan haftada 2 saatlik isteğe bağlı Din Bilgisi dersleri okutulmaya başlandı. Bu Din Bilgisi derslerini öğretmenlerin okutmasının da isteğe bağlı olduğu bildirildi. 9 Mayıs 1949; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin açılması TBMM’nce kabul edildi ve 21 Kasım 1949’da eğitime başladı. 1949; 10 ilde 10 ay süreli İmam-Hatip kursları açıldı. 23 Mart 1950; 5634 sayılı ‘Diyabet İşleri Başkanlığı Teşkilat ve Vazifeleri Hakkındaki 2800 Sayılı Kanunda Bazı Değişiklikler Yapılmasına Dair 3665 Sayılı Kanuna Ek Kanun’ kabul edildi. Bu kanunla birlikte; teşkilatın adı ‘Diyabet İşleri Başkanlığı’ şeklinde değiştirildi. Camilerin ve cami görevlilerinin idaresi Diyanet’e iade edildi. Bütün imamlar ve vaizler maaşlı kadrolara geçirildi ve gezici vaizlik kadroları ihdas edildi. 14 Haziran 1950; Türk Ceza Kanunu’nun Arapça ezan, kamet, tekbir ve salavat-ı şerife okuma yasağı getiren ve okuyanları cezalandıran 526. maddesi kabulünden dokuz yıl sonra vicdan hürriyetine ve laikliğe aykırı bulunarak değiştirildi. 16 Haziran 1950; Arapça ezan okuma yasağını kaldıran 5665 sayılı kanun TBMM’nde kabul edildi. 5 Temmuz 1950; Devlet radyolarında ilk

kez Kur'an-ı Kerim yayını yapıldı. 7 Ekim 1950; ilkokul öğretmenlerine Din Bilgisi derslerini verme mecburiyeti getirildi. 4 Kasım 1950; ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında program dışı okutulan Din Bilgisi derslerinin programa dâhil edilmesi Bakanlar Kurulunca kabul edildi. 7 Kasım 1950; 4 Kasım 1940 tarihli Bakanlar Kurulu kararı valiliklere gönderilen bir genelge ile uygulamaya kondu. Böylece, Din Bilgisi derslerini almak istemeyenler, velilerinin veya anne babalarının yazılı müracaatı ile durumu okula bildirmeleri gerektiği ve bunların imtihanlardan muaf tutulacağı bildirildi. 18 Aralık 1950; Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki, İmam-Hatip Okulları'nın açılmasında önemli rolü olan ve dinsel hayatta o dönemde yaşanan sıkıntıları ve çözüm önerilerini içeren, 'Din Tedrisatı ve Dini Müesseseler Hakkında Bir Rapor' başlıklı çalışmasını yayınladı. 13 Ekim 1951; Müdürler Komisyonu, 'İmam-Hatip Okulları' açılması kararı aldı. 17 Ekim 1951; ilk İmam-Hatip Okulları (ilkokul sonrası 4 yıllık olarak) yedi ilde (Ankara, Adana, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya ve Maraş'ta) açıldı. 256 Kasım 1951; 173 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile köylere öğretmen yetiştiren Köy Enstitüleri'nin 3. ve 4. sınıflarına haftada birer saat Din Bilgisi dersi konuldu. 4-14 Şubat 1953; 5. Milli Eğitim Şurası toplandı. Bu şurada Din Bilgisi dersi için not takdiri lüzumlu görüldü ve bu dersin ehil öğretmenler tarafından verilmesi gerektiği ifade edildi. 16 Mart 1953; ilk kez Ankara Radyosunda 'Din ve Ahlâk Saati' programı yapıldı. 1953; öğretmen okullarının 9. ve 10. (Lise 1. ve 2.) sınıflarına haftada 1 saat mecburi Din Bilgisi dersleri konuldu. 1954; 4 yıl olarak tasarlanan İmam-Hatip Okullarına 3 yıllık lise kısımları ilave edilerek öğretim süresi 7 yıla çıkarıldı. 4 Şubat 1954; 6234 sayılı kanunla Köy Enstitüleri ile Öğretmen okulları İlk öğretmen okulları adıyla birleştirildi. 7 Ocak 1956; ortaokulların 1. ve 2. sınıflarına haftada bir saat isteğe bağlı Din Bilgisi dersleri konuldu. 1958; İmam-Hatip Okulları ilk mezunlarını verdiler. 10 Haziran 1959; Yüksek İslâm Enstitüsü adıyla yeni bir dinî yükseköğretim kurumu açılması kararlaştırıldı. İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü'nün açılmasına ilişkin 7344 sayılı kanun kabul edildi. 19 Kasım 1959, İstanbul Yüksek İslâm Enstitü-

sü açıldı. 14 Temmuz 1960; Türk Dil Kongresi ezanın tekrar Türkçe okunması için karar aldı. Fakat bu karar, 27 Mayıs 1960 ihtilali ile birlikte kurulan Milli Birlik Komitesince onaylanmadı" (Gündüz, 1998: 543-557).

1940'dan 1960'a gelene değin yaşanan süreçte, özellikle CHP yönetiminin son yıllarında popülist bir tutumla Cumhuriyetin laik eğitiminden ödünler verilmeye başlandığı, çok partili yaşama geçişle birlikte, Atatürk döneminde eğitimde laiklik adına yapılan pek çok uygulamanın tersine çevrilmeye yöneldiği görülmektedir. 1960 Askeri darbesi, bu sürece müdahale etmeye çalışmış gibi gözükse de, tümel bir başarısından söz etmek imkânsızdır. Mumcu'nun deyişiyle söylessek, 'askeri güç dahil, hiçbir şey din derslerini denetim altına almayı, Kur'an kurslarını amaca uygun hale getirmeyi başaramamıştır' (Mumcu, 2013: 196). 1961 Anayasası, 2. maddesinde laikliği devletin, cumhuriyetin ana dayanağı yapsa, 19. maddesinde din ve vicdan özgürlüğünü tanımlayıp 4. fıkrasında, "din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır" ifadesi ile din eğitim ve öğretiminin genel çerçevesini çizmeye çalışsa da, Milli Nizam Partisinin propagandalarıyla halkta zorunlu din dersi isteği yoğunlaşarak artmıştır (Mumcu, 2013: 197-198). Söz konusu partinin 'elli yıllık dalalet dönemi' olarak nitelediği, Cumhuriyet döneminin kazanımları bir bir tersine çevrilmeye başlanmıştır. Bu süreçte 1961'de Din Eğitimi Müdürlüğü'nün kurulduğu, 5-15 Şubat 1962 yılında yapılan 7. Milli Eğitim Şûrasına din eğitiminin damgasını vurduğu görülür. Şûrada, din eğitimine ait müfredatın ilk ve ortaokul için ayrı ayrı belirlenmesi, din öğretiminde ailenin, okul ile işbirliği yapması, İmam-Hatip Okulları ile Yüksek İslâm Enstitülerinde dinî hayatın yaşanması ve ciddi surette tatbik edilmesi gerektiği üzerinde durulmuş, 1965-1966 yıllarında Konya, İzmir ve Kayseri'de Yüksek İslâm Enstitüleri açılmıştır. Yine bu dönemde, dışarıdan Öğret-

men Okullarını bitirme sınavlarına gireceklerin sorumlu tutuldukları ders konularına Din Bilgisi dersi de eklenmiştir. 1967’de 343 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla lise ve dengi okulların 1.ve 2. sınıflarına haftada birer saat isteğe bağlı Din Bilgisi dersleri konulmuştur. 1968’de ODTÜ Mütevelli Heyetince alınan bir kararla genel lise mezunları ile birlikte bütün orta dereceli meslek ve teknik okul mezunlarının da bu üniversiteye girmelerine imkân tanınırken sadece İmam-Hatip Okulları dışarıda bırakılmıştır (Gündüz, 1998: 543-557).

1970 askeri darbesinin ardından gelişen sürece bakıldığında, din ve dini eğitime yönelik tartışmaların devam ettiği görülmektedir. Söz gelimi 1970 yılında yapılan, 8. Milli Eğitim Şurasında, “tek tip ortaokul” ilkesiyle İmam-Hatip okullarının orta kısımlarının kapatılması gündemi belirlemiş olmasına rağmen sorun çözülememiştir. 1971 yılında, Atatürk Üniversitesi Senatosu, Üniversiteye bağlı olarak “İslâmî İlimler Fakültesi” adıyla Erzurum’da bir fakülte açılmasına karar vermiş, Fakülte 1971-1972 öğretim yılında eğitim öğretime başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığının 225 sayılı kararı ile 4+3=7 yıllık olan İmam-Hatip Okulları 3+4=7 yıllık hale dönüştürülmüş ve orta kısımdan meslekî (dinî) dersler çıkarılmıştır. 1972’de yürürlüğe konulan “İmam-Hatip Okulu İdare Yönetmeliğinin 117. maddesi ile kız öğrencilerin İmam-Hatip Okullarına kayıt yaptırıp okumaları yasaklanmıştır. 1973’te yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 32. maddesiyle, “İmam-Hatip Okulu” ismi “İmam-Hatip Lisesi” olarak değiştirilmiş, yine 1739 sayılı bu kanunla İmam-Hatip Okulu programları yeniden lise programlarına göre düzenlenmiş ve İmam-Hatip Lisesi mezunları üniversitelerin bazı bölümleri ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bütün yüksekokullara girme hakkına kavuşturulmuştur. 1973 yılında mecburi temel eğitimin 8 yıla çıkarılması benimsenmiş ama yaşama geçirilememiştir. 1974’de yapılan 9. Milli Eğitim

Şûrasında “Din Bilgisi dersi, isteğe bağlı olarak ve 6. ve 7. sınıflarda haftada birer saat yer alır” ifadesi yer almıştır. 1974’de İlkokul 4. ve 5. sınıf, ortaokul ve liselerin bütün sınıflarına haftada birer saatlik mecburi Ahlâk dersi konulması kararlaştırılmış, İmam-Hatip Liselerinin orta kısmına yeniden Kur’an-ı Kerim ve Arapça dersleri ilave edilmiştir. 1976 yılında, 1972’de konulmuş olan “kız öğrencilerin İmam-Hatip Okulları’na kayıt yaptırma yasağı” Danıştay’ın kararı ile bozularak kaldırılmış, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Üniversite, Akademi ve Yüksek Okullara gönderilen bir genelge ile İmam-Hatip Lisesi mezunları 1976-1977 öğretim yılından itibaren bazı yükseköğretim kurumlarına fiilen girmeye başlamışlardır. 1976 yılında, 345 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla ortaokul 3. ve lise 3. sınıflara isteğe bağlı birer saat Din Bilgisi dersi konulmuştur. 1976’da MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün valiliklere gönderdiği genelgede, Din Bilgisi derslerinin uygulamalı yapılabileceğini bildirilmiş, 1979’da, 5 yıllık ilkokul sınıf öğretmenlerinin yetişmesi için açılan Eğitim Enstitüleri’ne Din Bilgisi Öğretimi adlı 2 saatlik bir ders eklenmiştir (Gündüz, 1998: 543-557).

#### **4.Dinî Eğitimin Egemenliğinin Artması: 12 Eylül’den Günümüze**

12 Eylül 1980 askeri darbesinin hemen ardından, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından 1. Din Eğitimi Semineri tertip edilmiş, seminerde çeşitli çevrelerden bilim adamları anarşinin önlenmesi ve daha sağlıklı bir gençlik amacıyla din öğretiminin gereğini gündeme getirmişler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kavramsallaştırması, bu sürecin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu kavramsallaştırma, zorunlu din dersi için maske yapılmış; din dersi değil, bir kültür dersi olarak tarafsız bir biçimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi malumatı verildiği ileri sürülmüştür. 1982’de, 41 sayılı “Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”nin kabulü

ile İstanbul, Konya, Kayseri, İzmir, Bursa, Samsun Yüksek İslâm Enstitüleri İlâhiyat Fakültesi haline dönüştürülmüş ve üniversitelere bağlanmışlardır. Böylece dini eğitim üniversitelerin de içine girmiştir. Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi aynı üniversitede aynı adla kalmıştır. Erzurum Atatürk Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi ve Erzurum Yüksek İslâm Enstitüsü bir çatı altında İlâhiyat Fakültesi adıyla birleştirilmiş ve Atatürk Üniversitesine bağlanmıştır. Bu dönemde, 2 yıllık Eğitim Enstitüleri kapatılarak onların yerine Eğitim Yüksek Okulları açılmış, programlarında 1 saat Din Kültürü ve Ahlâk Öğretimi dersine yer verilmiştir (Gündüz, 1998: 543-557). Anayasa'nın 24. maddesi ile Din Bilgisi ve Ahlak dersi "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adıyla birleştirilerek tek ders halinde, bütün ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulması mecburi ders haline getirilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 1982 Anayasası ile anayasal bir zorunluluk haline getirilmesi konusunda Ahmet Mumcu'nun değerlendirmesi oldukça ilgi çekicidir. İlgi çekicidir; çünkü pek çok fiili ve hukuksal soruna parmak basmaktadır.

"Devlet temel dayanağı olan anayasasında ilk ve ortaöğretimde hangi derslerin okutulacağını ve onların müfredatını saptayabilir mi? Anayasanın başka hiçbir yerinde okutulması gerekli dersler sayılmamıştır. Önümüzdeki hükümde ise (24. madde) Anayasamız devlete ilk ve orta öğretimde öğrencilere 'din kültürü' ve 'ahlak öğretimi' verme zorunluluğu getiriyor. Türkiye'de eğitimin en büyük bir sorun olduğu hepimizce biliniyor. Eğer Anayasamızda eğitim politikası saptanırken sadece 'din' ve 'ahlak' üzerinde durulmuşsa bunun iki anlamı olabilir: Birincisi, Türk gençleri hemen her konuda yeterince bir öğretimden geçebiliyorlar ve devlet bu işin üstesinden geliyor. Ama gençlerimize 'din kültürü' ve 'ahlak' öğretilmemektedir. Demek ki gençlerimiz sosyoloji, fen bilimleri, tarih, matematik hatta demokrasi kültür konusunda özel bir anayasal korunmaya muhtaç değillerdir. Türk Milli Eğitimi'nin en önemli sorunu gençlere 'din kültürü verilmemesi' ve 'ahlakın' öğretilmemesidir. İkincisi, Türk

toplumunda 'öğretilmesi' gerekli en önemli iki konu vardır: Din kültürü ve ahlak. Diğer konular o kadar önemli değildir. 'Din ve vicdan özgürlüğünün' düzenlendiği maddede, 'ahlak öğretiminin yeri var mıdır? 'Ahlak özgürlüğü' adı altında yeni bir kamusal hak ortaya çıktı da, onu öğrencilere tanıtmak mı gerekiyor? O zaman ahlaki 24. madde hükmünden ayırmak ve ayrı bir yerde düzenlemek gerekir. Böyle bir düzenlemeye gidildiği zaman da, ahlakın bir ders olarak nasıl öğretileceği konusunun doğurduğu çözülemez bir sorun da ortaya çıkacaktır (aynı sorun, ahlak öğretimi 24. madde içinde bulunduğu süreçte, bu maddenin uygulanması bakımından da söz konusudur). Ahlak öğretilemez. Ancak genel felsefe içinde incelenebilir. Bilindiği gibi felsefenin en önemli uğraş konularının başında gelir ahlak. Üzerinde bilimsel bir görüş belirmemiş, çeşitli felsefi akımların konusu olan ahlakın pedagojik açıdan öğretilmesi olanaksızdır. Öğrenciye sadece toplumun benimsediği ahlak kalıpları ezberletilebilir. Bu durumda kimi bölgelerimizde ahlaki korumak için işlenen töre cinayetleri nasıl açıklanacaktır? Eski deyimle 'zevahir kurtarmak' için 24. maddede 'din dersleri' yerine 'din kültür' deyimini kullanılmıştır. Bunun bir perdeleme olduğu öylesine bellidir ki, açıklaması bile gereksizdir. Sözcüğün gerçek anlamıyla 'din kültürü' dersi öğrenciye verilirse, yukarıdaki itirazımız yani devletin milli eğitim programlarını anayasada düzenlemesi sakıncası dışında bir eleştiride bulunulamaz. Gerçek din kültür dersine 'din' kavramının bilimsel ve objektif tanımıyla başlanır. Dinlere gerek olup olmadığı soruş tartışılır. Ardından, hiçbir değer yargısına varılmadan belli başlı dinler üzerinde sadece objektif bilgiler verilir. Mademki herkesin din anlayışı diğerlerinin anlayışı derecesinde haklıdır ve dinsizlik de yurttaşın açık bir anayasal özgürlüğüdür, o zaman bu dersten bütün dinlere karşı eşit mesafede bulunulması gerekir. Halbuki gene hepimiz biliyoruz ki zorunlu din derslerinde dinler hakkında çok kısa bilgi verildikten sonra Sünni İslam'ın kuralları açık seçik biçimde öğrenciye öğretiliyor. Aksi takdirde bir Alevi yurttaşımız Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine gidip bu derslerin içeriğinden dolayı dava açar mıydı? Eğer Aleviliğin de Sünnilik kadar bir gerçek olduğu; her



iki anlayışın da inanalar için doğru olduğu din kültürü derslerinde vurgulansaydı, bu Alevi yurttaşımız son çare olarak devletimize karşı dava açma yoluna gidebilir miydi? Din kültürü gerçek anlamıyla verilseydi, Hıristiyan ve Musevi yurttaşlarımız uygulamanın ilk yıllarında büyük bir huzursuzluk içine girer miydi? Onların tepkisi, Din kültürü dersinde mensup olmadıkları bir dinin kurallarının öğretilmesi olmuştur. Bu müthiş anayasal aksaklığın giderilmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı anayasayı çiğnemiştir. Yani idari bir kararla bu yurttaşlarımızın çocuklarını din kültürü dersinden muaf tutmuştur. Bir bakanlık, anayasanın açık bir hükmünü nasıl çiğneyebilir? Bu son derece açık hukuka aykırılık, din kültürü derslerinde aslında din kültürü verilmediğinin yetkili merciler tarafından ikrarıdır. Adı din kültürü de olsa ve içerik bakımından tamamen dinsel kültür verilse bile bu dersin zorunlu olması kabul edilemez. Din, modern demokratik devletlerde ve hele Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni imzalayan ülkelerde yalnız ve tamamen insanın iç dünyasını ilgilendiren bir inançtır (Mumcu, 2013: 199-201.)

Pek çok çelişmesine rağmen anayasal bir zorunluluk olarak okutulan Din Kültür ve Ahlak Bilgisi dersinin, yine anayasal olarak kaç saat okutulacağı da planlanmıştır. Nitekim ilkokul 4. ve 5., ortaokul 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada 2'şer saat, lise 1. 2. ve 3. sınıflarında ise 1'er saat okutulmasına karar verilmiştir. 1983'te, 1982 Anayasasının kabulünden sonra 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 31. maddesi "lise ve dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmağa hak kazanır" şeklinde yeniden düzenlenerek bütün meslekî ve teknik lise mezunları ile birlikte İmam-Hatip Lisesi mezunları da 1983 yılından itibaren istisnasız bütün üniversitelere ve onlara bağlı yüksekokullara girebilme hakkına sahip olmuşlardır (Mumcu, 2013: 202-204). 1985'te İlk Anadolu İmam-Hatip Lisesi İstanbul/Kartal'da Almanca eğitim yaptırmak üzere açılmıştır. 1988'de, 12. Milli Eğitim Şurası yapılarak İmam Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kuran Kursu öğreticiliği gibi

dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile ilgili elemanları yetiştirmek üzere orta öğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayıcı programları uygulayan öğretim kurumları olarak tanımlanmıştır. Yine şurada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve Anayasanın öngördüğü çerçeve içinde din eğitimi ve öğretimine ağırlık verilmesi maddesine yer verilmiştir. 1989'da, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı'nın 1395 sayılı kararı ile Marmara Üniversitesi (İstanbul), Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir), Ankara Üniversitesi (Ankara), Uludağ Üniversitesi (Bursa) İlahiyat Fakülteleri Dekanlıklarına bağlı olarak 2 yıllık İlahiyat Meslek Yüksek Okulları açılması kabul edilmiş, yine 1989'da Türkiye Diyanet Vakfı tarafından organize edilen ve Hz Peygamber'in doğum yıl dönümlerini kutlama amacını taşıyan "Kutlu Doğum Haftası"nın ilki gerçekleştirilmiştir (Gündüz, 1998: 543-557). Bu süreçte İmam Hatip liseleri ve İlahiyat fakültelerinde köklü bir artışla karşılaşılır ve her türden yükseköğrenim kurumuna girme hakkı tanındığı için imam hatipler diğer ortaokul ve lisenin alternatifine dönüştürülür (Mumcu, 2013: 202-204). 1993-1994 yılları arasında 14 tane ilahiyat fakültesinin kurulduğu görülmektedir.

Soğuk savaş sürecinin sona erdiği tek kutuplu bir yeni kapitalist dünya düzeninin oluştuğu 1990'lı yıllardan itibaren, özellikle 28 Şubat süreciyle, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim olarak bilinen 4306 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslekî Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03 1988 tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun"un kabul edildiği görülür. Bu kanunun kabulünden sonra, İmam-Hatip Liselerinin orta kısımları resmen kapatılır. Bu yapılan değişiklikle İmam-Hatip Liselerinin öğrenci sayısında ciddi bir düşüş yaşanır. Bu yaşanan düşüşte, üniversi-



teye girişte uygulanan kat sayı uygulamasının da önemli bir rolü olmuştur. Yine Kur'an Kurslarına kayıt yaptırabilmek için "8 yıllık ilköğretim okulu mezunu olmak" şartı getirilir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 174 sayılı kararı ile İmam-Hatip Lisesi, Hazırlık sınıfı (1) + 3 = 4 yıllık bir lise olarak yeniden düzenlenir (Gündüz, 1998: 543-557). Ancak 28 Şubat, laik eğitim-dini eğitim ikilemine son verememiş, okullarda okutulan zorunlu din derslerine de dokunamamıştır.

2000'li yıllardan itibaren Türkiye'nin yeni bir sürece girdiği görülür. Bu süreç, 1980 askeri darbesinin bir uzantısı olarak İslamcı gelenekten gelen pek çok kimsenin Türk siyasal yaşamında daha etkin olduğu bir süreçtir. Bu süreçte, 28 Şubat'ta yapılanların tersine çevrilmesi adı altında eğitimde bir dizi değişikliğe gidilir. Bu değişikliklerin en önemlisi, 2005 yılında ilk, 2006 yılında da orta öğretim programlarının değiştirilmesi ve yapılandırıcılık (constructivism) ve çoklu zeka temeline (multiple intelligence) oturtulan eğitim programlarının oluşturulmasıdır (Aydın, 2007; 1 vd). Ardından 4+4+4 olarak bilinen Kanun hükmünde kararname ile eğitim kesintili 12 yıla çıkarılır. Bu süreçte İmam Hatip Liselerinin orta kısmını yeniden canlandırma projesinin temel bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Aynı süreçte, zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ek olarak Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler gibi seçmeli derslerin de müfredata eklendiği görülmektedir. 28 Şubat sürecinde İlahiyat Fakültelerinde açılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği önce 2006 yılında Eğitim Fakültesine taşınmış, ardından 2012'de yeniden İlahiyat Fakültesine aktarılmıştır. Gelişen süreçte, bu bölüme öğrenci alımı durdurulmuş, ilahiyat fakültesi öğrencilerine formasyon verilmeye başlanmıştır. Yine Milli Eğitimin önerdiği 100 temel eserlerde değişikliğe gidildiği, yapıtların içerisine dinsel ifadeler serpiştirildiği anlaşılmaktadır. Aynı süreçte, kutlu doğum haftası etkinlikleri ilk ve orta öğretim kurumlarında canlandırılarak

kutlanmaya başlanmış; Diyanet İşleri Başkanlığı, bu öğretim kurumlarında umreye gitmeyi özendiren faaliyetler başlatmıştır. Yine imam hatip liselerinin hızla artırıldığı ve laik eğitimin almaşığı haline getirilmeye çalışıldığı gözlenmektedir. 9 Ekim 2007 Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin insan hakları sözleşmesinin "eğitimde ailenin dini ve felsefi inancına saygı gösterir" ilkesine uygun olmadığına karar vermiş olsa da, eğitimde dinselleştirme hız kesmeden devam etmiştir (Çizmeli, 2013: 149-188). Bu arada son on yılda Türkiye'de cemaat okullarında önemli bir atılım gözlendiğini; vakıf üniversitesi adı altında çeşitli cemaat üniversitelerin kurulduğunu belirtmek gerekir. 15 Temmuz 2016 darbe girişimiyle Gülen cemaatine ait üniversitelere ve okullara devlet el koymuş olsa da, bu okulların çoğunun İmam Hatip'e dönüştürülmeye çalışıldığı görülmektedir. Öte yandan diğer cemaatlerin okullarına dokunulmadığı, onların faaliyetlerini hala özgür biçimde yaptıkları görülmektedir. Devlet üniversitelerinin, her ile bir üniversite projesi ile sayılarının artırıldığını, neredeyse tüm rektörlerin yandaş ideolojiye mensup dini eğilimli kişilerden seçtiğini, üniversitelerde yeni kurulan sosyal bilimlerle ilgili bölümlere, örneğin psikoloji, sosyoloji, felsefe vb. ilahiyat doktoralarına öncelik verilmeye başlandığını kaydetmek anlamlı olacaktır. Öyle görünüyor ki, bu süreçte, üniversitelerin sosyal bilimler bölümü kullanılarak bilginin, değerlerin ve eğitimin İslamileştirilmesi projesine bilimsel bir alt yapı hazırlanmak istenmektedir. Recep Tayyip Erdoğan Başbakanlığı döneminde, aslında eğitimdeki dinselleştirmeleri ve İslamileştirmeleri kendisi de itiraf etmiştir. Nitekim bir konuşmasında kendisinin "dindar nesil yetiştireceğiz" ifadesini eleştiren CHP genel başkanına karşı şöyle demiştir:

"Türkiye'yi dindarlar-dinsizler diye ayırdığımı söylüyor. Önce şu kulakların duymaya alışsın. Benim ifademde dindarlar-dinsizler diye bir ifade yok. Dindar bir gençlik yetiştirme var. Bunun arkasındayım. Muhafazakâr demokrat partisi

kimliğine sahip bir partiden ateist bir gençlik yetiştirmemizi mi bekliyorsun? Senin öyle bir amacın olabilir ama bizim böyle bir amacımız yok. Biz muhafazakâr, demokrat, tarihten gelen ilkelere sahip çıkan bir nesil yetiştireceğiz. Bunun için varız (Hürriyet Gazetesi, 2 Şubat 2012).”

Yine Başbakanlığı döneminde Recep Tayyip Erdoğan’ın, kimi sözleriyle dinî eğitim yapan İmam-Hatip okullarını övdüğü, oradan yetişenlerin daha ahlaklı ve daha duyarlı olduğunu vurguladığı, laik okullarda yetişenleri bu söylemiyle ötekileştirdiği, hatta dinsizleştirdiği ve özellikle laik eğitimin örneği olan ODTÜ’yü katı bir biçimde eleştirdiği anlaşılmaktadır. Bu söylem aslında muhafazakâr yazında sık sık karşılaşılan bir söylemdir ve laik okullarda yetişenlerin daha anarşist ruhlu olduğunu ve ahlaki kaygılarının daha az olduğunu ima etmektedir. Bu yargının hiçbir bilimsel temele ya da bilimsel araştırmaya dayanmayan gerçek dışı ideolojik bir söylem olduğu açıktır.

Ana hatlarıyla ortaya koymaya çalıştığımız tarihsel süreç, Türkiye’de eğitime bakışta köklü bir ayrışmanın olduğunu, bu ayrışmanın gün geçtikçe derinleştiğini, bu ayrışmanın temelinde ise, başlangıçta belirttiğimiz eğitimin en temel sorunsalı olan ‘niçin eğitim’ ya da ‘nasıl insan istiyoruz’ sorusuna verilen yanıtın köklü bir rolünün olduğunu göstermektedir. Recep tayyip Erdoğan’ın deyişiyle söylersek, ona göre iki insan tipi vardır; birisi dinli, diğeri dinsiz; yine onun ifadesiyle, muhafazakâr siyasetin temel amacı, dindar nesiller yetiştirmektir. Bu durumda, siyaset muhafazakâr dindar insan tipi hedeflediğine göre, eğitimin içeriğinin de gittikçe artarak dinselleştirileceğini söylemek gerekmektedir. Çünkü eğitimde hedef davranışlara ulaşmak için öğrenme içeriklerini ona göre düzenlemek bir zorunluluktur. Buradan çıkan sonuç, diğer okulların da süreç içerisinde İmam Hatip okullarına dönüşürüleceği ve laik eğitimin tümüyle içi boşaltılarak saf dışı edileceğidir.

Tam bu bağlamda, Türkiye’de muhafazakâr kanatta siyaset yapanların eğitime bakışlarında köklü bir ikilemin olduğunu belirtmemiz gerekir; bu ikilem aslında bir yandan Avrupa birliği süreci ile gelen Avrupa birliği normlarına uygun insan yetiştirme ile dindar ve muhafazakâr insan yetiştirme ikilemidir. Birincisi aslında doğası gereği laik ve bilimsel eğitimi, diğeri ise zorunlu olarak dinsel eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu ikilem aşılma için, yer yer bir din olarak İslamın laik ve bilimsel eğitime –ancak laiklik dine saygı ile bilimsellik ise Tanrı odaklı bir temele dayandırılarak tanımlanmaktadır- ters düşmediği ifade edilerek sorun aşılmaya çalışılmaktadır. Ancak bu söylemle ikilemi aşmak olanaksızdır; çünkü dinî eğitim zorunlu olarak dinsel perspektiften bakmayı, laik eğitim ise dünyevi ve insani perspektiften bakmayı gerektirmektedir. Burada bir noktanın daha altını çizmek gerekmektedir. O nokta şudur: Kimi eksiklikleri olsa da Atatürk dönemi hariç, Türkiye’de hiçbir dönemde gerçek laik eğitime doğru güçlü bir atılımla karşılaşılmamasıdır. Daha da önemlisi, genelde irticayı bahane göstererek darbe yapan askeri otoritelerin laik eğitimi korumak ve geliştirmek için göstermelik olarak yapılan basit düzenlemeler dışında, hiçbir ciddi eylem içerisine girmemiş olmaları, hatta her askeri darbeden sonra eğitimdeki dinselleşmenin gittikçe artışıdır. Bu tarihsel bir saptamadır; bu saptamayı nasıl yorumlamak gerektiği ayrı bir sorundur. Ancak öyle anlaşılıyor ki, askeri darbelerin irticaya karşı yapıldığı boş bir söylemden ibarettir; bu nedenle darbelerin altında başka siyasal, ekonomik vb. nedenler aranmalıdır.

## 5.Sonuç Yerine Bir Soru: İkilemi Nasıl Aşacağız

Tarihsel sürecin işaret ettiği kronikleşmiş kadim dinî eğitim-laik eğitim ikilemini Türkiye nasıl aşacaktır? Şu anki siyasal gidiş, bu ikilemi dindar insan yetiştirme iddiasıyla dinsel eğitim lehine çözüme çabasındadır; ancak bu çaba, akademik bakışla söylersek, Türkiye’nin geleceği, bilim, kül-

tür, sanat ve felsefe yaşamı için büyük bir yıkım demektir. Çünkü bu, birilerinin dinî anlayışından ve teolojik yorumlarından cevaz alamayan hiçbir insani etkinlik meşru olmayacak anlamına gelmektedir. Bu saptamamızı temellendirmek için, sonuç yerine, ilahiyat eğitiminden ve kendi felsefî deneyimlerimden yola çıkarak dinî eğitimin amaçladığı insan tipiyle laik eğitimin amaçladığı insan tipini karşılaştırmak istiyorum. Kuşkusuz karşılaştırmam bir tiplmeyi varsaymaktadır ve dinî ve laik sistemlerin geneline odaklıdır.

Genelde dinî eğitimin amaçladığı ideal insan tipi, -bu ister Hıristiyan, ister Müslüman isterse Yahudi olsun fark etmez- aslında insana, topluma, evrene ve bunlara yönelik varlık, bilgi ve değere tanrı odaklı, bir başka deyişle teosentrik bakan bir insan tipidir. Bu tipin bir diğer önemli unsuru, bu dünyayı gelip geçici sayması, ahrete yönelmesi, değiş yerindeyse bir tür “homo ahireticus” olmasıdır. Bu bakış açısına göre, Tanrı etkin varlıktır; o yaratıcıdır; her şeyin kökenidir. Hakiki varlık O’dur; diğer varlıklar, yaratılmış varlıklardır; deyiş yerindeyse, onların varlığı mecazidir; onlar etkin değil, Tanrı karşısında edilgindirler. Bu varlık anlayışı felsefeden tanıdığımız Platoncu varlık anlayışının basit bir tekrarı gibidir. Bu anlayışa göre, bilgi ve değer de Tanrı tarafından verilmiştir, yani esinlenmiştir, vahyedilmiştir. Dolayısıyla insan düşen, verilmiş olan öz bilgi ve değeri yorumlayarak açıklamak ve yaşamına uygulamaktır. Burada insanın bilgi ve değer konusundaki tek üretken katkısı, verilmiş çerçeve içinde düşünerek, kutsal metinlerde gizil olan hakikati ortaya çıkarmak, onu açıklamaktan ibarettir. Bu, deyiş yerindeyse tam da tipik bir ortaçağ anlayışdır ve bu anlayışın başarılı bir insan tiplemesi olmadığını, bilgi ve değer üretmede güdük kaldığını tarihsel deneyimler göstermiştir. Batı bu insan tipini terk edince atılma geçmiş, Osmanlı da anılan tipten Batı karşısında geri kaldığı için vaz geçmek zorunda kalmıştır. Bu insan tipi skolastik bir tiptir; her türden bilgi ve değer meşruiyetini

kutsal metinlerle ilişkilendirme gereksinimi duyar. Dinsel metinlerle ilişkilendiremediği her türden bilgi ve değere mesafeli durur; seküler olanı aşağılar ve küçümser. Bu nedenle ona bir bilgi ve değeri sunarken daima dini referanslarla sunmak gerekir; aksi takdirde onu kabullenmez. Onun için dini ambalaj şarttır. Aksi takdirde seküler olanı sekülerliği içinde kabullendiğinde dinden çıkacağını düşünür. Aslında bu insan tiplemesi, modern seküler toplumda yaşıyorsa, daima travmatik bir bilişsel durum içerisindedir; çünkü karşılaştığı her şey sekülerdir ve bilişini altüst etmektedir. Bu tipin bir diğer önemli niteliği, kendisini hakikate, daha doğru bir deyişle tanrısal hakikate sahip olarak nitelmesi, kendisi gibi bakmayanları, laik ve seküler bakanları dinsiz ve hatta ahlaksız olarak görmesi, bilişinde onları aşağılamasıdır. Bu aslında tolerans ve demokratik kültürün önündeki en güçlü engel olarak karşımıza çıkar. Zihni dogmalarla koşullandırılmış olan insan tipinin, eleştiriye, yeniye, farklı bakışlara, alternatiflere, nedensel açıklamalara karşı mesafeli olduğunu, varlığı ve evreni Tanrı’yi karıştırmaksızın kendi içinde nedensel süreçlerle açıklamayı erekleyen etkinliklere yaklaşmadığını belirtmek gerekir. Onun için her şeyin yanıtı bir şekilde Tanrı ve tanrısal yaratıyla ilişkilidir. Her söylemine Tanrı sözcüğü mutlaka bulaşır. Bu nedenle, onun evreninde her an harikulade şeyler olabilir; doğanın olağan işleyişi sadece faili muhtar (özgür seçici) olan Tanrı’nın dileğine bağlıdır. Her şey Tanrı’ya bağlı olduğu için, her şeyde bir tanrısal hikmet arar, şans, tesadüf, rastlantı gibi kavramların yerini Tanrı’nın anlık yaratımına dayanan kader alır. İşte bu insan tipi, evrim kuramına dine uymadığı için karşı çıkar; laik yaşamı, dini referans almadığı için eleştirir; bilimi Tanrı’dan söz etmiyor diyerek materyalist sayar, her türden yeniliğe karşı durur. Bu nedenle olsa gerek, kimi modern dinciler –Yahudi, Hıristiyan, Müslüman olsun fark etmez-, dini metinleri bir parça tahrif ederek, çeşitli te’villerle dini metinlerde evrimden söz edildiğini, dinin laikliği önerdiğini, demokrasinin dinde de

yer aldığını, çeşitli dinsel ritüellerin tibben sağlık getirdiğini vb. gündeme getiriler; bu tutumlarıyla modern bilgi ve değerleri dini bir ambalaja sokarak sunarlar; değişimi böyle gerçekleştirmeye çalışırlar. Her şeyi kutsal kitapta arayan bu insan tipi için, hakikat verilmiştir; oradadır ve verilmiş hakikati ezberlemek ve bilişe yerleştirmek yeterlidir. Bu nedenle bu tip insan daha çok hafızasını kullanır, zekasını işlevsel olarak kullanmada sıkıntılar yaşar. Bu insan ahirete odaklı olduğu ve dünyayı küçümsediği için, uygarlığa katkısı oldukça sınırlıdır. Hemencecik inanıverme niteliği yüzünden sömürüye ve itaate hazırdır. Daha da önemlisi bu insan tipi, varoluşu, yaşamı ve yaşamın tüm zenginliğini bir kitaba, bir metne indirger; hayatı ona sığdırmaya çalışır. Ona sığdıramadığında iç çelişkiler yaşar ve günahkârlık bilinciyle ondan kaçınır. Bu eğitim sorgulamayı değil, inanmayı erdem haline getirir. Buna karşın, laik eğitim, varlığa, insana ve topluma insani olanaklarla bakan, onları bilimsel yöntemlerle anlamaya çalışan hümanist bir insan tipi var sayar. Bu tip, ontolojik anlamda bir Tanrı'ya inansa da –inanmama özgürlüğünün de bilincindedir-, bunu öznel kabul eder ve inançlarını diğerine empoze etmez. İncancı Tanrı ile kendi arasında bir bağ olarak görür ve bunu çoğu kez konuşmaz. Nesnel bir dünyada yaşadığının farkındadır ve bu dünyanın nedensel açıklamasının peşine düşer. Onun için bir olguyu, bir olayı, bir durumu açıklamak, bir üst yasaya ve daha üst teorilere gitmekle mümkündür. Doğanın ve insanın bilgisini yine doğada ve insanda arar; onu kutsal metinlerle ilişkilendirme gereği duymaz; ona göre din başka bilim başka bir şeydir; her ikisi insanın farklı taraflarına seslenir. Bu açıdan onun için bilgi ve değer üretmek çok önemlidir; bilgi ve değer verilmiş değil, yaşamsal koşullarla diyalektik içerisinde üretilmiş ve üretilen bir şeydir. Bu anlamda bilgi ve değer alanında mutlak hakikat diye bir şeye inanamaz; hakikatin peşindedir; ama ona kesin anlamda sahip olduğunu ileri sürmez; hiçbir şeyi ezberlemez, anlamaya, kavramaya çalışır. Önüne sürülen her bilgi ve de-

ğere eleştirel yaklaşır; farklı alternatiflere bakar, mutlak doğru saplantısı olmadığı için alternatiflere saygı gösterir, diyalog kurar ve demokratik yaklaşımı ilkeleştirir. Ahlakı toplumsal ve insansal yaşamın bir parçası olarak görür; onu insanın dışında aramaz, insana eğilir, içine ve vicdanına yönelir, iç dünyasını korkularla değil sevgilerle zenginleştirir. Köle ahlakı, korku ahlakı, dışsal baskı ahlakını gerçek ahlak olarak görmez; ahlakı insani ve evrensel değerlerde arar. İnanan, inanmayan yarımı yapmaz ve hiç kimseyi ötekileştirmez; herkesin birey olduğunu düşünür ve seçimlerine toplumu ve kendini rahatsız etmediği sürece saygı duyar. Dinsel metinleri anlamaya çalıştığında da sosyal bilimlerin metin anlama ve yorumlama yöntemlerini kullanır; dini metinler dahil hiçbir şeyin, dili, kültürü ve insan bilisini aşamayacağını farkındadır. Bir anlamda onun için her şey ilintili ve koşulludur; belli bir bağlamda var olur. Evrensel kavramını kullanırken bile bu ilintililik ve koşulluluğun bilincindedir. O belli bir zaman ve mekanda yaşadığını ve sınırlılığını bilir, nesnel dünyası ile varlık nesne ve olaylarla doyurucu ilişkiler kurmaya yönelir. Hiçbir şeyi kutsallaştırmaz; hiçbir şeyin kendinde anlamı olmadığını bilir ve kendi anlam dünyasını kendisi örer.

Şimdi, dinî eğitim mi, laik eğitim mi ikilemine yanıt bulmak için hangi insan tipinin felsefi açıdan daha doyurucu, daha ikna edici ve daha başarılı olduğunu ve olacağını düşünmek sanırım yeterli olsa gerekir. Ayrıca şunu da düşünmek gerekmektedir: Acaba hangi tip insan modeli Türkiye'nin bilim, sanat, felsefe, siyaset vb. alanlarda atılıma geçmesine daha çok katkı sağlar? Eğitimin görevi üretken, düşünen, eleştiren, sorgulayan, bilgi ve değer üreten insan yetiştirmek mi; yoksa itaat eden, düşünmeyi ve kuşku duymayı günah sayan, her şeyi kutsallaştıran, inanmayı erdem sayan, insanları mü'min- kafır, alevi-sünni, Hıristiyan-Müslüman vb biçiminde ayıran, dinsel incancı hakikat diyerek herkese dayatan insan yetiştirmek midir?



Burada Şu soruya da yanıt aranmalıdır: Laik ve demokratik bir Őlkede herkese zorunlu din eğitimi vermek, hatta TŐrkiye’de olduğu gibi tek tip bir din eğitimi dayatmak ne ölçŐde insanidir? Ve gerçekten laik ve demokratik bir Őlkede, devlet İmam Hatip okulları gibi dinsel eğitim ağırlıklı okullar ağıp onları laik ve bilimsel eğitim yapan okulların alternatifini yapma hakkına sahip olabilir mi? Hatta çoğunluk böyle istiyor diye bunu haklılaştırabilir mi? Bu sorulara evet demek hiç de kolay değildir. Zira laik ve demokratik bir toplumsal düzende, devlet ve siyasal erkin tüm inanç sistemlerine eşit uzaklıkta durması gerekir. Bu laik devletin temel karakteridir; aksi türde etkinlikte bulunan devlet laik bir devlet olmaz. Çünkü bunun aksi, devletin bir inancı ya da bir mezhebi, diğerlerine karşı koruması ve savunmasıdır ki, bu ayrımcı bir anlayışa doğru adım atmak demektir. Eğer TŐrkiye Cumhuriyeti laik bir devlet ise, devlet okullarında dini eğitim yapamayacağı gibi, zorunlu din eğitimi de vermemelidir; hatta bu tür devletlerde, devletin din adamı yetiştirme, din adamı atama gibi yükŐmlŐlŐkleri de olmamalıdır. Devlet bu alanlardan tamamıyla elini çekmeli, halkın özđür inisiyatifine bırakmalıdır. Eğer vatandaşlar illa din eğitimi almak istiyorlarsa, pedagojik esaslar çerçevesinde kim hangi dini, hangi mezhebi ya da hangi inancı öğrenmeyi talep ediyor ise, onların taleplerini karşılayacak seçmeli başka çözümler aranmalıdır; ancak bu çözümler arayışında, okulun laik ve her inanca eşit mesafede yaklaşan yapısını korumak esas olmalıdır. Hiçbir devletin yurttaşlarından aldığı vergileri, yurttaşları arasında ayrımcılık yapmak için kullanması söz konusu olmaz.

TŐrkiye’de din eğitimi, tek tip SŐnni-Hanefi inanç sistemini temele almaktadır ve bu nedenle özellikle Alevi yurttaşların buna yönelik tepkileri bilinmektedir. Ayrıca TŐrkiye’de verilen din eğitimi, çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini hiçe saydığı için, bir tür inanç aşılmaya dönuşmüş durumdadır. 8-9 yaşındaki çocuklara anlayamayacakları metafizik ve mistik Şeyleri anlatmaya ve

ezberletmeye çalışmak, ancak bir beyin yıkama ve telkin faaliyeti olabilir ve hiçbir pedagojik temeli ve değerü yoktur.

Öte yandan din ve ahlak eğitiminin aynı ders içerisinde verilmesi, ahlakın dinden bağımsız bir fenomen olduğunun görŐlmesine de engel oluşturmaktadır; bu ağıkçası, dinsiz insanların ahlaksız olduğu gibi bir inancın yayılmasına yol açmaktadır. Oysa dinle ahlak arasında hiçbir mantıksal, tecrübi zorunlu bağ yoktur; pekala dindar olduğunu söyleyen ama ahlaksız, ahlaklı ama dinsiz olduğunu ileri süren insanla karşılaşmak olanaklıdır. Fiili eğitim sistemimiz, sosyal bilgilerde laik değerleri, din derslerinde dini değerleri; yine fen bilimleri derslerinde bilimsel doğa anlayışını, din derslerinde ise dinsel doğa anlayışlarını kazandırmaya çalıştığı için kişilik bölünmesi yaşayan, çelişkilerle boğuşan insan tiplerine yol açmaktadır. Bu anlamda bir eğitim dizgesi, pedagojik değerü olacaksa, tutarlılığı olmak zorundadır.

Devletin yurttaşlardan aldığı vergilerle dindar insan yetiştirmek gibi bir amacı da olmaz; bu laik devlete ters düştüğu gibi eşitliğe ve insan haklarına da aykırıdır. Devletin temel görevi, eğitim kurumlarında bilimsel bilgileri ve evrensel insani değerlerin öğretilmesine olanak sağlamaktır; bağnazlığı, ötekileştirmeleri, hořgörŐsŐzlüđu, anti demokratik yaklaşımları, ayrımcı anlayışları pekiştirmek değil. Bu ilkeler düřünŐldüđünde, Diyanet İşleri Başkanlığı yapısının da devlet içerisinden uzaklaştırılmasının laik devlet yapısı açısından bir zorunluluk olacağı açıktır. Yine yüze yaklaşan İlahiyat fakŐlterlerinin de, gözden geçirilmesi, çoğulcu bir bakışla tüm dinlere ve mezheplere eşit uzaklıkta duran bir yapıya kavuşturulması, sayılarının minimize edilmesi bir zorunluluktur. İlahiyat fakŐltelerinin görevinin, İslamcı militanlar yetiştirmek değil, tüm inanç sistemlerini, bilimsel, sosyolojik, psikolojik, tarihsel ve felsefi açıdan araştıran ve tartışan bilim ve düşün insanları yetiştirmek olduğu açıkça deklere edilmelidir.



Sonuç olarak belirtmek gerekirse, devletin, kimin neye, nasıl inanacağına karışma hakkı olamaz; çoğunluk onun karışmasını talep etse de, bu doğru değildir; çünkü bu anti-demokratik bir tutumdur. Bu anlamda laik anayasal sistemi ve laik eğitimi benimsemiş bir devlet, dinsel, mezhepsel ayırım yapmayacağı gibi, zorunlu olarak belli bir dini ve mezhebi dayatamaz; etnik ve cinsel ayırım da yapamaz. Daha açık deyişle devletin makbul vatandaşı yoktur; her vatandaş, hukuk önünde eşittir ve aynı haklara sahiptir. Yine siyasal partilerin, kendi siyasal ideolojileri doğrultusunda, muhafazakâr, dindar vb. insan yetiştirmeye yönelerek eğitim kurumlarını kendi siyasal ikballerinin arka bahçesi olarak görmeye de hakları olmamalıdır; bu da siyasal eşitliğe aykırıdır. Devlet dinli-dinsiz herkese eşit uzaklıktadır; ne dinin ne de dinsizliğin propagandasını yapamaz. Bunlar vicdani, bireysel inançlardır; kimseyi ilgilendirmez. Eğitimin tek dayanağı, evrensel olan bilim ve insani değerlerdir; demokratik, özgürlükçü, çok sesli bir toplum için laik ve bilimsel eğitim olmazsa olmazdır. Eğer Türkiye çağdaş uluslararası yerini almak, bilim, sanat, felsefe vb. alanlarda atılım yapmak istiyorsa, dinî eğitilaik eğitim ikilemini bir an önce laik eğitim lehine çözmek zorundadır. Bu anlamda, bilim insanlarına, felsefecilere, sanatçılara, siyasilere ve her şeyden önemlisi, sağduyulu, felsefi derinliği olan hakkanietli ilahiyatçılara büyük görevler düşmektedir.

#### Referanslar:

- (1) Akyüz, Y. (2012). Türk Eğitim Tarihi (MÖ 1000-MS 2012). Ankara: PegemA Yayınları.
- (2) Aydın, H. (2012). Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırıcılık. Ankara: Nobel Yayınları.
- (3) Aykaç, N. (2005). Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri. Ankara: Naturel Yayınları.
- (4) Ayni, M. A. (2007). Darulfünun Tarihi. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- (5) Başar, E. (2004). Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960). İstanbul: MEB Yayınları.
- (6) Borak, S. (1962). Atatürk ve Din. İstanbul: Anıl Yayınevi.
- (7) Büyükdüvenci, S. (1984). "Atatürk'ün Eğitim Felsefesi". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakül-

tesi Dergisi, cilt: 17 sayı:1-2 (463- 472).

(8) Çizmeli, Ş. (2013). "Din Eğitimi ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları". Neden Geri Kaldık? (Bitmeyen Kavga: Çağdaşlaşma), ed.: Sadık Usta, İstanbul: Kaynak Yayınları.

(9) Çotuksöken, B. (1998). "Modernliğin Vazgeçilmez Koşulu Olarak Laiklik". Kavramlara Felsefe İle Bakmak, İstanbul: İnsancıl Yayınları.

(10) Çotuksöken, B. (2010). "Eğitimin Dünü, Bugünü, Yarını". Felsefe: Özne-Söylem, İstanbul: Notus Kitap Yayınevi.

(11) Çotuksöken, B. (2010). "Hümanist Metafizik ve Antropolojik Ontoloji". Felsefe: Özne-Söylem, İstanbul: Notus Kitap Yayınevi.

(12) Dönmez, C. (2006). "Atatürk'ün Eğitim İle İlgili Görüş ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış", GÜKEF Dergisi, cilt: 7, sayı: 1 (91-109).

(13) FİĞLALI, E. R. (1988). "Atatürk ve Din". Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Türk Kültürü Dergisi, Sayı: 304.

(14) Geray, C. (2013). "Erken Cumhuriyet Döneminde Atatürk'ün Başlattığı Aydınlanma Hareketi ve Kazanımları". Neden Geri Kaldık? (Bitmeyen Kavga: Çağdaşlaşma), ed.: Sadık Usta, İstanbul: Kaynak Yayınları.

(15) Gündüz, T. (1998). "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923'den Günümüze)". UÜİF Dergisi, 7 /7 ( 543-557).

(16) Güven, İ. (2004). Osmanlı Eğitiminin Batılılaşma Evreleri, Ankara: Naturel Yayınları.

(17) İnalçık, H. (2011). Rönesans Avrupası: Türkiye'nin Batı Medeniyetiyle Özdeşleşme Süreci. İstanbul: İBK Yayınları.

(18) Karal, E. Z. (1986). Atatürk'ten Düşünceler. İstanbul: MEB Yayınları.

(19) Moore, T. W. (1982). Philosophy of Education. London: Routledge & Kegan Paul.

(20) Mumcu, A. (2013). "Din Öğretiminin Hukuksal Boyutu". Neden Geri Kaldık? (Bitmeyen Kavga: Çağdaşlaşma), ed.: Sadık Usta, İstanbul: Kaynak Yayınları.

(21) Russ, J. (2011). Avrupa Düşüncesinin Serüveni (Antik Çağlardan Günümüze Batı Düşüncesi). çev.: Özcan Doğan, İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.

(21) Üstel, F. (2009). Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, İstanbul: İletişim Yayınları.

## Mesleki Liselerin Günümüzdeki Sorunlu İşlevi Üzerine Bir Tartışma<sup>1</sup>

Hasan Hüseyin Aksoy<sup>2</sup>

*lise düzeyindeki öğrencilerin nitelikli bir eğitim alabilmelerini sağlayabilmek için, tüm liseler çok amaçlı, öğrencileri çalışma yaşamı, toplumsal yaşam, bireysel, politik ve estetik gelişimleriyle ve yükseköğretim tercihleri konusunda bütüncül olarak kavrayan bir yapıya dönüştürmelidir. Bunun dışındaki yapay, geçici ve piyasa dostu düzenlemeler, “memleket meselesi” logosu altında meslek lisesi öğrencilerini aşağılamaya, etiketlemeye ve yanıltmaya devam etmekten başka bir işe yaramayacaktır.*

macı ideallerin canlandırıldığı Cumhuriyet Türkiye'sinin “Sanat Okulları”nın günümüzdeki muadilleri, hemen her dönemde iktidarların bir vesile ile canlı tutmayı, üzerinde oynamayı sevdiği bir konu olmuştur. Bazen planlama çabalarının bir parçası olarak farklı sektörlerin insangücü gereksinimleri/ taleplerini karşılamak, bazı durumlarda ise işyerlerinin ucuz emek taleplerine çözüm bulmaya çalışmak güdü kaynağı olmuştur. Ancak yıllardır ortaya konan hemen her önemli değişiklik çabası, öğrencilerin eğitim hakkını, ailelerin çocuklarına daha iyi bir eğitim sağlama arzularını, eşitlikçi-adil bir toplum arayışlarını ve öğrencilerin mezun olduklarında karşılaşacakları piyasanın istihdam koşullarını iyileştirme gereğini göz ardı etmektedir. Politikacıların Meslek liselerine yönelen ve çoğu hamasi denebilecek nitelikte söylemler içeren ilgileriyle, geçmişten günümüze değin, öğrencilerin bireysel gereksinimleri, eğitim ve gelecekte karşılanması gereken çalışma hakları, istismardan korunmaları gibi başlıkları dikkate almadan meslek eğitimi konusunda işveren perspektifli düzenlemeler yapılmasına alışıldığı görülmektedir. Örneğin, sanayileşme ve kentleşmenin günümüze oranla daha az olduğu ve üretim içinde küçük ölçekli işyerlerinin esas olduğu, kendi işini kurmanın sanat (zanaat) eğitimi alanlar için doğal bir istihdam şekli olduğu 1970'lere kadar uzanan dönemde bu okullar, istihdam ve toplumsal yaşama katılım açısından önemli kurumlardır. Mezunlarının istihdamı bakımından ciddi tartışmalar bulunmamakta idi. Ancak bu öğrencilerin üniversiteye gitmelerinin önü yasal olarak kapalıydı ve yükseköğretim mezuniyeti gerektiren mesleklere erişimleri olanaklı değildi. Bu engel merkezi üniversite sınavı düzenlemesi sırasında ortadan kaldırılmış ve eski adıyla sanat okulları, yeni adıyla meslek liseleri mezunlarının üniversite sınavına girerek yükseköğretim kurumlarına kaydolabilmelerinin önü açılmıştır. Ancak zaman içinde izleme çalışması ve araştırmaların gösterdiği sonuç, meslek liselerinin görece olarak çok düşük bir düzeyde üniversitelere, profesyonel ve potansiyel olarak yüksek gelir veya yüksek istihdam sağlayan bölümlere öğrenci gönderebilmektedir. Bu noktada puanlama koşullarındaki farklılıklardan bağımsız olarak Kız Meslek Liseleri, Ticaret Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri mezunları ciddi bir dışlanma ile karşı karşıya kalmıştır.

Mesleki ortaöğretim kurumları, geçmişte, kalkın-

<sup>1</sup> Bu yazı, 24 Ekim 2016 tarihli Birgün Gazetesinde yayımlanmıştır. Yazar tarafından, dergimizdeki yayını için anlamı değiştirmeden, okumayı kolaylaştırmak amacıyla çok küçük değişiklikler yapılmıştır.

<sup>2</sup>Prof.Dr.; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü. E-posta: aksoy@education.ankara.edu.tr

Okullara sağlanan kaynaklardaki dezavantajlı durum, merkezi yükseköğretime giriş sınavlarına uygun olmayan bir müfredat ile hemen her zaman gizli bir ekonomik ve siyasi ajandanın parçası gibi görülen meslek liseleri dışlanma ve çatışma zemini olmanın örneği haline gelmiştir. Öte yandan, meslek liselerinin örgütsel yapı ve süreçlerinde de açık bir cinsiyetçi ve sınıfsal ayrımcı özellik görülmektedir. Kız ve erkek okulları ile mesleki eğitimin toplumsal cinsiyet rollerine göre örgütlenmesi bir yana, öğrencilerin eğitimleri süresince işyerlerine gönderilmesi ve gerçek iş koşullarında, öğrencilik yapmak yerine, “ara işgücü” adayları olarak sömürülmesine zemin hazırlanmaktadır. Bu süre içinde alabilecekleri akademik, demokratik, kişisel gelişimine ve mesleki potansiyeline katkı sağlayacak olan bir eğitimden de vazgeçirilmiş olmaktadır. Özetle, mesleki ortaokul ve liselerde kayıtlı öğrencilerin eğitimdeki kazanımları yoluyla ekonomik, toplumsal ve politik bakımdan bağımsız özneler olabilmelerine yardımcı olmayan ve eğitim hakkına karşılık gelmeyen, “niteliksiz” bir eğitim ile karşı karşıya kaldıkları söylenebilir.

Gerek programlarındaki uyumsuzluk, gerekse bu okullara giden öğrencilerin ailelerinin eğitimsel, sosyal ve ekonomik koşulları bu okullardaki mezunların çok düşük bir oranda merkezi yükseköğretim sınavlarını kazanabildiklerini göstermiştir. Burada, sorumluluğu öğrencilere bırakmamak gerekir. Bu “başarısızlığın” ülkedeki ekonomik, sosyal ve siyasal koşulların; adaletsiz gelir dağılımının da nedenleri arasında olduğu yaygın yoksulluğun; pedagojik açıdan da eğitimde ortaya çıkan ve merkezi sınavlarda somutlanan yarışın bir sonucu olduğu görülmelidir. Mesleki eğitim öğrencilerinin akademik başarısızlığı, ya da akademik açıdan başarısız görülenlerin mesleki eğitime yönlendirilmesi özünde sınıfsal bir sorundur. Eğitim sisteminde yapılacak düzenlemeler dışında, toplumsal, ekonomik ve siyasal müdahaleleri ve toplumsal eşitsizliklerin arttığı bir dönemde eşitsizlikleri azaltıcı yönde istihdam politikalarının uygulanmasını gerektirir. Kapitalist bir ekonomi içinde dahi bu tür bir müdahalenin gerçekleştirilebilmesi, sosyal devlet söylemi devam ettiği sürece, beklenebilir. Ancak Türkiye son 10 yılda olduğu gibi daha öncesinde de eşitsizliği azaltan değil, artıran politikalar

izlemiştir ve izlemeye devam etmektedir. Piyasaya ve rekabet koşullarına teslim edilen bir istihdam politikası düzeninde, ezici bir çoğunluğu düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ve ebeveynlerin düşük eğitimi olduğu ailelerden gelen öğrencilerin yoğunlaştığı bir okul türünün mezunlarının geleceğinin parlak olduğunu söylemek, bu konuda umut vaad etmek, sahtekarlık değilse, yanılsamadır.

Her geçen yıl farklı kesimlerden çocuklar eğitim sistemine katılmakta ve eğitim hakkına erişme çabası göstermektedir. Yaşamlarını kurmada kendilerine aracılık edebilme potansiyeli taşıyan en temel kurumlar olan okulları, eğitim sisteminin sürekli değiştirilmesi ve istemleri dışında kendilerine ait olana, mahallelerindeki okullar ya da gidebilecekleri okullara hiçbir bilimsel karşılığı olmayan çeşitli “başarı söylemleri” ve “sınav oyunları” ile el konulması nedeniyle “uzman yardımı”na muhtaç hale düşürülmüştür. Oysa bu konuda en önemli yol gösterici, bilimsel bir içerik sunan ve öğrencilerin kendi olmalarına, toplumsal, ekonomik ve politik özne olmalarına, gelecekte katılacakları geçim faaliyetleri, akademik ve toplumsal faaliyetler için bilgi, beceri ve tutum kazanmalarına aracılık eden, öğretmenler ve rehber öğretmenleri olmalıdır. Toplumsal ayrışma ve yarışmacı sistem nedeniyle, tüm bu öğretmen ve rehber öğretmenler işlevsiz duruma düşürülmüş sınıfsal kategorilerin gerektirdiği ayrışmayı gerçekleştirmeye memur edilmişlerdir. Öğretmenlerin, bu hegemonik söylem altında mevcut ayrımcı politikalara uygun bir yönlendirmede bulunmaları da ne yazık ki olağan hale gelmiştir. Dışsal koşulların eğitimdeki kategorileşmeyi belirlediği bir dönemde, ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel sermayelerine bağlı olarak ortaya çıkan eğitim olasılıklarını dikkate alarak öğrencilerin eğitim yaşamlarını yönlendirmek, yaşadıkları dezavantajlı akademik koşulları kader kabul ederek onları piyasanın emrine, ücretli köle olmaya hazırlamak, eğitim sistemindeki başarısızlığı (adaletsizliğin sonuçlarını) meslek liseleri öğrencilerinin sırtına yıkmaktır.

### Son Sözler

Türkiye’de işgücü piyasasında meslek lisesi mezunların tercih edilme düzeylerinde özel bir yük-

sek oran bulunmamakta, meslek liseleri mezunlarının diğer lise mezunlarıyla benzer, onlara yakın bir işsizlik oranı bulunmaktadır. Daha düşük oranda üniversiteye gidebilmekte, sınavsız meslek yüksekokulları yoluyla düşük statüde, ara işgücü yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim düzeyine yöneltilmektedirler. Sorun, belli bir toplum kesiminden geldiği belli olan öğrencilerin gerek merkezi sınavlar yoluyla gerekse sosyo ekonomik koşullarının belirlediği bir seçme yoluyla, başka seçenek bırakılmadığı için, çaresizlikle meslek okullarına kayıt edilmesidir. Öğrencilerin, öğrencilikleri sırasında piyasaya çocuk işgücü olarak sunulması, kamusal nitelikli, ücretsiz ve kendileri için anlamlı olacak nitelikteki bir eğitim türünden – ya da eğitim hakkına karşılık gelebilecek bir eğitim türünden yoksun bırakılmaları da bu sorunun devamıdır.

“Bilgi toplumunun” ya da “ekonominin” “ara insan gücü” gereksinmesinin karşılanmasına dönük olarak savunulan meslek liseleri günümüz iktisadi koşullarında anlamlı değildir. Özellikle, zorunlu eğitimi 12 yıla çıkararak ve lise düzeyinde eğitimi zorunlu hale getiren düzenleme, meslek liseleri ve işletmelerde beceri eğitimi uygulaması üzerinden gerçekleşen sömürü koşullarının önünü açmış ve eğitim hakkının gereği olan genel, eşit, kamusal ve

nitelikli eğitimi sağlamak konusunda önceki yasal koşulların da oldukça gerisine düşmüştür. Bu çerçevede sonradan getirilen yönetmelik ve değişiklik uygulamaları da bu yaklaşımı sürdürmektedir. Oysa, lise düzeyindeki öğrencilerin nitelikli bir eğitim alabilmelerini sağlayabilmek için, tüm liseler çok amaçlı, öğrencileri çalışma yaşamı, toplumsal yaşam, bireysel, politik ve estetik gelişimleriyle ve yükseköğretim tercihleri konusunda bütüncül olarak kavrayan bir yapıya dönüştürmelidir. Bunun dışındaki yapay, geçici ve piyasa dostu düzenlemeler, “memleket meselesi” logosu altında meslek lisesi öğrencilerini aşağılamaya, etiketlemeye ve yanıltmaya devam etmekten başka bir işe yaramayacaktır.

Meslek liseleri memleketin önemli bir sınıfsal meselesidir ve bu liselerdeki gençleri sömürünün, geleceksizliğin, dar görüşlülüğün, eşitsizliğin, sembolik şiddetin ağından kurtarmak için A’sından Z’sine lağvedilmeli, genel akademik liseler içinde mesleki içerikle birleştirilerek, eşitlikçi, kamusal ve nitelikli, çok amaçlı-bütünlüklü bir lise eğitimi kurulmalıdır.

## Cinsiyetçilik

Fevziye Sayılan

Birisinin cinsiyetinden dolayı ayrımcılığa uğramasını anlatır, genellikle cins ayrımcılığı yerine kullanılmaktadır. Kadınlarla erkekler arasındaki güç asimetrisini yansıtan söz ve davranışlardır. Toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda açık ya da örtük biçimde erkeklerin üstünlüğüne ilişkin bir dizi önyargı ve tutumu yansıtır. Genellikle cinsiyet rolü kalıpyargılarına dayanan inanç ve tutumları içerir; “saçı uzun akı kısı”, “er kocayınca koç olur, karı kocayınca hiç olur” “kızını dövmeyen dizini döver” gibi nefret ve düşmanlık ifade eden söz ve pratikler gibi dolaysız biçimlerinin yanında “cennet anaların ayaklarının altındadır”, “kadınlar narindir” gibi koruyucu ve yüceltici biçimlerde de açığa çıkabilir. Kadınların erkekler kadar akıllı olmadığını iddia etmek cinsiyetçi bir önyargı ise kadınların narin ve korunması gerektiğini düşünmek de cinsiyetçiliğin bir başka tezahürüdür. Dilin kullanımından çalışma hayatının örgütlenmesine, ders kitaplarından kültürel ürünlere kadar geniş bir yelpazede karşımıza çıkan bu ayrımcılık, kadınlarla erkekler arasındaki farklılığın eşitsizliğe dönüşmesine katkıda bulunur. (1)

Cinsiyetçilik öğrenilen bir davranıştır. Ekonomik, sosyal ve siyasal alanda cinsiyet eşitsizliğinin sürdüğü toplumlarda, aile ve okul gibi kurumlar ile arkadaşlık, sokak, piyasa gibi toplumsal ilişki ağları içinde öğrenilir. Cinsiyetçi söylemler verili eşitsizliği meşrulaştırır ve kadınları bağımlı konumda tutmaya yöneliktir. Okullar ideolojik bir araç ve aynı zamanda kültürel bir alan olarak toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda diğer kurumlardan daha kritik bir role sahiptir. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için toplumsal değişmeyi hedefleyebilir ya da cinsiyete dayalı eşitsizliğin yeniden üretimini yerine getirir.

Genellikle de okulların ve eğitsel uygulamaların içerikleri, toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıları gizli ya da açık iletilerle öğrencilere taşır. Bu iletiler çocukları geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltir, kadın ve erkeğe ilişkin başarı ölçütlerini ve sınırlarını tanımlar. Okul öğrencilerini hem standartlaştırılmış öğrenme durumları aracılığıyla hem de davranış kuralları, derslik düzenlemeleri ve öğretmenlerin uyguladığı enformel öğretim yöntemleri gibi yollarla biçimlendirilirler.(2)

Eğitimde cinsiyetçilik konusu, eğitime erişimden başlayarak hangi tür beceri ve vasıfların kimler için öngörüldüğünü, kimin hangi işe yerleşeceğine yönelik yönlendirmelerin nasıl yapıldığını, her iki cins için ne tür bir öznellik tasarlandığını, bu süreçlerde okul yönetimi ve örgütlenmesinden öğretmen tutumlarına kadar açık ve gizli müfredatın içeriğini; öğrencilere aktarılmak üzere hangi bilginin seçildiğini ve bilgi süreçlerinin nasıl yapılandırıldığını, okulun bir kültürel alan olarak nasıl düzenlendiğini ve işleyişini mercek altına almayı gerektirir.(3)

Cinsiyetçilik okullarda aynı sınıflarda ve aynı sınıflarda oturan, aynı kitapları okuyup aynı öğretmenleri dinleyen kız ve erkek öğrencilerin nasıl



farklı mesajlar aldığı sorusuyla ilgilidir. Müfredatın, ders kitaplarının, öğretmen davranışlarının ve okuldaki hakim kültürün cinsiyet ile ilgili (eşitlikçi ya da ayrımcı) olup olmaması belirleyicidir. Öğrencilerin cinsiyete göre ayrılıp, dizildiği, oturduğu ve hatta tek cinsiyetli olarak yapılandırıldığı eğitim kurumlarında cinsiyete dayalı keskin ayrışma cinsiyetçiliğin boyvereceği ortamı sunar. Karma eğitim cinsiyetçi ayrışmanın geriletilmesinde önemli bir dayanaktır. Kız ve erkek öğrenciler için farklı normlar ve kurallar koyan, erkek öğrencilere tolerans tanırken, kızlar üzerinde baskı kuran, cinsel taciz ve istismar konusunda öğrencileri korumayan, akran zorbalığının kız öğrencileri hedef alan “süslü tavuk”, “fıstık”, “sürtük” gibi aşağılayıcı adlandırmalarının okullarda dolaşımına izin veren ya da görmezden gelen, lgbt öğrencilerine karşı önyargılı ve ayrımcı davranan okul yönetimleri ve öğretmenler bu cinsiyetçi tutum ve davranışlarla toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimine katkıda bulunurlar. Cinsiyetçiliğin eğitim politikası haline geldiği durumlarda, kadınları aşağılayan ve toplumsal cinsiyet eşitliğini geriletmeyi hedefleyen pratiklerin öne çıktığı görülmektedir. Bilginin kaynağı olan ders kitapları ve okullarda dolaşıma sokulan kitapçıklardaki “Kocasına itaat etmek, kocası için süslenmek, kocasının yanında yüksek sesle konuşmamak, kocasını adıyla çağırılmamak, her şeye itirazda bulunmamak, kocasının sözünü kesip önüne geçmemek ve beyini utandırmamak”(4) gibi kadınlar için tanımlanan “adap kuralları” cinsiyetçiliğin en açık halidir. Öğretmenlerin kızları sakın, mazbut ve makul olmaya yönlendirirken, erkekleri bağımsız, aktif ve cesur olmaya cesaretlendirmesi; alanlara ayrılma ve meslek seçiminde cinsiyete dayalı işbölümünü referans alan yönlendirmeler okullardaki cinsiyetçi uygulamaların bir başka biçimidir. Toplumsal cinsiyet eşitliğini hedefleyen eğitim politikaları altında, okullar çocukların ve gençlerin cinsiyet kalıpyargılarının cenderesinden kurtulmasında önemli bir rol oynayabilir. Çünkü eğitim tutum ve davranışları değiştirmede güçlü bir araçtır.

Bunun için karma eğitimin ve sosyalleşmenin teşvik edilmesi, müfredat ve ders kitaplarından cinsiyetçi ifadelerin ayıklanması, okullarda öğrencilere toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını sorgulamalarına imkan sağlayacak öğrenme ve toplumsallaşma araçlarının ve ortamlarının sunulması ve okulların cinsel taciz ve şiddetten arındırılması gerekir.

- (1) Bkz Kramarae, C. and Treichler, P.A. Feminist Dictionary. University of Illinois Press, 1996.
- Diller, A., Houston, B., Morgan, K.P. and Ayim, M. The Gender Question In Education: Theory, Pedagogy and Politics. Westview Press, 1996.
- (2) Tan, M. “Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği,” Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş. TUSIAD. İstanbul, 2000: 77.
- (3) Sayılan, F. Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. Olanaklar ve Sınırlar, Dipnot Yay., Ankara: 2012
- (4) Bkz Eğitim Sen. 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Değerlendirme Raporu. 22 Haziran 2016.

## Türkiye Milliyetçi Öğretmenler Konfederasyonu ve Türkiye Öğretmenler Sendikasının Düzenlediği TÜRKİYE BİRİNCİ EĞİTİM KURULTAYI

Türkiye’de devlet tarafından eğitimin sorunlarına çözümler bulmak, daha nitelikli hale getirmek amacıyla 1921’den itibaren Maarif Kongresi, Heyet-i İlmiye ve Milli Eğitim Şur’ası adı altında tam 19 Eğitim Kongresi toplanmıştır.

Ancak devletin düzenlediği bu kongre ve şuralarda beklenen dönüşümler gerçekleştirilemediğinden öğretmen örgütleri de bir tür “alternatif” eğitim şura ve kongreleri düzenleme yoluna gitmişlerdir.

Öğretmen örgütlerince düzenlenen ilk eğitim kurultayı Türkiye Öğretmenler Sendikasıca 4-8 Eylül 1968 tarihinde gerçekleşen **Devrimci Eğitim Şurasıdır**. Daha sonra TÖB-DER tarafından 4-11 Şubat 1978’de **Demokratik Eğitim Kurultayı** düzenlenmiştir. 12 Eylül askeri darbesinden sonra demokratik öğretmen hareketinin temsilcisi olarak Eğitim Sen ilki **2-6 Şubat 1998**’de, ikincisi **2004**’de ve sonuncusu da **2013**’de olmak üzere üç Demokratik Eğitim Kurultayı düzenlemiştir.

1940’lı yıllardan sonra kurulan öğretmen örgütleri benimsedikleri dünya görüşlerine göre “sağcı” veya “solcu” kuruluş olarak nitelendirildiler. Örneğin, Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (**TÖDMF**) başlangıçta “sağcı”, sonradan “solcu” olarak bilinmiştir.

1965’de memurlara sendika hakkının verilmesin-

1971’de kurulan Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Deneği (**ÜLKÜ-BİR**), 1975’te kurulan Hürriyetçi Öğretmenler Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği (**HÜR-ÖĞRET-BİR**), 1977’de kurulan Hürriyetçi Öğretmenler Derneği (**HÜR-DER**), 1975’te kurulan Mefkûreci Öğretmenler Derneği (**MEF-DER**), 1975’te kurulan Üniversite, Akademi, Yüksekokul Asistanları Derneği (**ÜNAY**) “sağcı” olarak biliniyorlardı.

Genellikle eğitimi kendilerine “dert” edinen öğretmen kuruluşları sol ve demokrat eğilimli olanlardır.

Merak ettim; acaba “sağ” görüşlü öğretmenler de eğitim kurultayı yapmışlar mıydı, yaptılarsa neleri tartışıp neler önerdiler? İşte Eleştirel Pedagoji Der-gisi aracılığıyla bu soruların cevaplarını bulacaksınız.

Milliyetçi Öğretmenler Konfederasyonu, TÖDMF’nuna karşı kurulurken, Sağcı Türkiye Öğretmenler Sendikası ise Fakir Baykurt önderliğindeki sol eğilimli TÖS’e (Türkiye Öğretmenler Sendikası) karşı kurulmuştu.

Sol eğilimli TÖS 4-8 Eylül 1968’de Devrimci Eğitim Şurası’nı düzenleyince her iki sağ eğilimli öğretmen kuruluşu da karşılık olarak Türkiye 1. Eğitim Kurultayı adı altında bir kurultay düzenleme yoluna gitmiştir.

**Türkiye 1. Eğitim Kurultayı 27-30 Ekim 1968**’de Ankara’da düzenlenmiştir.

Kurultaya çağrılıp katılanlar arasında; **Arif Nihat Asya, Prf. Cemal Alagöz, Prf. Fahir Armaoğlu, Prf. Oktay Aslanapa, Falih Rıfki Atay, Prf. Tahsin Banguoğlu, Prf. Dr. Kemal Bıykoğlu, Prf. İhsan Doğramacı, Ord. Prf. Kâzım İsmail Gürkan, Prf. Zeyyat Hatiboğlu, Prf. Halil İnal-cık, Prf. İbrahim Kafesoğlu, Prf. Mehmet Kaplan, Prf. Şaban Karataş, Prf. Fahrettin Kırzıoğlu, Adana Müftüsü Cemalettin Kaplan (Bu zat, Almanya’da kendisini Halife ilan etmiştir) Balıkesir Müftüsü Mehmet Emre, Ankara Valisi İbrahim Eken, Adnan Ötügen, Şevket Rado, Erol Simavi gibi birçok tanıdık isim katılmıştır.**



Sağcı öğretmen kuruluşları TÖS'ü "Bulgaristan Kültür Ataşesi ile görüşülerek kurulmuş, Türk öğretmenlerini bozmakla görevli solcu bir teşkilat olarak" nitelendirmiş, TÖS'ün düzenlediği Devrimci Eğitim Şurasını "hıyanet teşebbüsü" olarak değerlendirmiştir.<sup>1</sup>

Kurultay Gazetesinde yazılanlara göre toplantının ana konusu "milliyetçi ruh ve karakterde gençlik yetiştirmektir."

Kongre Başkanlığına seçilen Adnan Ötügen'in ardından söz alan Konfederasyon Genel Başkanı Selahattin Arıkan özet olarak;

"(...) Türkiye'nin bir Kurtuluş Savaşı vermekte olduğunu, vatan ve milletin tehlike altında olduğunu, Güney Doğu'nun kurtuluş ümidinin milliyetçi öğretmenlerde olduğunu, eğitim kurultayında marif ve mesleğin birlikte ele alınacağını, milli menfaatlere uygun kararlar alınacağını umut ettiğini, öğretmenlerin sosyalizmin ve komünizmin pençesinden kurtarılması gerektiğini, bir kadın için iffetsizlik neyse Türk öğretmeni için de komünistliğin de aynı şey olduğunu" söylemiştir.

Kurultayın beklentilerini 47 maddelik bir sonuç bildirgesiyle açıklamışlardır. Bazılarını buraya aktarmayı uygun gördük;

- 1- *Milli Eğitim devlete bağlı gençlik yetiştirilmelidir.*
- 2- *Aşırı akımlarla Türk devleti arasında tarafsız kalınamayacağı öğretim müesseselerinde şuurlara mal edilmelidir.*
- 3- *Türk öğretmeni, öğrencileri ve velilerinin devlete saygılı olması sağlanmalıdır.*
- 4- *Demokrasiye karşı "ilerici-toplumculuk edebiyatı" öğretim müesseselerinde barındırılmamalıdır.*
- 5- *Milli Eğitim, milli bütünlüğümüzü savunmaya ehil gençler yetiştirmelidir.*
- 6- *Milli Eğitimde halkın üstünde aydın yetiştirilmelidir.*
- 7- *Dilde aşırı uygulamalarla milli bütünlük bozulmamalıdır.*
- 8- *Öğretmene, öğrenciye ve aileye bilgi ve uyarma broşürleri devletçe gönderilmelidir.*
- 9- *Din ve vicdan hürriyetine bağlı gençler*

*yetiştirilmelidir.*

- 10- *Öğretim kadrosunda demokratik ekonomik düzene bağlılık temin olunmalıdır.*
- 11- *Temel eğitim, milliyetçi ruh ve karakter aşılamalıdır.*
- 12- *Milliyetçi ruh ve karakter aşılması, orta öğretimin gayesi olmalıdır.*
- 13- *Öğretmen okulları öğretim kadroları, milli güvenlik açısından kurulmalıdır.*
- 14- *Türk gencinin, aileye, ahlaka, dine ve geleceklere saygılı olması sağlanmalıdır.*
- 15- *Öğretmen ve öğrenci kıyafeti, milli eğitimin ciddiyetine uygun olmalıdır.*
- 16- *Okul temsilleri, tiyatro ve film eserleri ahlak açısından kontrol edilmelidir.*
- 17- *Türk Milli Eğitiminin başarı sağlaması için, Türk öğretmenin yaşama seviyesi yükseltilmelidir.*
- 18- *Maddi gücü olmayan öğrencilere geniş imkân verilmelidir.*
- 19- *Öğrencilerin başarı oranı mutlaka yükseltilmelidir.*
- 20- *Aşırı güven duygusuyla dini lüzumsuz bulan aydın tipi yaratılmamalıdır.*
- 21- *Yıkıcı akımlarla mücadele konusunda bilgili öğretmen yetiştirilmelidir.*
- 22- *Türk öğretmeninden aşırı solculukla, aşırı milliyetçilikle ve aşırı dincilikle mücadele rolü istenmelidir.*
- 23- *Türk öğrencilerine dünya Türkleri konusunda gerekli bilgiler mutlaka verilmelidir.*
- 24- *Milli tarihe ve milli değerlere saygılı gençler yetiştirilmelidir.*

Yanlış anlamaya mahal vermemek için bir kez daha açıklamakta yarar var; okuduğunuz Milli Gevnlık Kurulunun hükümete tavsiyesi değil!



<sup>1</sup> Kurultay Gazetesi Özel Sayısı, s.1-2



### Yorgos Lanthimos – Lobster (İstakoz)



David (Colin Farrell), karısı onu bir başka adam için terk etmesinden sonra, yeni bir ilişkiye başlaması için bir hotele gönderilir. David tıpkı evli olmayan diğer insanlar gibi 45 gün içinde kendine bir eş bulmak zorundadır. Eğer bu süre içinde uygun bir kadın bulamazsa ya vahşi bir ormana sürülüp orda avcılara av olacaktır ya da otele kaydolurken belirlediği (İstakozu seçer) bir hayvana dönüştürülecektir. David uzun bir süre kendine uygun bir eş bulamazken, otelde kalacağı süreyi uzatacak biçimde ormanda yaşayan insanları da avlayamaz. 45 günlük dönemin son günlerde otelin taş kalpli acımasız kadınına (Angeliki Papouli) yaklaşır ve onunla birlikte olmayı ister, kendisini de kalpsiz bir erkek olarak sunar. Ancak çok geçmeden kadın David'in köpeğe dönüştürülmüş abisini öldürerek ondaki vicdanı açığa çıkarır. David kimsenin istemediği hayvana dönüştürülmek için kadından kurtulur ve onu otelin bayan garsonu yardımıyla uyuşturur ve dönüşüm odasında dönüşmeye bırakır. Otelde kaçıp ormandaki gruba sığınır. Orda ise uygarlık dünyasının zıddı olarak evlenmek yasaktır, insanlar yalnız başına yaşamaktadır. Cinsellik gibi ilişkiler yasaklanmaktadır. Bunları ihlal edenler ise öldürülür ya da “kızıl öpücük” ve “kızıl ilişki” gibi yöntemlerle işkence yöntemleriyle cezalandırılır. David orda tanıştığı bir kadınla (Rachel Weisz) ilişki başlatırken grubun lideri onların ilişkisinden rahatsızlık duyar. Grup bazı ihtiyaçlarını gidermek üzere kısa süreliğine kente gitmektedir. Aşık olduğu kadın grup lideri tarafından kör edilir. Da-

vid gene de birlikte yaşamaya çalışsa da çok geçmeden grubun liderini öldürür, sevdiği kadınla uygarlığa dönüş yapar ama orda birlikte olmalarının koşulu kendisiyle uyumlu bir kadınla birliktelik biçiminde olduğu için son eylemini yapıp kendini kör etmeye karar kılar.

Lanthimos'un İstakoz (The Lobster) filminde, “Köpekdişi” (Kynodontas, (2009) filminde olduğu gibi uygarlık sorununu oldukça farklı ve distopik bir tarzda ele aldığı söylemek mümkündür. Köpekdişi'nde daha dar ve bir aile sınırlarında işleyen kültürel yapı İstakoz'da günümüze benzeyen bir gelecek etrafında şekillendiriliyor. Lanthimos'un filmlerinde etkileyiciliği unsur, basitmiş gibi görünen konuları olası en uç sınırına kadar götürmesidir diyebiliriz.

Çekirdek ailenin toplumsal yapıdaki kurumların en temellerinden birisi olması, toplum içinde de evliliğe özel bir önem atfedilmesini sağlıyor. Bu bağlamda “uygarlığın” hazza bağlanma pratikleri olduğu kadar hazdan kaçındırılma pratikleriyle de ilintili olduğunu söyleyebiliriz. İstakoz'daki uygarlık ise boşluk ve monotonluğun hakim olduğu bir toplum yapısına sahip. David ve diğerlerine yönelik mastürbasyon yasağı, bu yasağı ihlal edenlerin ellerinin tost makinesinde yakılması, “iki elin” (dolayısıyla eşin) değerini anlaması için bir elin bağlanması, evlenmeyenlerin bir hayvana dönüştürülmesi, bu “kader”den kaçınmayı sağlayan sınırlı özerkliğin (“yabanileri” avladıkça hotelde sonsuza kadar kalma fırsatı) sistematik bir avcılığa bağlanmış olması, olayın distopik çehresinin yanı sıra aslında yoğun bir gerçekçi özellik taşıyor. Yalnız ve yaşlı ölme korkusu, çeşitli haz pratiklerinin gelenek dışı ve üremeye yardımcı olmadığı için yasaklanması ce ancak “avcı” olarak ve rekabet ederek hayata kalabileceğini düşünen günümüz insanı, filmdeki distopik dünyanın yapısıyla oldukça benzeşiyor. Örneğin filmde çocuklara biçilen “rol” ele alındığında bütünleştiricilik olarak bir ideolojik tasarım ortaya çıkmaktadır. Çocuk figürü, uygar dünyada bir araya gelen kadın ve erkeğin yaşadığı zor dönemlerde çiftlere “eklemlenir”. Böyle bir eklemlenme için oteldeki çiftlerin kuruma yaşadıkları sıkıntıyı bildirmeleri yeterlidir. Aniden beliren çocuk anne ve babaya sakin olmalarını, uzlaşmaları gerektiğini, dahası eğer kendilerini ilişkide “merkezi” bir noktaya yerleştirirlerse ilişkinin “başarısız” olacağı konusunda bir göstergedir. Tıpkı yaşadığımız çağda olduğu gibi çocuklar evliliğin bitmesine karşı bir emniyet supabı olarak işlev görür. Belli bir heyecan





yoksunluğunun ve keşif arzusunun bitmiş olmasının değil, dahası bunun *olanaksızlığının* itirafı gibi işlev görürler. Böylece çocuk modern dünyada salt varlıklarıyla ilişkinin bağdaştırıcı nesnesi gibi görünürken aslında tam da bu niteliklerinden dolayı bunun olanaksızlığını göstermektedirler.

Denetleyici uygarlığın karşıt noktasında ise ormanla anlam bulan vahşi doğa yer alıyor. Uygarlıktaki zorunlu olan her şeyin yasaklandığı bir tür anti tez olarak doğal çehre, olası ideal insanın yalnız insan olduğu, olası ilişkinin sadece mastürbasyon olduğu, dansların tek kişilik, yaşamların tek kişilik olduğu, distopyanın en az diğeri kadar karanlık diğer tarafını gösteriyor. Bu yüzden Lanthimos için esas sorunun normlara ilişkin bir uyumsuzluk değil, aslında uygarlığın bütün bozucu etkisiyle insanı tahakküm altına alan doğası olduğunu söylemek mümkün. Lanthimos için insanın iyicil yönüyle ilişkili önemli belirtiler yoktur, yani insan yalnız başına daha iyi veya kötü görünmez ama belirli grup ilişkileri içindeki insanlar sonul aşamada denetleyici, kısıtlayıcı ve acımasızdır. Bu durum ironik biçimde insanların yalnız yaşamalarına ilişkin zorlanımın bir grup eliyle oluşturulmasında görünür. Hem Köpekdişi'nde hem de Istakoz'da betimlenen toplum, antropolojik, içsel bir özellik olarak olumsuzdur. Bu yüzden toplumsal ilişkilerdeki distopik yön toplum içindeki ilişki dinamikleriyle anlam bulmaz. Yani belirli biçimlerde bir araya gelmiş, belirli ekonomik temelde üretim ilişkilerinde etkileşim süren insanların toplumsal ilişkileri yoktur, daha ziyade kötücül doğasıyla belirli etkileşimlere giren insanlar var gibidir. Lanthimos sadece verili bir geleneksel anlamı sınırlarına kadar götürmek istiyor. Bu olası sınırlarına götürüş, ya da sınırlar arasında belirgin bir çizgi çekme isteği bu yasakların çok daha geniş bir tahakküm politikasıyla olan bağını belir-

ginleştiriyor. İnsan türünün ihtiyaçlarıyla (bir ideolojik çerçeve içerisinde üreme ve soy devamı olarak yapılandırılan), bireyin hazza dayalı ihtiyaçları (bunlar da kendi türsel ve toplumsal ilişkisinden koparılıyor) birbirinden koptukça, birey ve toplum karşıtlığı açık bir görünüm kazanıyor. Her iki biçimde de, yani uygarlık çerçevesinde sistematize edilmiş, tahakküm kurulmuş otelde ve kentteki toplum yapısı, uygarlığın üreme gibi edimlerine bir baş kaldırmayı ifade eden, bağlamı ve toplumdaki uzaklaşmayı ifade eden orman toplumu arasında dolaysız bir çatışma çıksa da, sağlayamaya çalıştıkları tahakküm açısından bu iki yapı ortaklaşıyor; birey üzerinde sınırı belirsiz dilediği gibi genişleyen ya da daraltılan bir tahakküm kurma çabası.

Birey ise bu iki toplumsal yapıyı, bu salt görüngü düzleminde ortaya çıkan ama aynı zamanda kendini dolaysız şiddet ile var eden bu iki yapının, kendisinin ürettiği bir yapı olarak görmemektedir. Bu yüzden birey için her türlü baskıdan kurtulmanın yolu kendi "türsel" varlığını haz odaklarına yoğunlaşmaktır. Dahası, yaşanan toplumsal yapıyla bir uzlaşma adımı olarak David sevdiği kadın kör edildikten sonra önemli bir fedakarlık yapar, tıpkı bir araya gelmesi gereken insanların benzer kusurlara sahip olmasının gerekmesi gibi, gözlerini kör eder. Bu türden bir fedakarlık, bir arzunun doyurulması için bir duyudan vazgeçmek, "gönüllü körlük", olumsuz anlamda bir ideolojik konumun da göstergesi aslında. Belirli bir toplumsal-tarihsel gelişim çizgisi içinde kültürel olarak oluşmuş kurallara dayanan bir yapı olarak uygarlık, kendi kurallarının "doğal" görünmesini ister elbet. Çünkü doğal görünmediğinde temelini sarsılacağı da aşikardır. Lanthimos'un Istakoz'u ise, bu olan bitenlerin doğal olmadığını gösteren güzel bir film film.



## Küresel Eğitim Ağ ve Söylemleri Dünya Bankası ve Bilgi Ekonomisi\*

*Joel Spring*

Çeviri: *Eda Ata*

*Dünya Bankası'nın okuryazarlık tasavvuru tamamen bilgi ekonomisindeki görevleri tamamlamada işe yarayacak niteliktedir. Bankanın okuryazarlık tasviri okurlarını yazılı iletişimdeki gizli mesajları ve ideolojik altyapıları analiz etmeye yönelten eleştirel okuryazarlık becerilerini içermez. Edebiyatı anlayıp okumak için öğrenilen okuma yazma ya da kişisel zevk için yapılan okuma eylemini içermez. Siyasi güçlenme adına okuryazar olma fikrini içermez. Bankanın okuryazarlık anlayışı, küresel emek piyasasında iş görmek içindir.*

Dünya Bankası eğitimin önde gelen küresel sermayedarlarından biridir ve kapsamlı ağlarla dünya çapındaki diğer örgütlere bağlıdır. Bu ağlar sayesinde Dünya Bankası eğitimle ilgili küresel söylemlerin asıl temsilcilerinden biridir.<sup>1</sup> Dünya kültür teorisyenleri Dünya Bankası'nı küresel kültürün gelişiminin büyük bir destekçisi olarak anar.<sup>2</sup> Muhalifler ise Dünya Bankası gündemini, varlıklı ülkelere ve çokuluslu örgütlere hizmet etmekle suçlar.<sup>3</sup> Bankanın dünya çapındaki ağları ise, yereldeki eğitim uygulamalarını etkiler.<sup>4</sup>

Dünya Bankası eğitim politikaları birbiriyle ilişkili bir dizi yerel ve küresel kurumla bütünleşmiş vaziyettedir. Bunlar birbirini etkileyen ağ üyelerinin dinamik ilişkileridir. Bu bölümde üzerinde durduğumuz bilgi ekonomisi hakkındaki eğitim söylemleri ve diğer eğitim meseleleri bu ağlar bağlamında tartışılacaktır. Bu ağlardaki üyeler birbirleriyle aynı fikirde olmasalar da eğitimle ilgili benzer fikirlerle karşılaşır. Eğitim ve bilgi ekonomisi Bankanın eğitim ağlarındaki en önemli tartışma konularıdır.

DB yetkililerinin “bilgi ekonomisi” ve “yaşam boyu öğrenme” için diğer küresel aktörlerce paylaşılmayan özel bir tanımı ve gündemi vardır. Bunu kavramak oldukça önemlidir, çünkü bu bölüm okura istemeden DB gündeminin küresel eğitim sahnesindeki tüm büyük aktörlerce paylaşıldığını düşündürebilir.

### **Dünya Bankası (DB)**

Dünya Bankası 2007 resmi kılavuzunda şöyle bir ifade yer alır: “Günümüzde Dünya Bankası Grubu eğitimde dünyanın en büyük fon sağlayıcısıdır.”<sup>5</sup> 1944 yılında kurulan DB, ekonomik kalkınma için gereken şeyin eğitime yatırım olduğu inancına bağlı olarak, gelişmekte olan toplumlara eğitim kredileri vermiştir.<sup>6</sup> 1968’de Robert McNamara’nın başkanlığındaki Dünya Bankası eğitimde kalkınmayı bir hedef haline getirmiştir. McNamara bu durumu şöyle açıklıyordu: “*Burada amacımız ekonomik kalkınmaya en çok katkı sunacak yerlere yardım etmek olacaktır. Bu da eğitim planlamasına önem verilmesi anlamına gelecektir; tüm bir sürecin baş-*

\* Bu makale Joel Spring’in *Globalization of Education* (Eğitimin Küreselleşmesi) (Routledge, 2009) adlı eserinin 2. Bölümünden özetlenerek Türkçeleştirilmiştir.

*langıcı eğitimin kalkınması olacaktır.*”<sup>7</sup> McNamara açıklamasını bu durumda DB’nin eğitimsel aktivitelerinin genişleyeceğini söyleyerek sürdürdü. DB ekonomik kalkınma bağlamında kendi eğitim ile ilgili planlarını sunmaya şöyle devam edecekti: “Eğitim ilerlemenin kalbindedir... Eğitim yoksulluğu ve eşitsizliği azaltmak için gereken en güçlü araçlardan biridir ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın temelini atar.”<sup>8</sup>

DB orta ve düşük gelirli ülkelere borç veren Uluslararası Yeniden Yapılanma ve Kalkınma Bankası (IBRD) ve en yoksul ülkelere faizsiz kredi veren Uluslararası Kalkınma Birliğinden (IDA) oluşur. DB bu ikisinin yanı sıra Dünya Bankası Grubu’nun da bir parçasıdır ve bu grup geliştirmekte olan ülkelere teknik destek sağlayan, bu ülkelere yatırım yapan sermayedarların kayıplarını garanti altına alan ve yatırım anlaşmazlıklarında arabulucu görevi üstlenen diğer üç kuruluşu da içine alır.<sup>9</sup>

DB’nin her bir bölümü üye devletlere teslim edilmiştir. 2007 yılında, 185 üye ülke Uluslararası Yeniden Yapılanma ve Kalkınma Bankası (IBRD)’nin, 166 üye ülke de Uluslararası Kalkınma Birliği (IDA)’nın sahibi konumundaydı.<sup>10</sup> DB’nda yönetime katılma hakkı üye ülkelerin sahip olduğu hisse sayısına bağlıdır. DB’nin en büyük beş hissedarı ABD, Japonya, Almanya, Fransa ve Büyük Britanya’dır.<sup>11</sup> Orta ve düşük gelirli ülkelere borç veren IBRD aracılığıyla verilen kredilerin parası ağırlıklı olarak dünya finansal pazarlarından toplanır. Buna karşın, en fakir ülkelere kredi veren IDA’nın parası ise en zengin üye devletlerden gelir. IDA’ya en çok katkıda bulunan devletler ABD, Japonya, Almanya, Büyük Britanya ve Fransa’dır. DB’nin kredi verme amaçları şöyle sıralanabilir: özellikle temel sağlık ve eğitim aracılığıyla halka yatırım; yoksulluğu azaltmanın ana unsuru olarak sosyal kalkınma, kaynaştırma, yönetim ve kurum geliştirmeye yoğunlaşma; hükümetlerin kaliteli hizmeti verimli ve şeffaf bir şekilde sunma becerisini güçlendirme; çevreyi koruma; özel iş kalkınmasını destekleme ve teşvik etme ve uzun vadeli planlama ve yatırıma zemin hazırlayacak istikrar-

lı bir makroekonomik çevre yaratacak reformlara önyak olma olarak sıralanır.

#### **Kilit Noktalar: Dünya Bankası Yapısı ve Ağları**

##### **Dünya Bankası Grubu**

- Uluslararası Yeniden Yapılanma ve Kalkınma Bankası (IBRD) - orta ve düşük gelirli ülkelerin *hükümetlerine* borç verir.
- Uluslararası Kalkınma Birliği (IDA) — en yoksul ülkelere ulusların *hükümetlerine* faizsiz borç ve sübvansiyon sağlar.
- Uluslararası Finans Kuruluşu (IFC) — geliştirmekte olan ülkelerde özel sektöre borç, kaynak ve danışmanlık hizmeti sunar.
- Çok taraflı Yatırım Garanti Ajansı (MIGA) — geliştirmekte olan ülkelere *dolaysız dış yatırım* teşvik eder ve destekler.
- Uluslararası Yatırım Anlaşmazlıklarının Çözüm Merkezi (ICSID) — Uluslararası yatırım anlaşmazlıklarında uzlaşma ve arabuluculuk işlevi görecektir imkanlar sunar.

##### **Dünya Bankası Eğitim Ağı Üyelerinden Örnekler**

- Birleşmiş Milletler ve Birleşmiş Milletler ajans ve üyeleri, örneğin UNESCO ve UNICEF.
- Dünya Ekonomik Forumu (WEF)
- Dünya Ticaret Örgütü (WTO)
- ABD Uluslararası Kalkınma Ajansı (USAID)
- Discovery Channel Küresel Eğitim Fonu
- Küresel Kalkınma İttifakı
- Dünya Bankası Grubu’nun Uluslararası Maliye Birliği tarafından işletilen EdInvest
- İnsan Kalkınma Ağı
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
- Dünya Bankası ile ilişkili Hükümetlerarası ajanslar
- Dünya Bankası ile ilişkili Milli Hükümetler
- Dünya Bankası eğitim çalışmaları ile ilişkili Çokuluslu Şirketler
- Dünya Bankası ile ilişkili Sivil Toplum Kuruluşları

#### **Dünya Bankası ve Birleşmiş Milletlerin Ağları**

DB ve Birleşmiş Milletler (BM) ortak bir eğitim ağına sahiptir. DB 1947’de BM ile ortak bir anlaşmaya girmiştir ve bu anlaşmaya göre DB, Birleşmiş Milletler’in uzmanlaşmış bağımsız bir temsilcisi işlevini görecektir ve ayrıca Birleşmiş Milletler Genel Meclisi’nde gözlemci görevini üstlenecektir.<sup>12</sup>

DB Birleşmiş Milletler’in 2000 yılı Birleşmiş Milletler Binyıl Zirvesi’nde 189 ülke tarafından onaylanan Birleşmiş Milletler Binyıl Kalkınma Hedefleri’ni desteklemektedir. Binyıl Hedefleri’nden eğitimle doğrudan alakalı olanlar şunlardır:

- Hedef 2 — Evrensel İlköğretimin Sağlanması:

2015 yılına dek bütün çocukların cinsiyet gözetmeksizin tam bir ilkokul eğitimini tamamlaması.

- Hedef 3 — Cinsiyet Eşitliğinin Teşvik Edilmesi Ve Kadınların Güçlendirilmesi: 2005 yılına kadar ilk ve ortaöğretimde; en geç 2015 yılında da eğitimin tüm aşamalarında cinsiyet eşitsizliğinin yok edilmesi.

### **Kamu-Özel Sektör Partnerlik Ağları ve Çokuluslu Şirketler**

Doğrudan DB ve UNESCO'ya bağlı ağlar çokuluslu şirketlerdir. 2006 yılında Dünya Ekonomik Forumu tarafından organize edilen Herkes İçin Eğitim (EFA) ve UNESCO'da Kamu-Özel Sektör Partnerliği konulu bir çalıştay buna bir örnek teşkil edebilir. Bu çalışmaya katılan Intel, BT (British Telecom), Cisco, SAP ve Hewlett-Packard gibi firmalar dünyanın en büyük bilgisayar, yazılım ve bilgi teknolojisi imalatçılarıdır ve eğitim sistemlerine ürün satma payları vardır.<sup>13</sup> Kimileri bu katılımı sadece ürün satmaya yönelik bir ticaret ve geleceğin tüketicilerinin eğitimi bağlamında yorumlar; kimileri ise bu firmaların katılımını şirket iyi niyeti veya ticari ilgi ve iyilik yapma isteğinin bir araya gelmesi olarak.

Dünya Ekonomik Forumu'nun çalıştayının sponsoru eğitimde kamu-özel sektör partnerliğini destekleyen ABD Uluslararası Kalkınma Ajansı (USAID) idi. USAID daha önceden UNESCO sponsorluğundaki 2005 tarihli "Kurumsal Sektör'ün Herkes İçin Eğitim'e Katılımı" çalışmasına da katılmıştı.<sup>14</sup> Bu çalışmanın hiç eleştirmeden kabul ettiği çokuluslu şirketlerin rolü "çokuluslu şirketlerin bu ve benzeri programların kısa vadeli önemlerinin ötesinde net bir şekilde ekonomiye yönelik oldukları" yönündeydi.<sup>15</sup> Düşük gelirli ülkelerdeki ekonomik kalkınma bağlamındaki ticari menfaat göz önüne alınırsa "Yeni kalkınma paradigmasında, eğitime uzun vadede yatırım yapmak ticaret aktivitelerinin gelişmesi (daha iyi ekonomik ve toplumsal çevre) ve firmanın kendi rekabet ortamı için (daha iyi eğitilmiş çalışanlar)<sup>16</sup> için gereklidir. Şirketler ne yapabilir? UNESCO'nun çalışmasının bu soruya

cevabı şirketlerin ulusal okul sistemlerinin finans, yönetim, ve eğitim servis ve materyallerinin tedariki aracılığıyla iyileştireceği yönündedir.<sup>17</sup>

### **Dünya Bankası Grubu ve Kamu- Özel Sektör Partnerliği Ağları**

DB, Dünya Bankası Grubu Uluslararası Finans Kuruluşu (IFC) tarafından yürütülen EdInvest<sup>17</sup> üzerinden eğitimde özel yatırımı teşvik etmektedir.<sup>18</sup> Uluslararası Finans Kuruluşu yaptığı işi "üye ülkelerimizde özel eğitim aktivitelerinin desteklenmesi ... eğitimin pek çok alt alanında (lise sonrası, ilk ve orta öğrenimlerinde, e-öğrenme inisiyatifleri, öğrenci finans programları ve diğer yardımcı servislerde) girişim ve inisiyatifleri desteklenmesi" olarak tanımlamaktadır.<sup>20</sup>

2007'de DB ve İnsan Kalkınma Ağı, Eğitimde Kamu-Özel Sektör Partnerliği üzerine bir konferansa ev sahipliği yapmıştır. İnsan Kalkınma Ağı Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın bir projesidir ve bu ağ "kalkınmanın temel hedefini insanların refahı olarak gören bir sürdürülebilir insan kalkınması" ile ilgilenir. Eğitimde fırsatların artırılması sürdürülebilir insan kalkınmasının önemli bir parçasıdır.<sup>21</sup>

Konferansın yazılı metni kamu-özel sektör partnerliğini iki açıdan savunmaktadır; özel okulların zaten var olması ve bazı hükümetlerin eğitim fırsatlarını finanse edememesi. Konferansın kamu-özel sektör partnerliği başlığı altında sunduğu şey "kar amacı güden okullar (bunlar bir girişim işlevindedir), dini okullar, STK'ların yürüttüğü kar amacı gütmeyen okullar, özel kurulun yönettiği kamu destekli okullar ve bölge okulları gibi geniş bir yelpazedeki sağlayıcılardan oluşuyordu.<sup>22</sup>

### **DB ve Bilgi Ekonomisi Söylemi**

Bilgi ekonomisi hakkındaki tartışmalar Dünya Bankası'nı hükümetlere, hükümetler arası küresel kuruluşlara ve sivil toplum kuruluşları ile çokuluslu şirketlere bağlayan ağlarda gerçekleşmektedir. DB *Bilgi Toplumu Oluşturma* adlı kitabında "Bir toplumun bilgiyi üretme, seçme, uyarılma, pazarlama ve kullanma yeteneği sürdürülebilir

*ekonomik kalkınma ve iyi yaşam standartları için kritik öneme sahiptir” ifadesini kullanır.*<sup>23</sup> Kita-  
ba göre “*ekonomik gelişmenin en mühim faktörü  
artık bilgidir*”<sup>24</sup>. Dünya Bankası Bilgi Ekonomisi  
için Eğitim (EKE) programına yardım etmiştir ve  
bu yardımın amacının ülkelerin eğitim sistemlerin  
tamamını birbirini tamamlar nitelikteki iki güçlük-  
le başa çıkmaya uyarlanmalarına yardımcı olmak  
olarak açıklamıştır. Söz edilen bu iki güçlükten  
ilki sağlam bir beşeri sermaye oluşturmak, ikincisi  
ise etkin bir ulusal inovasyon sistemi inşa etmek.<sup>25</sup>  
Okulların bilgi ekonomisine uyum sağlaması için  
ulusal inovasyon sistemi oluşturmak esasen başka  
bir küresel ağın daha ortaya çıkması anlamına ge-  
lir. Bu ağı DB “*Ulusal inovasyon sistemi iyi dile  
getirilmiş bir firmalar, araştırma merkezleri, üni-  
versiteler ve büyüyen küresel bilgi stoğundan fay-  
dalanacak, onu yerel ihtiyaçlara göre asimile edip  
uyarlayarak yeni teknolojiler yaratacak beyin ta-  
kımları*” olarak tanımlar.<sup>26</sup>

Bilgi ekonomisi fikrinin başlangıç noktası nedir?  
Bu kavramın kökenlerine ekonomist Theodore  
Shultz ve Gary Becker’in çalışmalarında rastlamak  
mümkündür.<sup>27</sup> 1961 yılında, Theodore Shultz “eko-  
nomistler uzun süredir insanların bir ulusun serma-  
yesinin önemli parçası olduğunu biliyor”<sup>28</sup> diyerek  
bu konuya dikkat çekmişti. Shultz insanların iş  
fırsatlarını artırmak için eğitim yoluyla kendile-  
rine yatırım yapmasını ve ulusların da ekonomik  
kalkınmayı teşvik için insanların eğitim fırsatlarını  
artırmasını savunuyordu.<sup>29</sup>

Beşeri sermaye üzerine yazdığı 1964 tarihli kitabın-  
da Gary Becker ekonomik büyümenin artık işgücün-  
ün bilgi, fikir, beceri ve sağlığına bağlı olduğunu  
ileri sürdü. Becker’a göre eğitime yapılan yatırım  
beşeri sermayeyi geliştirecekti ve bu da sonuç-  
ta ekonomik kalkınmaya önayak olacaktı.<sup>30</sup> Daha  
sonraları Becker bilgi ekonomisi kavramını şöyle  
tanımladı: “ABD’nin ekonomisi kapitalist ekono-  
mi olarak biliniyor, ancak aslında bu ekonomiden  
bahsetmek için beşeri sermaye ya da bilgi serma-  
yesi ekonomisi daha uygun bir terim olurdu.”<sup>31</sup>  
Becker’in iddiasına göre beşeri sermaye ABD’nin

sermayesinin dörtte üçünü oluşturuyordu ve eko-  
nomik kalkınmanın daha ileri gidebilmesi için eği-  
time yatırım şarttı.<sup>32</sup> Benzer bir akıl yürüten Daniel  
Bell 1973’te “sanayi sonrası” terimini türetti ve  
eğitimli işçilerin sayısında bir yükselme olacağını;  
mavi yakalılardan beyaz yakalılara doğru bir kay-  
ma olacağını öngördü.<sup>33</sup> Bu fikir 1990larda Peter  
Drucker tarafından destek gördü. Peter Drucker’ın  
savı yeni sermayeyi yaratanın mülkiyet değil bil-  
gi olduğu ve gücün mal sahibi ve yöneticiden bil-  
gi emekçilerine doğru kaydığı yönündeydi.<sup>34</sup> Yine  
1990larda Robert Reich insanlar ve uluslararasın-  
daki eşitsizliğin bilgi ve becerilerdeki eşitsizlikler-  
den kaynaklılığını ileri sürmüştür. Reich ayrıca eği-  
time yapılan yatırımın bu eşitsizlikleri azaltacağına  
inanıyordu. Robert Reich (1991)’e göre bireyler ve  
uluslar arasında gitgide artan gelir eşitsizleri, bilgi  
ve becerilerdeki farklılıkların sonucuydu.<sup>35</sup>

Bilgi ekonomisi yeni iletişim ve şebekeler ile de  
bağlantılıydı. 20. Yüzyılın sonlarının yeni ekono-  
misinden bahsederken Manuel Castells “bilgiye  
dayalı, küresel, ve kendine has temel özellikleri-  
ni açığa çıkarmak ve için ağlarla birbirine bağ-  
lanmış...” ifadelerini kullanır. Manuel Castells’in  
*bilgiye dayalı* ifadesinden kastettiği hükümet ve  
şirketlerin “bilgiye dayalı enformasyonu üretme,  
işleme ve uygulama” yeteneğidir.<sup>36</sup> *Küreselden*  
kastedilen sermaye, emek, hammadde, işletim, tü-  
ketim ve pazarların küresel ağlarla birbirine bağ-  
lanmış olmasıdır.<sup>37</sup> Castells’e göre bilgi ve enfor-  
masyon artık verimlilik ve ekonomik kalkınmanın  
ürünleri haline gelmişti.

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru ulusal ve küresel  
politika üreticileri, bunlara DB da dâhildi, eğitime  
bilgi ekonomisi yatırımının dünyanın neredeyse  
bütün sorunlarına deva olan bir reçete olduğu fik-  
rini koşulsuz şartsız benimsediler. Bu yatırım öyle  
bir reçete ki yoksul ülkelerin ekonomilerinden tu-  
tun yoksul ve zengin insan ve uluslararasındaki  
eşitsizliklere, ve bütün ülkelerin ekonomik kalkın-  
malarına kadar her şeye çözüm sunuyordu. *Bilgi  
Toplumu Oluşturma* adlı eserde DB “*sürdürülebilir  
kalkınma ve yaşam standartlarını iyileştirme ça-*



*basının gerektirdiği bilgiyi üretme ve kullanma kapasitesinin uluslararası eşit paylaşılmadığından*” endişe duyduğunu belirtmişti.<sup>38</sup>

Dünya Bankası ekonomik kalkınmada bilginin önemini vurgulamak için toplam faktör verimliliğini ölçme yaklaşımını kullanır ve özetle şunu söyler: bilginin kullanımı verimliliği artırır; daha az saat insan emeği kullanarak daha çok mal üretilebilir. Bu yüzden DB lise sonrası eğitime önem verir.<sup>39</sup>

Dünya Bankası'nın bilgi ekonomisi ve beşeri sermaye oluşturmada eğitimin rolüne olan bağlılığını en iyi açıklayan yine DB'nin yayınladığı *Küresel Bilgi Ekonomisinde Yaşam Boyu Öğrenme* adlı kitaptır.<sup>40</sup> Bu kitapta gelişmekte olan ülkelere ekonomik kalkınma için nüfuslarını bilgi ekonomisine nasıl hazırlamaları gerektiği konusunda bir yol haritası çizilir. DB'nin rolü verimliliği artıracak bilgiyi uygulama becerisine sahip eğitilmiş iş gücü yetiştirimini sağlamak için kredi vermektir. Bu krediler, Banka politikaları gereği, hem kamu hem de özel sektöre destek sağlayabilmektedir. Kamu-özel sektör partnerliği çerçevesinde, DB gelişmekte olan ülkelerde hükümetin herkese eğitim sunmadığı zamanlarda özel eğitimi destekler.

Bilgi ekonomisi için eğitim fikrini temsil eden çok sayıdaki uluslararası yönelimden biri Avrupa Birliği'dir. 2000 yılı Mart ayında Avrupa Komisyonu “*dünyanın bilgiye dayalı en rekabetçi ve en dinamik ekonomisine, daha çok iş ve daha büyük toplumsal kaynaşma sunabilen bir sürdürülebilir ekonomik kalkınmasına*” sahip olmayı hedefleyen sözde Lizbon Stratejisini yayınladı.<sup>41</sup> Raporun bilgi ekonomisi yaratmayı hedefleyen kısmının başlığı “Avrupa'nın Beyin gücünü Harekete Geçirme: Üniversitelerin Lizbon Stratejisine Tam Katılımı”dır ve bilgi ekonomisi için eğitimi savunanların söylemlerine benzerdir.<sup>42</sup> Raporun ilk stratejik hedefi: “*değişen öğrenme ve öğretme modelleri ve bilgi toplumunun yeni gereksinimleri ışığında AB'de eğitim sistemlerinin kalite ve verimliliğini iyileştirme*”dir.<sup>43</sup>

## **Dünya Bankası ve Bilgi Ekonomisi için İdeal**

## **Kişilik Özellikleri**

Dünya Bankası'nın bilgi ekonomisi tasarısı, bireylerin psikolojik tutum ve eğilimleri üzerine özel bir kaniya sahiptir. *Küresel Bilgi Ekonomisi'nde Yaşam Boyu Öğrenme* adlı kitabın bölümlerinden birinin “Öğrenenleri Bilgi Ekonomisinde Başarılı Olmaları İçin İhtiyaç Duydukları Beceri ve Yeterliklerle Donatmak” adlı oldukça detaylı bir başlığı vardır. Listelenen üç yeterlikten ikisi psikolojik tutum ve eğilimlerle ilgilidir. Bu yeterlikler dünya kültürlerinin bir kısmında büyük değişimler olması anlamına gelir. Zira sıralanan ilk yeterlik özerk davranmadır.

Özerk davranma: Bir benlik algısı oluşturma ve bunu uygulama; büyük resmi görüp bu bağlamda seçimler yapıp, hareket etme; geleceğe yönelik olma; çevre bilincine sahip olma; nasıl uyum sağlayacağını bilme; hak ve görevlerini yerine getirme; bir yaşam planına karar verip gerçekleştirme; kişisel projeler planlayıp yürütme.

Özerk davranma Avrupa Komisyonu'nun 1998 tarihli Beyaz Kitap adlı yayınında da yer almaktadır: “Eğitimin nihai amacı her bir bireyin özerkliğini ve o kişinin profesyonel kapasitesini geliştirmek ve kişiyi adaptasyon ve evrimde imtiyazlı bir konuma yükseltmektir.”<sup>44</sup>

Kültürlerarası psikologlar üst karakter özelliklerini grupla uyum içinde olmayı öne çıkaran kolektivist toplumlarla değil bireyci toplumlarla eşleştirirler. Özerk davranma Asya, İslam ve Yerli toplumlarına ait bir kavram değildir. Aslına bakılırsa, DB'nin çocuklara aktarılmasını istediği bu değerler bireylerin rekabetini öne çıkaran rekabetçi piyasanın değerleridir.

Diğer bir deyişle, DB pek çok topluluğun kültürel değerlerini değiştirmekten yanadır. Kültürlerarası psikolog Harry C. Triandis, Tablo 2.1'de bireyci ve kolektivist toplumların karakter özelliklerini sıralamıştır.<sup>45</sup>

Sonuç olarak, DB'nin karargâhı olan ABD dünyanın en bireyci toplumudur. Sırasıyla küresel



ölçekte en bireyci on toplum sıralaması şöyledir: ABD, Avustralya, Danimarka, Almanya, Finlandiya, Norveç, İtalya, Avusturya, Macaristan, Güney Afrika.<sup>46</sup>

Tablo 2.1 Bireyci ve kolektivist kişilikler

Bireyci	Kolektivist
Hedonizm, büyük, özünedirim	Gelenek ve uyum-aitat
Kendi haklarını iyi koruma isteği (kims-i sanğı, ı)	Alçakgönüllük
Kişisel ihtiyaçları esaslı hedefler	Diğerlerinin ihtiyaçlarını düşünme alan hedefler
Kişisel ayat edicilik isteği	Grupla uyumlu olma isteği
Başarı ve kazanımlara kişiyi iyi gösterdiği için değer verme	Başarı ve kazanımlara grubu iyi yansıdığı için değer verme
Kendi fikirlerini başkasına önem verme	Diğerlerinin fikirleriyle uyumlu ve kişilerarası harmoniyi yakalamaya çalışma
"Sosyal kayıtları" ve "teşekkür" sergileme- grup çalışmalarında yapılan işi en az indirme	Grup çalışmalarında sosyal kayıtları yapmanın
Toplum tarafından reddedilmeyi önemsememe	Toplum tarafından reddedilmeye karşı daha duyarlı
Toplumsal durumlarda alçakgönüllü olma	Toplumsal durumlarda daha alçakgönüllü
Daha az utanç hissi	Daha fazla utanç hissi

Listelenen son yeterlik ise konar-göçer bir dünyadan bahseder; şöyle ki çalışanlar çokkültürlü işyerlerine alışmak zorunluluğunda yanlarında taşıyarak dünyanın dört bir yanını dolaşırlar. Bu bağlamda, bilgi

En kolektivist (en kolektivist olandan başlayarak) on toplum listesi ise şöyledir: Çin, Kolombiya, Endonezya, Pakistan, Kore, Peru, Gana, Nepal, Nijerya ve Tanzanya.<sup>47</sup>

DB'nın sıraladığı yeterliklerden ikincisi araçları etkileşimli şekilde kullanmaktır ve bu yeterlik bilgi ekonomisi için ihtiyaç duyulan becerilerden oluşup teknolojik araçların, bilgi ve sembollerin kullanımını kapsar.

*Araçların etkileşimli kullanımı:* Aktif bir diyalog için araçları bir vasıta haline getirme; potansiyel yeni araçların farkında olma ve bu araçlara karşılık verme; dili, metinleri, sembolleri, bilgi, enformasyon ve teknolojiyi hedeflere ulaşmak için etkileşimli bir şekilde kullanabilme.<sup>48</sup>

Bu yeterlikler yerli toplumların geleneksel araçları, kültür biçimleri, ve sözlü kültürlerinin büyük ölçüde yerini alacak gibi görünmektedir. Kültürbilimci [2] bir bakış açısından bakıldığında yerli toplumla-

rın, araçlarını bu yeni duruma adapte edeceği söylenebilir. Diğer bir taraftan, bu bireycilik vurgusu yapan araç ve semboller bütünüünün tamamıyla kabulü, dünya kültürlerinin büyük ölçüde dönüşümüyle sonuçlanabilir.

ekonomisi, şirket liderleri, yöneticileri, teknisyenler ve vasıflı vasıfsız işçilerin oluşturduğu bir göçebe dünyasına karşılık gelmektedir. Üçüncü yeterlik toplumsal etkileşim üzerinde durmaktadır.

*Toplumsal olarak heterojen gruplarda çalışma:* Farklı altyapılara sahip diğer insanlarla etkili bir şekilde etkileşime girebilme; bireylerin toplumsal iç içe geçmenin farkında olma; sosyal sermaye oluşturma; diğerlerini iyi anlayabilme; işbirliği yapma ve zor durumlarla başa çıkıp çözüm bulma.<sup>49</sup>

Çokkültürlü ortamlarda bu yeterliklere hazırlanma "farklı altyapılara sahip olan kişiler" ile etkileşime girme ve "toplumsal iç içe geçikliğin farkında olma" maddelerinde yansıtılmıştır. Bu sözü geçen ibareler aslında ilk bakışta bir "sosyal sermaye yaratımı" olarak anlaşılabilir.

DB'nın daha önceki yıllara ait raporlarında sosyal sermaye beşeri sermayenin bir kolu olarak ele alınmıştır:

İnsanların ait oldukları toplumların bir üyesi olarak işlev görme becerilerini geliştirerek, eğitim aslında *sosyal sermayeyi* (geniş anlamında sosyal uyum ve bağlar olarak tanımlanmıştır) de artırmış olur ve böylelikle beşeri sermayenin inşası ve ekonomik kalkınmanın artmasına yardım etmekle kalmayıp kalkınmayı teşvik eder. Sosyal sermaye eğitim ve sağlık ürünleri ve çocuk refahını iyileştirir, cinsiyet ve ırksal eşitlik toleransını artırır, insan haklarını, ekonomik ve insani eşitliği artırır ve suç ve vergi kaçırma oranlarını düşürür.<sup>50</sup> Yukarıdaki alıntının işaret ettiği üzere, sosyal sermaye etkileşimleri, “sosyal uyum ve bağları” düzenleyen etik ya da ahlaki bir değer gibi öğretilir. O halde, sosyal sermayeye sahip kişi suç işlemez, “suç ve vergi kaçırma oranlarını düşürür” ve sosyal adalet ve çocuk haklarını savunur. Şüphesiz “suç” ve “sosyal adalet” her kültür ve ulusa ve bunların yasalarına göre değişen göreceli kavramlardır. Örneğin, Suudi Arabistan’da uzun yıllar boyunca kadınların araba kullanması yasadıydı.<sup>51</sup> Bu Suudi Arabistan’daki sosyal sermayenin bu uygulamayı destekleyeceği anlamına mı gelmektedir? Öte yandan, yukarıda bahsedilen haliyle yüksek sosyal sermayenin “cinsiyet ve ırksal eşitlik” yanlısı olması gerekiyor muydu? Bu bağlamda, öyle ya da böyle, DB’nin amacı eğitimi kullanıp sosyal sermayeyi artırmak suretiyle Suudi Arabistan’ın hukuk ve geleneklerini değiştirmektir. Kadınların araba kullanmasına her ne kadar tamamen katılıyor olsam da, DB’nin sosyal sermaye kavramının toplum ve ulusların kültür ve hukuklarını değiştirmek üzerine tasarlandığı su götürmez bir gerçektir.

Eğer sosyal sermaye kavramı, beşeri sermaye kavramına içkin bir kavramsa bu durumda eğitimin hedefleri de bireyciliği teşvik etme; teknik ve dil becerilerini artırma; çokkültürlü ortamlarda çalışabilmeyi öğrenme; insan haklarını savunma bağlamında diğerleriyle kurulan ilişkilerde etik ve ahlaki davranma; ırksal, cinsiyet ve ekonomik eşitlik; ve milli kanunlara itaat gibi boyutları içermeye başlayacaktır.

Özetle, DB’nin bilgi ekonomisi için ideal olduğunu düşündüğü birey, özerk hareket edip benlik algısına odaklanır. Kolektif toplumlardakinin zıttı olan bu bireycilik kavramı ABD gibi ulusların değerle-

rini yansıtmaktadır. Ekonomik pazardaki bireyci rekabet için ölçüp biçilmiş bir kişiliktir bu. Dahası, Banka’nın anlayışı kültürler arası göç etme ve çokuluslu ortamlarda çalışmayı içermektedir. Kişi kendine odaklanırken, aynı zamanda bir milletin kanun ve hukuklarına da itaat etmektedir. Bireyciliğe atfedilen bu önem akıllara şu soruyu getiriyor: “DB bir tür kültürel emperyalizm mi uyguluyor?”

### Bilgi Ekonomisi için Eğitim

Bu noktada okura DB’nin eğitimle ilgili fikirlerinin geniş bir küresel ağ tarafından paylaşıldığı ve bu fikirlerin gelişmekte olan ülkelerdeki okullara/eğitime destek olmak için verilen kredilerin ana hattını oluşturduğunu hatırlatmakta fayda var. Bu, DB bu eğitim gündeminin tek sorumlusudur demek değildir; ama Banka’nın eğitim fikirleri eğitim temsilcilerini, planlamacılarını, idarecilerini, öğretmenleri ve vatandaşları etkileyebilecek küresel ağlarca da paylaşılmaktadır. Yerel halk Dünya Bankası’nın gündemini görmezden gelebilir ya da bunu yerel şartlara adapte edebilir ve hatta küresel ağa yeni bir yorum katabilir.

#### Kilit Noktalar: Bilgi Ekonomisi için Eğitim

Dünya Bankası’nın Bilgi Ekonomisi tasavvuru şunları barındırır:

1. Bilgi, enformasyon, fikirler, beceriler, ve işgücünün sağlığına bağlı olan ekonomik kalkınma
2. Mavi yakalı emeğinden beyaz yakalı emeğine doğru gerçekleşen sanayi sonrası rotasyon
3. Lise sonrası eğitim, ekonomik verimliliğin belirlenmesindeki en önemli etkenlerden biridir.

Dünya Bankası’nın Bilgi Ekonomisi İçin Eğitim Tasavvuru şunları içerir:

1. Ekonomik olarak ilerlemiş bir toplumda günlük hayatta faaliyet gösterebilmek için gerekli okuryazarlık.
2. Bilgi işleme için gereken okuryazarlık
3. Fen ve matematik okuryazarlığı
4. Yabancı dilde, özellikle İngilizce’de, eğitim
5. Ekonomik kalkınmayı sağlayacak iyi bir hükümet ve hukukun egemenliği için yurttaşlık eğitimi
6. Çokuluslu gruplarda faaliyet göstermeyi öğrenme
7. Özerk davranmayı öğrenme
8. Bilgiyi kullanma ve uygulama için araç kullanımını öğrenme
9. Değerlendirmeye dayalı eğitim
10. Yaşam boyu öğrenmeye hazırlık

DB okul eğitimini ikinci uzmanlık alanı olan “araçları etkileşimli bir şekilde kullanma”ya dayandırmayı önerir. Bu uzmanlık dili, metni, sembollerini, bilgiyi, enformasyonu, ve teknolojiyi kullanmayı gerektirmektedir. DB bu uzmanlığı öğretmek üzere çok özelleştirilmiş bir okul müfredatını destekler. Bu müfredat okuryazarlık, yabancı diller, fen ve matematik ve “hukukun üstünlüğü”ne dayalı demokratik katılımı kapsamaktadır. Sanat, felsefe, edebiyat eğitiminin göz ardı edilmesi ve çokuluslu şirketlerde çalışacak bir kişilik yaratmaya çalışırken coğrafya, tarih ve kültür çalışmasının bütün türlerinin dışarıda bırakılması konusunda bazıları şikayetçi olabilir.

Dünya Bankası'nın okuryazarlık tasavvuru tamamen bilgi ekonomisindeki görevleri tamamlamada işe yarayacak niteliktedir. Bankanın okuryazarlık tasviri okurlarını yazılı iletişimdeki gizli mesajları ve ideolojik altyapıları analiz etmeye yönelten eleştirel okuryazarlık becerilerini içermez. Edebiyatı anlayıp okumak için öğrenilen okuma yazma ya da kişisel zevk için yapılan okuma eylemini içermez. Siyasi güçlenme adına okuryazar olma fikrini içermez. Bankanın okuryazarlık anlayışı, aşağıda da açıklanacağı üzere, küresel emek piyasasında iş görmek içindir.

Dünya Bankası'na göre okuryazarlık yetişkinlerde, Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Ölçeği'nin 3. Seviyesine denk düşen bir performansı gerektirir. Bu ölçeğin kendisinin de okuryazarlık için tek tipleştirilmiş, küresel bir standart yaratılması anlamına geldiği gözden kaçmamalıdır. Bu ölçek OECD, Princeton ve New Jersey Eğitici Test Hizmeti, İstatistik Kanada ve ABD Eğitim Departmanı ortak projesidir.

Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Ölçeği 5 adet okuryazarlık seviyesi saptamıştır. 1. Seviye çok zayıf becerideki kişileri içerir. Örneğin bu seviyedeki kişi, çocuğuna ambalajın arkasında belirtilenleri tam anlayamadığı için doğru miktarda ilacı vermekte zorluk yaşar. 2. Seviyede okuryazar olan kişiler sadece basit, açıkça sunulmuş ve karmaşık görevler vermeyen materyallerle başa çıkabilir.

Birinci seviyeden daha yüksek olan ama yine de oldukça zayıf bir seviyeye işaret eden bu seviyedeki insanlar okuyabilen ama sınavlarda kötü performans sergileyen kişilere karşılık gelir. Bu seviyedeki kişiler gündelik hayatta karşılarına çıkan okuryazarlık pratikleri ile başa çıkmayı öğrenmiş olabilirler, ancak örneğin yeni bir işe girdiklerinde gerekli olacak beceriler gibi yeni gereksinimlerde zorluk yaşarlar. 3. Seviye aşağı yukarı başarılı bir ortaokul sonu- yüksek okul başlangıcında gereken becerilere karşılık gelir. Yüksek seviyelerdeki gibi tıpkı, pek çok bilgi kaynağını bir araya getirebilme yeteneğini ve daha karmaşık problemleri çözebilmeyi gerektirir. 4. Ve 5. Seviyeler daha yüksek seviyedeki enformasyon işleme süreçlerini yapabilen kişilerin seviyelerine karşılık gelmektedir.<sup>52</sup>

DB'nın bilgi ekonomisi için belirlediği 3. Seviye okuryazarlık hedefi şöyledir:

- *Düzyazı okuryazarlığı*: Öğrenenler alt düzey çıkarımlar yapıp belli şartları yerine getirebilecek kadar bilginin yerini tespit edebilmeli.
- *Doküman okuryazarlığı*: Öğrenenler harfi harfine ya da eşanlamlı eşleştirmeler yapabilmeli. Bağlı bilgileri göz önünde bulundurabilmeli ve çok içerimli bilgileri eşleştirebilmeli.
- *Sayısal okuryazarlık*: Öğrenenler çoğu çarpma ve bölme problemlerini çözebilmeli.

Özetleyecek olursak, DB'nın bilgi ekonomisine yönelik küresel okuryazarlık planı okuryazarlığın işlevsel yönlerine odaklanır, fakat eleştirel okuryazarlık, kişisel okuryazarlık, kişisel zevk ve siyasi güçlenmeyi kapsam dışı bırakır. 3. Seviye, yukarıda açıklandığı üzere “ekonomik olarak ilerlemiş karmaşık bir toplumun günlük yaşam ihtiyaçlarını” karşılamak içindir. Bu seviye aynı zamanda bilginin işlenmesi ve alt seviye çıkarımlarda bulunmaya yarayan düzyazı ve doküman okuryazarlığını, çarpma ve bölme işlemlerinde yetkin olmayı da içerir.

DB'nın yabancı dilde eğitim hedefleri küresel dil olarak İngilizce'nin kullanılması ile alakalıdır. DB “gelişmekte olan ülkelerdeki politika belirleyenlerin genç nüfusun sadece yerel dili edinmekle

kalmayıp, bir de tercihen uluslararası bir dili öğrenmelerini garanti altına almaları” konusunda ısrarcıdır. Peki, nedir bu uluslararası dil? Öncelikle, DB dünya çapında yüksek öğretim kurumlarının İngilizce dersler verdiğiinden bahseder. Buna ek olarak, “internet vasıtasıyla uluslararası bilgi stoğuna erişmek isteyen kişilerin öncelikle İngilizce dil becerilerine ihtiyaç duyduğunu” ifade eder.

Küresel ekonomi için matematik ve fen öğrenmek de önemli sayılmaktadır. DB raporlarına göre erkeklerin bilim ve fende başarılı oluşunun “istatistiksel olarak, ekonomik kalkınma üzerinde pozitif bir etki”si vardır, ayrıca erkeklerin matematikteki başarısı “bilimdeki kadar güçlü olmasa da kalkınma ile pozitif bir orantı”ya sahiptir. Kadınların bu alanlardaki başarısı kalkınma ile eşleştirilmez ve bunun nedeni Bankanın iddiasına göre işgücündeki cinsiyet ayrımcılığıdır. Yine Bankaya göre bilimdeki başarının pozitif etkisi yalnızca iyi eğitilmiş bir araştırmacı olmanın değil, geniş tabanlı bir bilim okuryazarlığının yansımasıdır.

Banka Raporları sivil topluma katılımı öğrenmeyle alakalı detaylı bir öneri sunmamaktadır. Banka’nın eğitim ile (özellikle de ölçme değerlendirme ile) ilgili yaptırdığı çalışmalardan çıkardığı sonuç, vatandaşlık eğitiminin iyi bir şey olduğu, çünkü ekonomik ve toplumsal kalkınmaya katkı sağladığı yönündedir: “[bu eğitim] iyi yönetim ve hukukun üstünlüğü ile bağlantılıdır ve bu durum da ekonomik ve toplumsal kalkınmayı doğrudan etkiler.” Dolayısıyla, DB tarafından sunulan müfredat önerileri doğrudan ekonomik kalkınma ve işlevsel becerilerin öğretilmesine yöneliktir.

### **Dünya Bankası ve Geleceğin Okulları**

Ne tür bir öğretim yaklaşımı ve okul yapısı Dünya Bankası’nın bilgi ekonomisine yönelik müfredatını destekler? İlk olarak, DB öğrenci-merkezli eğitimden yanadır. Gelin görün ki, öğrenci-merkezli yaklaşımdan kastettikleri şey öğrenmenin, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olduğu ve siyasi güçlendirme için tasarlanmış ilerlemeci bir model değildir. DB planlamacılarına göre öğrenci-merkezli

eğitim öğrencilerin halihazırda bildikleri şeyler üzerindedir.<sup>53</sup> Bu durumda öğretmen yeni materyali öğretmeye başlamadan önce, öğrencilerin o konuda zaten ne biliyor olduğunu öğrenmelidir. Sunulacak yeni materyal öğrencinin mevcut ön bilgisi ile alakalı olmalıdır. DB planlamacıları, alıştırmaya dayalı ezberci eğitim sistemini reddeder. Onlar, öğrencinin kendi bilgi dağarcığında yer alan bilgi ile kendilerine yeni sunulan bilgiyi, sürece aktif bir şekilde dahil olmak suretiyle öğrenmesinden yanadır. DB perspektifinden bakıldığında, öğrencilerin bu tarz bağlar kurmayı öğrenmeleri, öğrencileri küresel bilgi ekonomisinde benzer bağlar kurabilmeye hazırlamaktadır. DB raporlarına göre “öğrenci-merkezli öğrenme, yeni durumlarda yeni bilginin kullanılabilmesi anlamına gelir — ki bu da bilgi transferinin meydana gelmesi demektir.”

Unutmamak gerekir ki DB’nin hedefi enformasyonun işlenmesine dayanan bilgi ekonomisine eleman yetiştirmektir. Okuryazarlık eğitiminin hedefi de budur. Netice itibarıyla, DB eğitim planlamacıları bilginin kullanımını — farklı pek çok konuyu yüzeysel öğretmektense birkaç konuyu derinlemesine öğrenmeyi — savunmaktadır. Öğrencilere bu iyi öğrendikleri birkaç konuda edindikleri bilgiyi gerçek ya da temsili problemlerde uygulamaları üzerine sorular sorulur. Bu tür bir eğitimle, ilerlemeci eğitimin temel parçası olan “yaparak öğrenme” geleneği anlaşılmış olur. Fakat, ilerlemeci eğitimciler yaparak öğrenmenin, öğrenciyi toplumsal adalete erişmek için toplumun yeniden yapılanması sürecine dahil edeceğine inanır. Bu durumda ise, yaparak öğrenme, öğrenciyi bilgi ekonomisine hazırlar. Bilgi açısından zengin eğitimden bahsederken DB “*bu tür öğrenme öğrencilerin yeni durumlara aktarmak ve bu durumlarda uygulamak üzere bir dizi strateji ve araçla donanması*” ifadelerini kullanmaktadır.<sup>54</sup>

Öğrenci merkezli ve bilgi açısından zengin eğitim, değerlendirmeye dayalı öğrenme ile denetlenmelidir. Öğrenme standartları oluşturulmalı ve bu standartlara ulaşan öğrenciler bir teste tabi tutulmalıdır. Öğrenciler bu testlerdeki tartışma kısımlarına da katılmalıdır ve bu sayede “bağımsız



öğrenme için güçlü motivasyon ve araçlara” sahip olabilirsiniz.<sup>55</sup> Teste dayalı bir eğitim sisteminin, ezberci ve teste hazırlamaya yönelik bir hal alabileceğini öne sürenler olabilir, fakat DB iddiasına göre bu sistem aksine “üst düzey bir düşünme becerisi ve kavramsal anlama”yı teşvik etmektedir.<sup>56</sup>

Bunlara ek olarak, Banka planlamacıları öğrencilerin birbirlerinden öğrenebildiği ve öğrendikleri şeylerin de dış dünya ile ilişkili olduğu bir öğrenme ortamı hayal ederler. Buna da toplumla-bağlantılı öğrenme adını verirler. Nihayetinde, projelerde grup çalışması ileride bilgi ekonomisinde kullanılacak bir beceri olacak şekilde desteklenir.

Yine bilgi ekonomisine destek olacağını düşünerek, DB sınıflarda bilgisayar ve internet içeriğinin kullanılmasını destekler. Bilgi ve iletişim teknolojileri küresel bilgiyi yerel öğrenme durumlarına taşıyabilmektedir. Bu durum öğretmenin rolünün değişmesi ile sonuçlanır. Şili ve Kosta Rika’daki deneyimlerden yola çıkarak, Banka yetkilileri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin “öğrencileri kendi çalışmaları hakkında daha yetkin bir konuma yükseltmek, kendilerini daha özgür ifade etmelerini sağlamak ve öğretmenlerden ders yerine danışmanlık almak suretiyle, öğretmen ve öğrenci arasında daha eşitlikçi bir ilişki türü” yaratacağını düşünmektedir.

DB’nin eğitim fonlarının büyük kısmının eğitim teknolojilerinin satın alımı için kullanıldığını hatırlamakta fayda vardır. Eleştirel bakanlar, bu durumu büyük meblağların çokuluslu şirketlere aktarılması olarak yorumlayabilirler. Öte yandan, bilgi ve iletişim teknolojileri, eğitimin bilgi ekonomisine girmesi için olmazsa olmazdır. Banka’nın açıkladığı rakamlara bakacak olursak 2000 yılında eğitim bütçelerinin yüzde 40’ı; 2001 yılında ise yüzde 27’si teknoloji satın alımı için kullanılmıştır. Tahminlere göre 1997 ve 2001 yılları arasında DB’nin finanse ettiği eğitim projelerinin yüzde 75’i bilgi ve iletişim teknolojileri, eğitim teknolojileri, eğitim yönetimi bilgi sistemleri ve uzaktan öğrenmenin bir dalı olarak internet temelli kurslar üzerinedir.

Peki, öğrenci merkezli, bilgi açısından zengin, ölçmeye dayalı ve toplumla-bağlantılı okullar için öğretmenler nasıl yetiştirilecektir? DB, bilgi ekonomisinde eğitim için bir öğretmende bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Öğretmenlerin alanlarındaki olgusal gerçekler, kavramlar, ve bilgi hakkında etraflı bilgiye sahip olmalı ve gerçek durumlar ile olgular arasında bağlantı kurabilmelidir.
- Öğretmenler alanlarıyla ilgili eğitim tekniklerini ve bilgisayar ve internet kullanımı aracılığıyla yapılan öğrenci merkezli eğitim metodlarını bilmelidir.
- Öğretmen eğitimleri bilgi açısından zengin, ölçmeye dayalı ve toplumla-bağlantılı bir sınıfın şartlarına uygun olmalıdır.

## Dünya Bankası ve Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme, bilgi ekonomisi tartışmalarının olmazsa olmaz moda kelimelerinden biri haline gelmiştir. Varsayıma göre, yaşam boyu öğrenme sürekli değişen küresel iş piyasası ve teknolojiler ile bireyin başa çıkabilmesi için şarttır.<sup>57</sup> Sürekli değişen iş, iş şartları ve coğrafi noktalardan oluşan istikrarsız bir hayata karşı yapılan bir hazırlıktır. Bu göçmen çalışan vizyonunda, insanlar daimi olarak yeni yaşam şartlarına, teknoloji ve iş gereksinimlerine uyum sağlamalıdır. Bu durum, yaşam boyu öğrenmeyi, yani durmaksızın değişmekte olan bir dünyaya bireyin uyarlanmasını sağlayacak becerileri öğrenmeyi gerektirir.

DB’nin yaşam boyu öğrenmeye yaklaşımı bir dizi uzmanlığın bir araya gelmesinden oluşur. Yukarıda söz edilen DB’nin insanlığın ve eğitimin psikolojik yapısı ile ilgili varsayımlarına benzer şekilde, Banka yaşam boyu öğrenme için gerekli bilgi ve uzmanlıkları şöyle sıralar:

Bunlar okuryazarlık, yabancı diller, matematik, ve fen becerileri, ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme gibi temel akademik becerileri içerir. Çalışanlar bu becerileri aktif olarak kullanmalı, özerk bir şekilde hareket etmeli ve



çok kültürlü toplumsal gruplara dahil olup faaliyetinde bulunmalıdır.<sup>58</sup>

Başka bir ifadeyle, yaşamboyu öğrenen kişi, Banka'nın yaklaşımına bakılacak olursa, bir yaşam planı oluştururken özerk davranmalı ve çokkültürlü bir işgücünde çalışmaya hazırlıklı olmalıdır. Bu kişi yeni teknoloji ve işleri öğrenmek için okuryazarlık, matematik ve fen becerilerine sahip olacak ve İngilizce bilgisiyle küresel ekonomide kendine bir yer bulacaktır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmaların çoğunda ana tartışma konusu öğrenme becerilerini öğretmek üzerinedir. Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme hakkındaki bildirisinde öğrenme becerilerini öğrenme şöyle tanımlanmaktadır: “süreğelen bir temelde bilgi, beceri ve uzmanlığı arttırmak amacıyla üstlenilen anlamlı bütün öğrenme aktiviteleri”.<sup>59</sup>

### **Bilgi Ekonomisi için Eğitimin Eleştirisi**

Okulların öğrencileri bilgi ekonomisi ihtiyaçlarına hazırlamasına yöneltilen eleştirilerden biri bilgi ekonomisinde, mezun olan öğrencileri vasıflı işlere yerleştirecek kadar fazla işin mevcut olmadığı ve bilgi çalışanları için olması beklenen talebin aslında gerçekleşmediği yönündedir. Ayrıca, sözde bilgi işi daha az vasıflı işçilerin işe alınması suretiyle tekdüzeleşmiştir. Philip Brown ve Hugh Lauder bu durumun sonuç olarak “ sadece bir yüksek başarı – yüksek gelir dengesini bozan üretim fazlası olmakla kalmadığını bilgi tekdüzeleştiğinde daha az beceriye sahip ve daha ucuza çalışacak işçilerin ister kendi memleketinden ister de dışarıdan bulunarak alternatif olarak kullanılacağını” söylerler.<sup>60</sup>

Bir diğer etki, beyin israfı olarak anılan, iyi eğitilmiş okul mezunlarının kendi becerilerine uygun bir iş bulamamalarıyla ilgilidir. Bu durum, endüstriyel ülkelerdeki üniversite mezunlarının gelir artışının azalmasına ve pek çok işin yüksek seviyede eğitim gerektirmemesine yol açar. Bu olguya “ beyin israfı” denir. Beyin israfı yüksek gelirli ülkelerde yüksek öğrenim gerektiren az sayıda iş olduğu zaman gerçekleşir. Brown ve Lauder “Britanya,

tıpkı Amerika gibi, sadece yüksek vasıflı, yüksek maaşlı bir ekonomi değildir, aslında bu durum sayıları gittikçe artan iyi donanımlı ama düşük ücretli büyük bir oranın hemen yanında yer alan küçük bir azınlıkta rastlanan bir durumdur; iyi eğitilmiş ancak düşük ücretliler ise düşük becerili ve düşük ücretlilerle yan yanadır” der.<sup>61</sup>

Brown ve Lauder, küresel ekonominin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim fırsatlarını genişletmek konusunda yapılan ısrarların bir sonucu olarak “gelişmekte olan ülkelerde çok büyük miktarlarda yüksek vasıflı kişinin olduğunu, yükseköğretimin (üçüncü düzey eğitimin) küresel yaygınlaşmasının, yüksek vasıflı çalışan talebini aştığını ve bu durumun da vasıflı işçilerin gelirlerinde gelişmiş ülkelerde yukarıdan, gelişmekte olan ülkelere yukarıya doğru bir baskı yarattığı” yönünde bir karara varmışlardır.<sup>62</sup>

Gelişmekte olan ülkeler için sonuç çok talihsiz olmuştur. Çünkü hükümetler Dünya Bankası'ndan aldıkları eğitimle alakalı kredileri geri ödemeye mecbur bırakılmıştır, ancak bu süreçte eğitime yapılan yatırımdan çok daha az bir ekonomik kalkınma sağlamışlardır. Bunlara ek olarak, gelişmekte olan ülkelerin eğitilmiş çalışanları daha yüksek maaş alabilecekleri daha varlıklı ülkelere “beyin göçü” yapmışlardır. Hal böyle olunca, gelişmekte olan bir ülke eğitime yatırım yapmış, ama bilgi ekonomisini artırarak beklediği ödüllere ulaşamamıştır. Bazı ülkelerin vasıflı ve eğitilmiş işgücünde sıradışı bir azalma görmüştür. OECD istatistiklerine göre Guyana'dan vasıflı çalışanların yüzde 89'u, Jamaika'dan 85.1'i, Gambiya'da 63.3'ü, Fiji'den 62.2'si, Gana'dan 46.9'u ve Kenya'dan 38.4'ü göç etmiştir.<sup>63</sup>

Göç eden bu kişilerin büyük bir oranı göç ettikleri ülkelerde kendi vasıflarına uygun bir iş bulamamaktadır. Bu duruma beyin israfı denmektedir. Örnek verecek olursak, Amerikan Nüfus Sayımı İdaresi istatistiklerinin sonuçlarına göre lisans derecesi olan göçmenlerin çoğu ABD'de vasıf gerektiren işler bulamamaktadır. Üniversite derecesine sahip olup vasıf gerektiren iş bulabilen en başarılı

grubun geldikleri ülkeler İrlanda (% 69), Britanya (% 65), Avustralya (% 67) ve Kanada (% 64)'dir. Bu oranlar bile aslında belli seviyede bir beyin israfına işaret etmektedir. Ne var ki, diğer ülkelere kıyasla bu oranlar hayli yüksektir. Üniversite diplomasına sahip ama vasıf gerektiren iş bulma oranı en az olan ülkeler arasında Guatemala (% 21), eski Yugoslavya (% 31), Polonya (% 33), İtalya (% 38) ve Kore (% 33) bulunmaktadır.<sup>64</sup>

O halde, eğitilmiş çalışanlara olan aşırı talep, çalışanların maaşlarını olumsuz yönde etkilemektedir denilebilir. Bu yüzden, bilgi ekonomisini destekleyen tartışmalar insan yaşamını altüst eden ve ulusal eğitim harcamalarının daha çok yüksek öğretime aktarılması gibi etkilere sahip olabilir. Yüksek ücretli iş arayan vatandaşlar yüksek öğretililere daha çok iş imkanı sunulması konusunda hükümetlere baskı yapabilir ya da özel yüksek eğitim enstitülerini canlandırabilir. Bu talep, hükümetin bütçesini sağlık, beslenme, barınma gibi ihtiyaç duyulan sosyal programlara değil, bu alana harcamasıyla sonuçlanabilir. Sonuç beyin israfıyla yüzleşen ve küresel beyin göçüne katılmak suretiyle iş peşinde koşan öfkeli mezunlar olabilir. İhtiyaç duyulan sosyal programlar ihmal edildiği için üniversite mezunlarının hoşnutsuzluğu günden güne artar.<sup>65</sup>

#### **Kilit Noktalar: Dünya Bankası'nın Küresel Eğitim Gündeminin Özeti**

1. Özellikle ulusal eğitim sistemi, özel okul grupları ve eğitim şirketleri arasında kamu- özel sektör ortaklıklarının ve şebekelerinin desteklenmesi.
2. Dünya Bankası Grubu'nun Uluslararası Finans Kuruluşu kredileri aracılığıyla kar amacı güden küresel öğrenme şirketlerine maddi destek.
3. Ekonomik kalkınmanın püf noktası olan bilgi ekonomisine dönük eğitimin savunulması
4. Küresel ekonomi çalışanın kolektivist değil, özerk davranmasını savunma.
5. Çokuluslu şirketlerde çalışmak için eğitim, hatta öğrenenlerin beyin göçüne katılması olasılığını savunma.
6. Okuryazarlık, matematik ve fen, küresel ekonomi için yabancı diller (genelde İngilizce) ve vatandaşlık hakları eğitimine odaklanan küresel bir müfredatın desteklenmesi.
7. Küresel çalışanlar yeni bilgileri işlerinde ve hayatlarında kullanabilsin diye öğrenci merkezli eğitim ve yaparak öğrenmeyi destekleme.
8. Küresel çalışanlar yeni teknolojik ilerlemelere, iş değişikliklerine ve olası küresel göçe uyum sağlayabilsin diye yaşam boyu öğrenmeyi destekleme.<sup>66</sup>

#### **Sonuç**

Özetle, DB, eğitim gündemini kapsamlı küresel ağlar vasıtasıyla ilerletmektedir. Bu küresel ağlar arasında hükümetlerarası kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, ulusal hükümetler, yerel temsilciler ve çokuluslu şirketler vardır. Bilgi ekonomisi için eğitim ve yaşam boyu öğrenme hakkındaki küresel söylemler büyük ölçüde Dünya Bankası'nın gündeminden etkilenmektedir. Ancak, bu bölümün başında değindiğimiz üzere, Dünya Bankası'nın bilgi ekonomisi için eğitim ve yaşam boyu öğrenme hakkındaki fikirlerine tüm küresel eğitim aktörleri katılmamaktadır.

#### **Sonnot**

1. Joel Spring, *Education and the Rise of the Global Economy* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998), ps. 159–189, and World Bank, *A Guide to the World Bank Second Edition* (Washington, D.C.: World Bank, 2007).

2. Bkz. Collete Chabbott, "Development INGOS" in *Constructing World Culture: International Nongovernment Organizations Since 1875*, eds. John Boli and George Thomas (Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1999), ps. 222–248; and Leslie Sklair, "Sociology of the Global System" in *The Globalization Reader*, ed. Frank Lechner and John Boli (Malden, MA: Blackwell, 2004), ps. 70–76.

3. For example Michael Goldman, *Imperial nature: The World Bank and Struggles for Social Justice* (New Haven, CT: Yale University Press, 2005); and Richard Peet, *Unholy Trinity: The IMF, World Bank and WT*. (London: Zed Books, 2003).

4. Bkz. Manuel Castells, *The Rise of the Network Society* (Oxford: Blackwell, 2000), 77–147, 216–247.

5. World Bank, *A Guide*, s. 3.

6. Spring, *Education and the Rise*, 179–182; and World Bank, *A Guide*.

7. Goldman, *Imperial nature*, s. 69.

8. World Bank, "About Us: Organization: Boards of Directors." Retrieved on July 17, 2007, from <http://www.worldbank.org>, para. 1.

9. The three other members of the World Bank Group are the International Finance Corporation, the Multilateral Investment Guarantee Agency, and the International Centre for Settlement of Investment Disputes.

10. World Bank, *A Guide*, ps. 9–19.

11. A.g.e, ps. 18–19.

12. A.g.e, s. 43.

13. UNESCO, "Education for all (EFA) International Coordination: Public-Private Partnerships." Retrieved on October 5, 2007, from [http://www.portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=47544&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://www.portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=47544&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

14. Tiphaine Bertsch, Rebecca Bouchet, Joanna Godrecska, Kiira Karkkainen, and Tyra Malzy, *A Study for UNESCO: Corporate Sector Involvement in Education For All: Partnerships with Corporate Involvement for the Improvement of Basic Education, Gender Equality, and Adult Literacy in Developing Countries* (Paris: Fondation Naionale Des Sciences Politiques/Institut D'Etudes Politiques De Paris, 2005).

15. A.g.e
16. A.g.e
17. A.g.e
18. "Education (eğitim) ve Investment (yatırım) kelimele-rinden oluşan bir ifade. (ÇN)
19. International Finance Corporation World Group, "EdInvest." Retrieved on July 18, 2007, from <http://www.ifc.org/edinvest/>.
20. International Finance Corporation World Bank Group, "Education." Retrieved on October 9, 2007, from <http://www.ifc.org/ifcext/che.nsf/Content/Education>.
21. Human Development Network, "What is sustainable development?" Retrieved on October 9, 2007, from <http://www.hdn.org.ph/whatis.html>.
22. World Bank, "Public-Private Partnerships in Educa-tion: Overview." Retrieved on October 9, 2007, from <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:21317057~menuPK:282391~pag ePK:64020865~piPK:51164185~theSitePK:282386,00.html>.
23. World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* (Washington, D.C.: The World Bank, 2002).
24. A.g.e, s. 7.
25. The World Bank Education, "Education for the Knowledge Economy." Retrieved on October 10, 2007, from <http://web.worldbank.org/wBSTIE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20161496~menuPK:540092~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>.
26. A.g.e
27. Bkz. Brian Keeley, *Human Capital: How What You Know Shapes Your Life* (Paris: OECD Publishing, 2007), ps. 28–35; and Phillip Brown and Hugh Lauder, "Globalization, Knowledge and the Myth of the Magnet Economy," in *Education, Globalization & Social Change*, eds. Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, and A. H. Halsey, (Ox-ford: Oxford University Press, 2006), ps. 317–340.
28. Keeley'de alıntulandığı üzere, *Human Capital*, s. 29.
29. Gary Becker, *Human Capital* (New York: Colum-bia University Press, 1964).
31. Gary Becker, "The Age of Human Capital" in *Educa-tion, Globalization & Social Change* edited by Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, and A. H. Halsey (Ox-ford: Oxford University Press, 2006), s. 292.
32. A.g.e
33. Daniel Bell, *The Coming of the Post-industrial Soci-ety* (New York: Basic Books, 1973).
34. Peter Drucker, *Post-capitalist Society* (London: But-terworth/Heinemann, 1993).
35. Robert Reich, *The Work of Nations: A Blueprint for the Future* (New York: Vintage, 1991).
36. Castells, *The Rise of the Network*, 77.
37. A.g.e
38. World Bank, *Constructing Knowledge Societies*, 9.
39. a.g.e, 10.
40. World Bank, *Lifelong Learning in the Global Know-ledge Economy: Challenges for Developing Countries* (Was-hington, D.C.: World Bank, 2003).
41. Directorate-General for Education and Culture, *Edu-cation and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Go-als for 2010* (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002), s. 7.
42. Commission of the European Communities, "Com-munication from the Commission, Mobilizing the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make Their full Contri-bution to the Lisbon Strategy" (Brussels: The European Com-mission, April 4, 2005).
43. Directorate-General for Education and Culture, *Edu-cation and Training in Europe*, s. 12.
44. World Bank, *Lifelong Learning in the Global Know-ledge Economy*, s. 21.
45. For a summary of character traits in individualist and collectivist societies Bkz. Harry C. Triandis, "Individualism and Collectivism: Past, Present, and Future" in *The Handbo-ok of Culture and Psychology*, ed. David Matsumoto (New York: Oxford University Press, 2001), s. 35–50.
46. Shigehiro Oishi, "Goals as Cornerstones of Subjective Well-Being: Linking Individuals and Cultures," in *Culture and Subjective Well-Being*, eds. Ed Diener and Eunkook M. Suh (Cambridge: MIT Press, 2000), ps. 87–112, A.g.e, s. 100. Puerto Rico is actually listed as the sixth most individualist society. However, Puerto Rico is not a country but a posses-sion of the United States and it has been influenced by U.S. culture since the early twentieth century.
47. A.g.e, s. 100.
48. World Bank, *Lifelong Learning in the Global Know-ledge Economy*, s. 22.
49. A.g.e, s. 22.
50. A.g.e, ps. 3–4.
51. Hassan M. Fattah, "Saudis Rethink Taboo on Women Behind the Wheel," *New York Times* (September 28, 2007). Retrieved on September 28, 2007, from *New York Times* on the Web <http://www.nytimes.com>.
52. Organization for Economic Cooperation and Develop-ment, "Adult Literacy." Retrieved on October 16, 2007, from <http://www.oecd.org/dataoecd/27/24/2345257.pdf>.
53. A.g.e
54. A.g.e, s. 32.
55. A.g.e
56. A.g.e, s. 33.
57. A.g.e, s. 43.
58. Bkz. Carmel Borg and Peter Mayo, "The EU memorandum on Lifelong Learning. Old Wine in New Bottles?," *Globalisation, Societies and Education* 3(2005), s. 203–225 and Spring, *Education and the Rise*.
59. World Bank, *Lifelong Learning in the Global Know-ledge Economy*, s. xix.
60. Achieve Inc. & National Governors Association, *An Action Agenda for Improving America's High Schools: 2005 National Summit on High Schools* (Washington, D.C.: Achie-ve, Inc. & National Governors Association, 2005).
61. A.g.e, s.323.
62. A.g.e, s. 324.
63. A.g.e, 329.
64. Frédéric Docquier and Abdeslam Marfouk, "Interna-tional Migration by Education Attainment, 1990–2000" in *International Migration, Remittances & the Brain Drain*, eds. Çağlar Özden and Maurice Schiff, 175–185 (New York: Palg-rave Macmillan, 2006).
65. Çağlar Özden, "Educated Migrants," s. 238.
66. World Bank, *Constructing Knowledge Societies*, s. 11.

# Bumerang Metaforu ve Devletin Sosyal Rolü

Önder Yılmaz<sup>1</sup>

## Sermaye Sınıfı Uyarıyor

İshak Alaton, 2008 yılında düzenlenen bir toplantıda, petrol fiyatlarının artışına bağlı olarak gıda fiyatlarının da artmasıyla ilgili dünyada binlerce insanın açlık ve yoksulluk çektiğini belirtir. Sonrasında konuşmacıya yönelttiği soru tüm dikkatleri üzerine çekmiştir:

“Çözüm için insanlığın Karl Marx’ı yeniden keşfetmesi mi gerekiyor?”<sup>2</sup>

Konuşmacının üzerinde soğuk duş etkisi yapan bu sorudan sonra, ana akım medya, işi, Alaton’un ne kastettiğiyle ilgili tartışma programları düzenlemeye kadar vardırıyordu.

Yalnız tartışmanın kapandığını söylemek mümkün değildi. Çünkü Türkiye sermayesinin bir numaralı ismi Ali Koç’un söylemleri, işin peşinin bırakılmayacağını açıkça ortaya koyuyordu. Gezi olaylarındaki tutumu nedeniyle belirli bir kesimden sempati toplamayı başaran Ali Koç, oldukça açık bir şekilde liberal-kapitalist sistemi sorguluyordu:

“Eşitsizliğin ortadan kalkması için kapitalizmin ortadan kalkması gerekir. Ben en azından eşitsizliğin minimum seviyeye indirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Gerçek sorun kapitalizmdir.”<sup>3</sup>

Yaşanan sömürünün acımasızlığından, bizzat sermayedarlar da şikâyetçiydi ve kimi zaman üstü kapalı kimi zaman da açıkça “sosyal devlet” çağrısı yapıyordu. Bu çağrıyı, işçi sınıfının çıkarlarını düşünmekten ziyade olası sosyal patlamaları engellemek ve sınıfsal konumlarına yönelik koruyucu bir tutum olarak düşünmek hiç de yanlış olmasa gerek.

Doğal olarak, kapitalizmin acımasız çarklarının bir gün dönüp, sistemi kurup işletenleri de vurmasından endişe edildiği tartışılmaz bir gerçektir.

## Eğitim ile Sermayenin Bütünleşmesi

Kapitalistler bu tartışmaları yürütürken, çocukların

<sup>1</sup> Rehber Öğretmen ondeer@hotmail.com

<sup>2</sup> <http://arsiv.sol.org.tr/?yazino=30365>

<sup>3</sup> <http://www.hurriyet.com.tr/ali-koc-gercek-sorun-kapitalizmdir-40014244>

“ucuz emek” gücü olarak kullanılması için kader ağlarını açıktan örmeye devam etmiştir. Dünyanın en ucuz ve en spekülatif emeği hiç tartışmasız “çocuk emeğidir.” Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), çocukların tüm dünyada sömürünün nesnesi haline getirilmesini rakamlarla ortaya koymuştur: ILO, dünyada 215 milyon çocuğun zorla çalıştırıldığını, 18 yaş altındaki çocuk işçi sayısının ise 350 milyon olduğunu belirtmiş ve DİSK de Türkiye’deki çocuk işçi sayısının giderek arttığını ifade etmiştir.<sup>4</sup>

Yine ILO, “Dünya Çocuk İşçiliği ile Mücadele Günü” kapsamında, 15,5 milyon çocuğun ev işçisi olarak çalıştırıldığını ve bunların 10,5 milyonunun yasal çalışma olanağının altında bulunup kölelik koşullarında çalıştırıldığını raporlaştırmıştır.<sup>5</sup>

Ve işte tam da bu rakamları Türkiye’de yasal olarak artıracak bir başka protokol kameralar önünde imzalanmıştı. MEB ile Sanayi Bakanlığı arasında imzalanan “OSB’lerde Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Protokolü”; çocukluğun mezar kazıcılarının yaptıkları işten gurur duyduklarını ortaya koyuyor: Protokol, eğitimi sermayeye devrettiğini övünerek ilan ediyordu.<sup>6</sup>

Liberal sistemin tek dayatması, çocuk emeğinin sömürülmesi üzerine şekilleniyor demek büyük bir yanılgıdır. Müfredat içerisine yedirilen kapitalist tanımlama ve hedeflerin belirleyici olduğunu biliyoruz. Rekabetçi, yarışmacı, bencil bireylerin yetiştirilmesi açıktan beklenen ve hedeflenen kavramlardır.<sup>7</sup> Sistem, ‘birey’den çok ‘bireyci’ bir nesil ve yarışmacı-rekabetçi bir düzen içinde ‘öne geçme’ anlayışını öğretmeyi hedeflemektedir: ‘Yeteneklilerin, güzellerin-yakışıklıların’ var olabileceği dünyanın rol-modelleri de bir imalat harikası olarak sunulmaktadır.

Kuşkusuz bu durum, yani kapitalist sistemin gölgesinin, toplumun her kurumuna sinmesi, ‘okul’ için de geçerlidir. Okul, daha yolun başında, öğrencilerde ‘yetenekli-yeteneksiz’ algısının inşasına soyunmaktadır. Toplumsal tabakalaşmanın bu biçimi, sınıfsal kamplaşmayı hem rafine etmekte ve hem de perdelemektedir.

<sup>4</sup> <http://www.emekdunyasi.net/ed/isci-sendika/21502-ilo-dunyada-215-milyon-cocuk-isci-var>

<sup>5</sup> Bakınız, 13.06.2013 tarihli soL Gazetesi

<sup>6</sup> Bakınız, 07.10.2012 tarihli Akit Gazetesi

<sup>7</sup> Yarışmacı eğitim sistemi üzerine bir değerlendirme yazısı için bakınız: Ayhan Ural “Yarışmacı Eğitim Anlayışının Etkileri Üzerine Bir Çözümleme”, *Eleştirel Pedagoji*, Sayı 43, Sayfa 19-24



## Toplumun Yansıması

Devletin, kademeli bir şekilde eğitimden çekilmesini ifade eden bu anlayış, dolaylı olarak da eğitime ayrılan payın azalmasını ilan etmektedir. Eğitime ayrılan payın azalması, eğitimin kalitesini düşürmektedir. Bu da nitelikli eğitimin parayla satın alınabilmesine neden olmaktadır. Nitelikli eğitimin parayla satın alınabilmesi de eğitimdeki eşitsizlikleri doğurmaktadır. Böylelikle eğitim yoluyla eşitsizlikler yeniden ve yeniden üretilmektedir. Toplumun sınıfsal yapısı, devleti oluşturan üst yapı kurumlarına yansımakta ve eğitim sistemi de bundan nasibini almaktadır.

## Kavramlar Üzerinde Oynanan Oyun

Kuşkusuz bu yazı, eğitimin sorunları üzerine doğrudan bir irdeleme amacı taşımıyor. Ancak eğitim, devletin sosyal rolü ve ihmal edilen gerçekler ele alındığında, kavramlar üzerinde oynanan oyunlara değinmek son derece anlamlı olacaktır.

Her makro sistem, kendi ideolojik kodlarını, üst yapı kurumlarının hemen tamamına yerleştireceği bir dayatma peşinde koşmaktadır. Doğal olarak piyasacı anlayışın yukarıda bahsedilen somut girişimlerinin yanında, müfredat ve sistem düzenlemesine dolaylı müdahaleleri de gerçekleşmektedir. Bu müdahaleler çoğu zaman sorunların gerçek yüzünü perdeleyen bir kamuflaj işlevi de görmektedir. Bunun en belirgin işaretlerinden biri “karma eğitim” üzerinde koparılan fırtınalarda görülmektedir.

Okullarda kız ve erkek ayrımını savunanlar, önce bu savunmalarını ‘ders başarısı’ gibi görünürde akademik bir gerekçenin arkasına saklamışlardır. Ancak bu gerekçenin de ötesinde, yine siyasal ve eğitsel terimlerin bir değiş-tokuşuna tanıklık edilmektedir: Cinsiyete göre örgütlenmiş bir toplum yapısı özlemi içinde olanlar eğitimi yine bir araca indirgemiş olmaktadır.

Bu indirgeme, hemen her alanda yaşanan ‘ötekileştirme’ siyasetinin de bir yansımasından başka bir şey değildir. İki paradigmatlı yaşamı dayatanlar için toplum zengin ve yoksul diye sınıflandırılmazdı, en işe yarar sınıflandırma “kadın” ve “erkek” sınıflamasıydı. Hem böylece dinin siyasallaşması ya da siyasetin dinselleşmesine uygun bir zemin hazırlanmış olacaktı.

Oysa örneğin ‘din’, bir eğitim meselesi değil, bir devir-teslim meselesidir. Böylelikle eğitim kav-

ramının dışındaki unsur, öğretime içkin bir unsur haline getirilerek eğitim süreci sulandırılmıştır. İlahi süreç, sonuçta ilahi bir dil olmaktan çıkartılarak ‘insan yapımı’ politik bir malzemeye indirgenmiştir. Belki, çok daha geniş bir makaleye konu edilecek bu sorun, piyasaya zincirlenmişliği gizleyen en yetkin paravanlardan birini ortaya çıkartmaktadır. Çıkartmaktadır çünkü her dinselleşme gereksinimi bir ört-bas ilişkisinin görünen yüzü olarak karşımıza dikilmektedir.

Kabaca, ideolojik olarak yarılmış ve her geçen gün arasına sığdırılan Çin Seddi ile birbirinden çok daha fazla uzaklaşan ve birbirine yabancılaşan iki kitle, birbirinden eğitim yoluyla farklılaşmaktadır. Bu anlamda yarılma sınıfsal değil kültürel olmaktadır.

## Levent Türkkan Ne Söylemek İstemişti?

15 Temmuz Darbe Girişiminin en ilgi çekici aktörlerinden biri, kuşkusuz, Genel Kurmay Başkanının Emir Subay’ı olan Levent Türkkan’dır. Türkkan ifadesinde ilginç bir noktayı dile getirmiştir:

*“Ortaokulda cemaatin abileriyle tanışmıştım. 5 yaşından beri Subay olmayı hayal ediyordum. Bu idealim cemaatin ekmeğine tuz biber oldu. 1989 Işıklar Askeri Lisesi’nin sınavlarına girdim. Sınavı kendi bilgilerimle kazanacağımdan emindim. Cemaatteki abilerim de emindi. Fakat yine de bana sınav olmadan önceki gece yarısı getirip soruları verdiler. Soruları Serdar Abi getirmişti. Bursa merkezde bir cemaat evinde soruları bana vermişlerdi.”<sup>8</sup>*

İfadenin bu bölümü, birçok bilimsel disiplin açısından irdelenebilir ve birçok değerli sonuca varılabilir. Ama eğitsel açıdan iki önemli noktanın altını çizmek gerektiğine kuşku yok: Birincisi, yoksul ama zeki bir öğrenciyi “cemaatin” kucağına iten sosyal şartlar ve ikincisi eğitimin rekabetçi-eleyici sınav sistemi...

Birincisi olmasaydı cemaatin bu derece tutunması mümkün olmayacaktı. Ve ikincisi, eğitimin rekabetçi-yarışmacı-eleyici sistemi olmasaydı, belki de “çalıntı sorular” ile itibar sağlayan ve bu sayede kadrolaşan bir terör örgütü olmayacak ve 15 Temmuz yaşanmayacaktı...

## Cemaat ve Vakıf Yapılanması

Cumhuriyete devreden eğitim mirası, kuşkusuz,

<sup>8</sup> [http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/570760/Ve\\_Orgeneral\\_Akar\\_in\\_yaveri\\_itiraf\\_etti\\_.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/570760/Ve_Orgeneral_Akar_in_yaveri_itiraf_etti_.html)



Osmanlı toplum yapısının sınıfsal bir yansımasıydı. Bu yansıma, Vakıflar yoluyla eğitim sistemini elinde tutan bir Ruhban Sınıfının-Ulemanın, vergiden muaf ve geniş toplumsal ayrıcalıklarla donatılmış yapısını resmediyordu. Cumhuriyetin ilk işi, bu rant ilişkisini bozguna uğratmak olmuştur.

Cumhuriyetin hesaplaşması yalnızca, bu toplumsal sınıfın ayrıcalıklarını besleyen vakıf sisteminin değiştirilmesiyle ilgili değildir.<sup>9</sup> Üst yapıda dile getirilen ve eğitimi kodlayan unsurlarla da ilişkilidir. Ruhban Sınıfı-Ulema, eğitimi dinsel referanslar üzerine inşa ederken, Cumhuriyet bilimsel referanslarla buna karşılık vermiştir. Ortada tam bir uzlaşmaz çelişki mevcuttur.

Eğitim sistemindeki ikili yapı, medrese-mektep ikilemi, iki yüzyıl boyunca çelişmekte ve çatışmaktadır. Bu çatışma nedeniyle kimi zaman yasal kimi zaman da dolaylı, hileli ve paralel yöntemler üretilmiş ve pazarlanmıştır.

Doğal olarak bu rekabetin bir ucu, eğitim sistemiyle özne var etmek yerine, nesne üretmeye yönelmiştir. Böylelikle eğitimin temel işlevinde bir kırılma yaşanmış ve meydana gelen çatlaktan deyim yerindeyse önemli bir “sızıntı” oluşmuştur.

Mevcut siyasal iktidarın, eğitim üzerinden düzenlemeye çalıştığı toplumsal yapının, tarihsel bir hesaplaşmanın uzantısı olduğunu söylemek hiç de zor değildir. Yeniden vakıflar ve yeniden inanç eksenli bir eğitim politikası, en çok göze çarpan iki özelliğidir. Ensar ve Türgev gibi vakıfların, ‘cemaatin’ boşalttığı alanı doldurmak için organize edilmesi de yanlışlardan hiç ders çıkarılmadığını göstermektedir.

### **Bumerang Metaforu**

Eğitim sistemleri, ekonomik ve toplumsal yapının bir yansımasıdır. Aslında siyaset de böyledir; siyaset bir yansıma ilişkisidir. Doğal olarak içinde bulunduğumuz her ilişki biçimi, yine yaşantımızı etkileyecek derecede bize dönmektedir. Sistem böylelikle kendisini yeniden üretmektedir. Ancak kendisini yeniden üretmenin çarkları, acımasızca döndüğünde, sistemi kuranları bile öğütebilecek bir kontrolsüzlüğe izin vermektedir.

Devlet, eğer sosyal yönden güçlü olsaydı, yani en

<sup>9</sup> Medrese eğitimiyle bütünleşmiş Ulema sınıfının ayrıcalıklı konumu için bakınız: Önder Yılmaz, “Eğitimde Sınıf, Fetret ve Devrim”, *Öğretmen Dünyası*, Sayı 435, sayfa 34-38

azından temel insani gereksinimleri karşılayabilen bir devlet sürekli var olabilseydi, hiçbir ‘terör’ yapısı kan dökebilecek düzeyde semirmiş ve böyle sine yetkin bir kadrolaşmaya ulaşmış olmayacaktı. Ve eğer eğitim sistemi, kapitalist kodlar yerine sosyal ihtiyaçları giderecek bir içerikle donatılabilmiş olsaydı, rekabeti değil dayanışmayı öne çıkartabilseydi, bireyin değil toplumsal çıkarların önemini kavratabilseydi ve tek başına değil birlikte iş yapabilmenin değerini vurgulayabilseydi bu travma hiç yaşanmamış olacaktı... Ama hepsi yaşandı...

### **Din, Sermaye, Siyaset ve Eğitim İlişkisi Üzerine**

İktisadın temel kavramları, oligarşinin emrinde önce siyasallaşmış ve sonra da eğitselleşmiştir. Devlet eğitimi araçsallaştırarak ikna gücünü katlamış ve egemenlik ilişkisinin sürekliliğini tesis etmeye azmetmiştir.

Eğitim sisteminin onlarca sorunu çözüm beklerken, siyasal iktidarın inancının din eğitimi olarak servis edilmesi de yine bir kamufraj arayışının sonucudur. İktidar sorun çözmek yerine, sorunları gizleyen bir plan içindedir. Türkiye artık inancın özgürce yaşandığı bir ülke olmaktan çıkmakta ve siyasal iktidarın sınırlarını çizdiği kadarıyla inacak bir topluma doğru meyletmektedir. Eğitim sistemi üzerinde oynanan oyunlar bir planın yaşam bulmasına olanak sağlamak içindir.

Bu planın başarmaya en çok yaklaştığı şey de eğitimin kamusal özelliğinin ortadan kaldırılmasıdır. Kamusal eğitim “herkes için eşit ve parasız” bir eğitime işaret etmektedir. Toplum “eğitim dinselleşsin mi dinselleşmesin mi” tartışmasının içinde oyalanırken, evrensel bir insanlık hakkı olan eğitim ticarileştirilmektedir. Bir başka deyişle eğitim bir “hak” olmaktan çıkarılmakta ve bir “meta”ya dönüştürülmektedir. Eğitimin, hak olmaktan meta olmasına giden süreç, eşitsizliklerin yeniden üretildiği ve kapitalist sistemin kutsandığı bir süreçtir. Sonuç olarak denilebilir ki; eğitimin dinselleşmesi eğitsel bir ihtiyaçtan değil, bir makyajlama ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Eğitimin ticarileşmesi dinselleşme tartışmalarıyla gözlerden kaçırılmaktadır.

Devlet, hem de herkes için “sosyal” olmak zorundadır; yoksa çarklar, bir gün sistemden beslenenleri de öğütebilme potansiyeli taşımaktadır.

## Kismetse Olur - II

*Levent Özbek<sup>1</sup>*

## Gauss'dan Çıktık Yola Kolmogorov'da Verdik Mola

*Her şey hem kendisidir hem de değildir, çünkü her şey bir akış halindedir, sürekli olarak değişir; sürekli olarak oluş ve yok oluş halindedir.*

*Herakleitos*



Eskiden Ankara'da bombaların patlamadığı zamanlarda başı boş sokaklarda gezmeyi severdim. Ne zaman olduğunu unuttum. Bakanlıklar'dan Kavaklıdere'ye doğru yürüyordum, yoruldum. Olgunlar Sokağı'nın girişinde camdan yapılmış Madenci Anıtı'nın hemen yanında bulunan bir banka oturdum. Kitap tezgahlarını dolaşanlara bakıp, ne kadar madenci yerin altındaki zifiri karanlıkta ölmüştür diye düşünürken yanıma ayakkabını boyayımı abi diyerek bir çocuk yanaştı. Cin gibi bir çocuğa benziyordu. Neyse, ben de hadi boya dedim. Ailesini filan anlattıktan sonra matematikle aran nasıl dedim. O da öğretmeninden de matematikten de nefret ettiğini, bir yolu olsa öğretmeninden intikam almak istediğini söyledi. Sanırım 11-12 yaşlarındaydı, ilkokul'a gidiyordu.

Ona bir soru sordum. Aklından 1'den 100'e kadar olan sayıları toplayabilir misin dedim. Abi o kadar sayıyı ben nasıl toplayım dedi. Gel senle toplayalım dedim. Boya sandığından bir bloknot ile kalem çıkardı. Şaşırdım! Bir boya sandığında, bloknot ile

<sup>1</sup> Dr., Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi İstatistik Bölümü öğretim üyesi ozbklvnt@gmail.com

kalem ne geziyor diye. Öğretmenine bir ders vermek istediğini söyledi. 1'den 100'e kadar sayıları birazcık yanyana yaz, aralarına da toplama işaretlerini koy, sonuna da T de dedim. Sonra,

$$1+2+3+\dots+100$$

olarak yazdı. Bir de 100'den geriye doğru yaz ve aralarına toplama işaretlerini koy, sonra da alt alta topla dedim.

$$1 +2 +3 +\dots+100=T$$

$$100+99+98+\dots+1 =T$$

$$+-----$$

$$101+101+101+\dots+101=2T$$

işlemlerini kolayca yaptı. Solda kaç tane 101 var dedim, 100 tane, sağda kaç tane T var dedim, 2 tane dedi. Bunu bir yaz bakalım dedim

$$100*101=2T$$

yazdı. Eee dedim, abi her tarafı 2'ye bölersek T çıkıyor diyip

$$T=100*101/2$$

yazdı. Abi dedi bunu matematik öğretmenime soracağım, bakalım yapabilecek mi diyip, parasını da aldıktan sonra, yüzünde yarım kilo pirzola yemenin verdiği mutlulukla olgunlar sokağındaki kitapçıların arasında dolanan gençlerin arasında kaybolup gitti. Matematik öğretmeninden intikamını aldı mı almadı mı bilmiyorum ama "Matematikçilerin prensi" ve "antik çağlardan beri yaşamış en büyük matematikçi" olarak da bilinen Carl Friedrich Gauss'un (1777-1855) aritmetik dizi kavramı daha ortada yokken, aritmetik dizilerde işlem yapıp, öğretmenin sınıftan çıkarken çocukları oyalamak için verdiği soruyu 2 saniyede çözüp, elindeki küçük kara tahtayı kapatıp sırasının üzerine koyduğundaki mutluluktan farkı olmadığını tahmin edi-

yorum. Gauss'un birkaç saniye içinde bu sayıları toplamayı ilkokul öğretmeni J.G. Büttner'i hem de asistanı Martin Bertels'i hayrete düşürmüştür. Bu olay, Gauss'a ölmezliğe girişin yolunu açmıştır. Daha sonra, öğretmeni Büttner bulabildiği en iyi aritmetik kitaplarının parasını cebinden ödeyerek satın almış ve Gauss'a hediye etmiştir ve Gauss 10 yaşındadır. Öğretmeni Gauss'un tüm kitapları okuyup anladığını görünce "o benden daha üstündür, ona daha fazlasını ben öğretecek durumda değilim" demiştir.



Her ne kadar matematikçilerin prensi olarak adlandırılrsa da akrabalarının kiralıklık uzaktan yakından hiçbir ilişkisi yoktur. Çok fakir bir ailenin çocuğu olarak doğmuştur. Archimedes (Eureka, buldum diyerek çırılçıplak hamamdan çıkıp sokaklarda dolaşmasıyla meşhurdur. Matematik tarihinin en büyük matematikçileri olarak Newton ve Gauss'la birlikte anılır) ve Newton'un hayatında olduğu gibi, Gauss'un da başından bir kaza geçmiştir. Gauss'un evinin önünden akan kanalın suları kabarmış ve taşmış, orada oynayan Gauss kanala düşmüş ve boğulmak üzereyken oradan geçen bir çiftçi tarafından kurtarılmıştır. Buna benzer bir olay Taha Suresinde de geçer (Musa'nın bebek iken nehre bırakılan sandık içinde Firavun ailesine ulaşması).

Gauss'un ilk önemli çalışması Binom teoremini kolayca çözmesiydi. Gauss'un verdiği ispat yöntemi, matematik analiz yolunu açtı ve analizde sonsuza geçişin doğru olarak yapılmasına götürdü. Gauss'un bu güzel eseri, matematiğin tüm gidişini değiştirmiştir. Zamanının büyük analizcileri olan

Newton, Leibniz, Euler, Lagrange ve Laplace'ın bugün sonsuza geçişe ait bir ispat diye kabul edilen kavram hakkında hemen hemen hiçbir fikirleri yoktu. Daha sonra Abel, Cuchy, Weierstrass ve Dedekind, Gauss'u izleyerek Newton, Leibniz, Euler, Lagrange ve Laplace'ın matematiğinden tamamıyla değişik bir matematik şeklini ortaya koydular. Gauss, matematikte yenilikçi biriydi. Binom teroreminde gördüğü noksanlığa benzer noksanlığı daha 12 yaşındayken Euclides geometrisinde de gördü ve Euclide dışı geometrilerin fikirlerini oluşturdu ve geliştirdi. Einstein, Görelilik Kuramını oluştururken bu tip geometrileri kullanmak zorunda kaldı. Bir yıl sonra da sayılar kuramını incelemeye başladı. Euler, Lagrange, Laplace ve Newton'un eserlerini derinlemesine inceledi. Newton'un Principia'larına hayran kaldığında daha 17 yaşında idi. Newton'a duyduğu hayranlık hiçbir zaman eksilmedi. Newton'u en büyük olarak adlandırıyor. Gauss, kendini ölmezler arasına koyacak olan aritmetikteki çalışmalarına daha lise yıllarında başlamıştı. 18 yaşında En Küçük Kareler Yöntemini bugünkü jeodeziye sokmuştur. Gauss dağılımı veya normal dağılım (çan eğrisi) artık en iyi bilinen buluşlarıdır. Euclidean olmayan geometriyi kurmada etkili olmuştur. Gauss'un doktora tezi, bugün cebirin temel teoremi adıyla bilinen teoremdir. Yani  $n$  dereceli bir polinomun tam  $n$  tane kökü vardır. Karmaşık düzlemi kurmuş ve karmaşık sayılar bu düzlemde gösterilmiştir. Bu düzleme çoğu kez Gauss düzlemi de denir. Ayrıca,  $i \cdot i = i^2 = -1$  veya  $i = \sqrt{-1}$  gösterimini o kullanmıştır. Gauss'un şaheserlerinden ilki olan Disquisitiones 1801 yılında yayınlanmıştır. O zaman henüz 24 yaşındadır. Bu büyük bir eserdir. Gauss, bu kitabıyla matematikçilerin kiralı olmuştur. Karmaşık sayılar olmasa Kuantum Fiziği olmaz, elimizde cep telefonları, masamızda bilgisayarların yerinde yeller eserdi. Daktiloyu kullanmaya, yine Gauss'un geliştirdiği ilk elektromanyetik telgrafla haberleşmeye devam ederdik.

Matematik tarihinin en büyük 3 matematikçisi,

Archimedes, Newton ve Gauss'tur. Yeni bir gezegen (asreoit) keşfedilmiş fakat yörüngesi hesaplanamamıştır. Newton bile bu güçlüğü belirtmiştir. Ceres adlı bu gezegenin yeri Gauss'un yaptığı kesin hesaplarla belirlenmiş ve onun işaret ettiği yerde bulunmuştur. Gauss, Ceres'i keşfettiği zaman 24 yaşındadır. Gauss, geçim kaygısı yaşarken Saint Petersburg'ta Euler'den boşalan kürsüye davet edilmiştir. Almanlar Gauss'u kaybedeceklerini anlamışlar ve Göttingen gözlemevi müdürlüğüne getirmişlerdir. Gözlemevinde aldığı para fazla değildir, kendini bilime adadığı için paraya ve lükse kendini hiç kaptırmamıştır. Hayatının bundan sonrasını astronomi profesörü ve gözlemevi müdürü olarak geçirmiştir. Hayatının sonuna kadar aynı üniversitede çalışmıştır.

Gauss, her şeyi düşünerek ve çalışarak elde ederdi. Düşünelere dalma yönüyle, Gauss da Archimedes ve Newton'a benzer özellikler göstermiştir. Archimedes kendisini öldürmeye gelen Roma'lı askerleri göremeyecek kadar problemine dalmış ve Newton nişanlısını unutmuştur. Newton ve Archimedes'e hayrandır. Zaten o da onların düzeyindedir. Bir hikâyeye göre, bir problem üzerinde çalışırken karısının ölmek üzere olduğu haberini alınca "biraz beklesin, bitirmek üzereyim" demiştir.

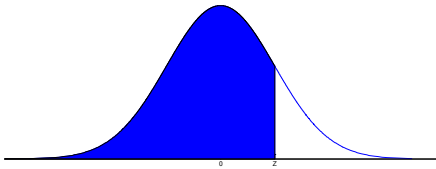
Gözlemler sonucu bulunan veri noktalarından geçecek en uygun eğimin belirlenmesinde kullanılan "En Küçük Kareler Yöntemini"nu keşfetmiştir. En Küçük Kareler Yöntemini yeni gezegenle ilgili gözlemlere uygulayarak, nerede görülebileceğini belirlemiştir. Bundan birkaç ay sonra astronomlar, Gauss'un öngördüğü yere teleskoplarını yönlendirmişler ve gerçekten de gezegeni bulmuşlardır. Astronomlar bu gezegene «Ceres» adını vermişlerdir. Ceres, günümüzde, Mars ile Jüpiter arasındaki yörüngede bulunan binlerce kaya parçası içindeki ilk «küçük gezegen» ya da asteroit olarak biliniyor.

Matematik alanında en önemli çalışmalardan biri kabul edilen Aritmetik Araştırmalar (Disquisiti-

ones Aritmeticae) adlı kitabında, asal sayılar gibi bütün sayıların özellikleriyle ilgilenen matematiğin yeni dalı “sayı teorisi”ni incelemiştir. Çalışması, günümüzde de kullanılan sayı teorisinin temelini oluşturmaktadır.

Daha sonraki araştırmalarında, geometrik şekillerin veya üç boyutlu cisimlerin bazı durumlarda değişmeyen özelliklerini inceleyen matematik dalı olan «topoloji» üstünde yoğunlaşmıştır. Topoloji, bükülen, eğrilen cisimleri inceleyen bir daldır. Gauss, bu dalın evreni kavramakta çok önemli bir yere sahip olduğunu düşünmüştür. Tarih, bu konuda da Gauss’u haklı çıkarmıştır. Çünkü topoloji, bugün teorik fiziğin kalbini oluşturmaktadır. Evrendeki parçacıkların özellikleri ve aralarındaki güç ilişkisi, topolojinin yardımıyla açıklanmaktadır.

Gauss matematiğin ve bilimin pek çok alanına etkisini bırakmıştır ve tarihin en nüfuzlu matematikçilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Gauss’un çocukluk yıllarından beri dahi olduğunu gösteren pek çok hikâye vardır, nitekim pek çok matematiksel keşfini henüz 20 yaşına gelmeden yapmıştır. Sayılar kuramının önemli sonuçlarını derleyip kendi katkılarını da ekleyerek yazdığı büyük eseri *Disquisitiones Arithmeticae*’yi 21 yaşında (1798) bitirmişse de, eser ilk olarak 1801’de basılmıştır. “Matematikçilerin prensi” lakabı ilk kez, Gauss’un öldüğü yıl Hannover Kralı tarafından bastırılan hatıra madalyonunda kullanılmıştır.

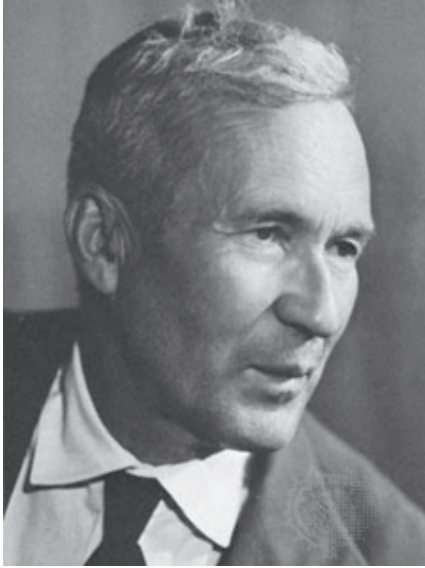


Yıl 1985, Matematik Bölümü’nde öğrenci iken, Olasılık ve İstatistik dersinden kalmış ve ikinci ve son tekrarımı yapıyordum. O zamanlar ikinci hakkımızda veremezsek okuldan atılıyorduk. İlk hakkımızda dersimize Maide Oruç giriyordu ve Alman

ekolünden geliyordu. Amfide nefes almaya korkardık. Sadece dersten geçen üç-beş kişinin adını panoya asar, azcık yüksek not alanları tahtaya kaldirır, sorguya çekerdi. Bize katipler gibi yazmayın dersi dinleyin derdi. Gauss da nadir zamanlarda ders vermiş ve öğrencilerinin yazmalarını istemez derslerini dinlemelerini istemiş. İkinci hakkımızda dersimize Fikri Öztürk girmeye başladı. O, Maide Hanım gibi değil, tamamen aksiyomatik bir şekilde Ölçü Teorisi kavramlarıyla Olasılık dersine başladı. Tabii hepimiz şaşırдық. Tüm sınıf kaldığı için derste oturacak yer bulamıyorduk. Sonradan bu aksiyomatik yapının büyük Rus Matematikçisi A. Komogorov’un (1903-1987) kurduğunu ve Kolmogorov Aksiyomları olarak adlandırıldığını öğrendik. İlk dönem olasılık konuları ile devam etti ve ben de dersten geçtim. İkinci dönem konular İstatistik Dağılımları ile ilgiliydi. Fikri Hoca yavaş yavaş tüm dağılımların nasıl çıktığını anlatıyor Normal Dağılım (Gauss Dağılımı) gelince formülü yazıyor nerden geldiğini anlatmıyordu. Bu kafamı karıştırdı. Kütüphanede araştırma yapmayı, ilgisiz kitapları karıştırmayı severdim, derslerle pek aram yoktu. İstatistik Astronomi diye bir kitap buldum. Bir baktım, içinde hatalar teorisi inceleniyor, biraz daha okuyunca Normal Dağılım’ın ortaya çıkarılışı var. Oturup öğrendim, kağıda geçirdim (o zamanlar fotokopi makinesi varmıydı hatırlamıyorum varsa da param yoktu). Fikri Hoca’nın odasına gidip gösterdim o da inceledikten sonra gel bunu bir gün sınıfta anlat dedi. Aradan yaklaşık bir ay kadar bir süre geçtikten sonra amfide arkadaşlarımla önünde anlattım. Matematik Bölümü’nde öğrenciyken, karşıdan gelen hocalara selam vermeye bile çekinirdik. Fikri Hoca’nın bu davranışı beni çok cesaretlendirdi. İstatistik Bölümü yeni kurulmuştu. İstatistik Bölüm Başkanı Yalçın Tuncer beni odasına çağırttı ve bana asistanlık teklifinde bulundu, ben de kalmak isterim ama maddi sorunlarım var ne olacağını bilemiyorum dedim. 1987 yılında Matematik Bölümünü bitirdim ve Emlak Kredi Bankasına Bilgisayar Programcısı olarak girdim. Aradan



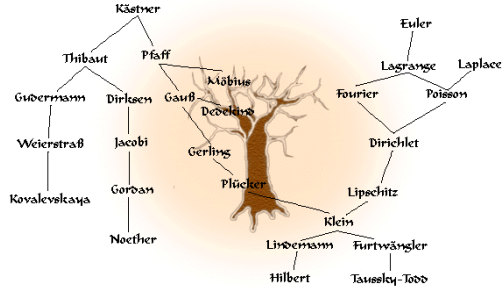
5 yıl geçtikten sonra Fikri Hoca'ya geldim ve ben mutlu değilim, İstatistik Bölümü'nde asistan olmak istiyorum dedim. Sınav yapıldı ve 1992 yılında İstatistik Bölümü'nde çalışmaya başladım. Yüksek Lisans tez hocam Fikri Hoca oldu. (2004 yılında Matematiksel Modelleme ve Simülasyon adlı bir kitap yayınladık. İçinde Gauss dağılımının 3 farklı şekilde elde edilmesine yer verdik.) Doktora başladım, 1996 yılında Fikri Hoca başka bir üniversiteye geçti. O sırada Azerbaycan'dan bölüme Fazil Aliev geldi ve benim doktora tez danışmanım oldu. Fazil Hoca doktorasını Moskova Devlet Üniversitesi Matematik Bölümü'nde yapmış Rus ekolünden geliyordu. Doktora hocası Kolmogorov'un doktora öğrencisiymiş.



Daha sonradan Fazil Hocadan öğrendim ki Kolmogorov'un doktora hocası da Gauss'un doktora öğrencilerinin soyundan geliyormuş. 1985 yılında Gauss Dağılımı'nın nereden geldiğini merak edip kendi kendime öğrendikten sonra büyük Rus matematikçisi Kolmogorov'un, Kolmogorov'un da Gauss'un torunu olduğunu öğrendim. Kısmetse oldu.

Sovyet döneminin en büyük Rus Matematikçisi A. Kolmogorov sayısız ödül ve payeye layık görülmüştür. Kolmogorov, Sosyalist Emek Kahramanı olmasının yanı sıra yedi kez de Lenin Nişanı ile

ödüllendirilmiştir. Kolmogorov'a ülke dışındaki üniversitelerden verilen onursal dereceler ve meslek derneklerinin layık gördükleri üyeliklerin sayısı ise sayılamayacak kadar çoktur.



İstatistik dersini anlatırken tahtaya Gauss Dağılımını yazıyorum ve ekmek paramızı bu dağılım sayesinde çıkarıyoruz diyorum. Bu dağılım ve Kolmogorov Aksiyomları olmasa böyle bir bölüm de olmayacaktı. Öğrenciler tabii ne demek istediğimi anlayamıyorlar. Boyacı çocuk umarım ekmek parasını çıkarırken emeğinin karşılığını alıyordur.

**Not 1:** Kısmetse Olur TV programı halen devam ediyor. Uzun süredir denk gelmemiştim. Bu yazıyı gece yazarken haftanın finali vardı, 1 saat kadar seyrettim. Sanırım program devam edecek. Kızların sayısıyla erkeklerin sayısı artmış yeni gelin adayları ve damat adayları katılmış.

01 Kam 2016

#### Daha fazla bilgi için:

- Ioan James, Büyük Matematikçiler, Euler'den Von Neumann'a. Çeviren Cumhuriyet Öztürk. Türkiye İş Bankası Kültür Yay. 2013.
- Ali Dönmez, Bir Bilim Olarak Matematik Tarihi, V Yay. 1986.

**Not 2:** Mathematics Genealogy Project (Matematik Çetele Projesi)

<https://genealogy.math.ndsu.nodak.edu/>

Bu linke girildiğinde bu projeye dahil edilen matematikçiler ve onların doktora hocaları görülebilir ve en başına kadar gidilebilir. Solda görülen şekil bu dallanmayı göstermektedir. Şekilde üzerine tıklanan isimle de torunlar ve dedeler görülebilir.

## STEM\* cilere Sitem Yetmez

*Ayhan Ural*

İki yıl kadar önceydi, TÜSİAD'ın Görüş adlı dergisi, *Ekonominin Geleceği STEM Eğitimi* konusunu ele aldığı bir sayı hazırlayarak bazı **STEM eğitimcilerinin** yazılarına yer vermişti. Kavram -konu- yeniydi ve aydınlatılmıyordu kitleler. Yazarlar etkileyici başlıklar seçmişti yazılarına. *STEM'in Önemi; STEM Ne İşe Yarar; 2023 İçin Geç, Belki 2073, Temel Bilimlere İlgi Azalınca, STEM Eğitimi ve İşgücü, Bilgi Ekonomisinin Olmazsa Olmazı...* Yetmez miydi, bunca bilgi? Yetmezmiş ki bununla yetinilmeyip aynı yıl *STEM eğitiminin önemini ve STEM işgücüne duyulan ihtiyacı vurgulamak* amacıyla bir de **STEM zirvesi** düzenlenmişti. Belli ki sanayicilerimiz kararlıydı, **STEM eğitimcilerini** de coşturmuştu bu tutumları.

Aynı dönemde, TURJE adlı akademik bir dergide yayınlanan **FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu** ile **STEM eğitimi** konusu *müsait bilimcilerin* ilgisine sunuluyordu. -Bu çağrı, bilim çevrelerinde gerekli ilgiye mazhar olmuş ve azımsanmayacak sayıda yayına konu edilmiştir. Google akademikte "STEM Eğitimi" ve "FeTeMM Eğitimi" şeklinde yaptığım bir tarama ile yüze yakın makale listelenmektedir.

2015 yılına geldiğimizde ise İstanbul Aydın Üniversitesi önce bir **STEM Eğitimi Çalıştayı** toplamış, sonrasında da **STEM Eğitimi Türkiye Raporu** adıyla Türkiye'nin ilk STEM raporunu yayınladığını övünerek duyurmuştu.

Sonunda amaç hasıl olmuş ve uyarılmak istenen kamusal muhatap -eğitim bakanlığı- mesajı alarak, yaşamsal olarak nitelediği bir **STEM Eğitimi Raporunu** bu yılın (2016) ikinci yarısında yayınlamıştı. Nasıl bir yönlendirmeye maruz kaldığı, hazırlanan raporun dayanaksız iddiasından anlaşılıyordu. STEM eğitiminin Türkiye'nin eğitim sorunlarını ve hatta bütün sorunlarını kökten çözeceğine dikkat çekiliyordu. Rapor, şaşırılacak şekilde bilimsellikten uzak, tamamen sermayenin kontrolünde hazırlanmış ve temel bir insan hakkı olan

\*Science, Technology, Enginnering and Mathematichs sözcüklerinin baş harflerinin bir araya getirilmiş hali.Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik sözcüklerinden uyarlanarak FeTeMM şeklinde de kullanılmaktadır.

eğitimin insanlaşma işlevini görmezden gelmişti. Eğitim bakanlığının raporunda sunulan STEM eğitimi eylem planıyla ülkede; *STEM eğitimine geçilmesi modeli, STEM eğitimi merkezlerinin kurulması, STEM eğitimi araştırmalarının yapılması, öğretmenlerin STEM eğitim yaklaşımına yönelik olarak yetiştirilmesi, öğretim programlarının STEM'e göre güncellenmesi ve okullarda STEM eğitimi ortamlarının oluşturulması için gerekli ders materyallerinin sağlanması* amaçlanmıştı.

Buradan anlaşılıyor ki krizlerle var olan kapitalizm TÜSİAD ve şürekâsı tarafından aynı düsturla Türkiye'nin eğitim sistemine yeni bir kriz hediye ediyordu. Bir girişimci örgütü olan TÜSİAD'ı STEM eğitime yönelten güdüyü -ekonominin geleceği olma- anlayabiliyordum. Ancak, TÜSİAD'ın gizleme gereği duymadığı bu yönelimi, her ne kadar ticari bir nitelik taşısa da adında üniversite ibaresi geçen örgütün, boş bir slogana -*Türk eğitim programlarındaki STEM eksiklikleri değerlendirilerek bu eksikliklere yönelik olarak müfredat ve uygulamalarına dönük çözümler önermek*- indirgeyerek gizlenmeye çalışmasını anlayamıyordum. Sözde bilimcilere yönelen **FeTeMM eğitimi** makale çağrı mektubunun değerlendirilmesini ise eğitim bilimcilere bırakıyordum. Eğitim bakanlığının yaptığıysa şaşıyordum sadece. *Stockholm sendromu* benzeri bir duruma düşmüşlerdi sanki. Eğitim sistemine yönelen bu saldırıya karşı durmak yerine, hazırladıkları **STEM eğitimi** raporuyla vuslatı kolaylaştıran bir tutum sergilemişlerdi.

Şimdi konunun daha da önemli bir boyutuna dikkat çekmek istiyorum. TÜSİAD'ın çabalarıyla Türkiye'nin gündemine sokulan **STEM eğitimi** kavramına ilişkin pedagojik bir dayanak arıyordum. Ancak ne mümkün, hiçbir çalışmada böyle bir açıklamaya yer verilmemişti. Merakım daha da artıyordu. Bunca **STEM eğitimcisi**, STEM eğitimi diye bir kavram uyduracak, kullanıma sokacak ancak kavramın pedagojik dayanaklarına ilişkin hiç-

bir ilişkilendirme, kökenlendirme veya çözümleme yapmayacaktı. En iyimser yorumla, **STEM eğitimcilerinin** ilgisini çekmemişti kavramın bu yönü diye düşünmek istemiştim. Anlaşılan onlar da sanayicilerin baktığı yerden bakmışlardı STEM eğitimine. Kavramın pedagojik anlamının ne önemi vardı? STEM eğitimi, ekonominin geleceği olarak tanımlanmıştı ya girişimciler tarafından, bu yeterliydi. *Saygın* dergilerinde yazdırılmış, zirvelerinde arzı endam edilmiş, konuşturulmuşlardı, daha ne olsundu.

Doğrusu olmayan bir dayanağın, STEM veya FeTeMMciler tarafından tartışılmamış olması çok normaldi benim için. Ancak normal olmayan, olguyu eğitim alanının gündemine taşıyarak kitlesel bir kabul yaratma cüretleriydi. Garip olansa böyle bir girişimin, eğitim bilimcilerden yeterli bir eleştiri, uyarı veya tepki almamış olmasıydı. Aksine, anaakım eğitimcilerin doğrudan veya dolaylı olarak olumladıkları bir girişimdi sanayicilerin -sermayenin / kapitalizmin- kurgusu bu STEM veya FeTeMM eğitimi. Onların STEM veya FeTeMM eğitiminden beklentisi, okul öncesinden başlatılarak yükseköğrenime kadar sürdürülecek bütün öğretim programlarıyla daha çok **yapan insanı** yetiştirmekti. Oysa özellikle temel eğitimin amacı, **insanın özgürleşmesini** desteklemektir. Ürüne ve üretmeye odaklanmaksızın coşkulu bir çocukluk sürecinin yaşandığı yerler olmalıydı okullar. Bu ayrıntıyı görüp itiraz edecekler de doğal olarak eğitim bilimciler olmalıydı.

Sonuç olarak, STEM veya FeTeMM'cilerin, bütün çalışmalarında uydurdıkları STEM eğitimi kavramını pedagojiyle ilişkilendirme gereksinimi duymadıklarını görmekteyim. Bunun yerine çalışmalarında dönüp dolaşıp kendi icatlarıymış gibi ifade ettikleri, *öğrenmenin bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi* gerçeğini de yeterince anlamadıklarını düşünüyorum. Ancak pedagojinin bu yalın gerçeğini kullanarak kamuoyu oluşturma

ve niyetlerini eğitim bilimcilerinden gizlemeyi başardıklarını da düşünüyorum. Yoksa faaliyetlerini öğrenmenin bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi gerçeğiyle açıklayıp, bütüncülün içerisini insanın sosyal, kültürel, ekonomik, sanatsal, psikolojik ve benzeri niteliklerinden yoksun fen, teknoloji, mühendislik ve matematikle sınırlandırmaları açıklanamazdı.

Her düzeydeki eğitim politikası metnine sokularak kamusal güvenceye kavuşturulan bütün bu çalışmalar ne yazık ki hedefine ulaşmış ve kapitalizm yeni keşfettiği STEM eğitimi aracılığıyla Türkiye eğitim sisteminde yeni bir kriz yaratmıştır. Bu kriz, sürekli değişim baskısı altında tutulan sistemi yeniden değiştirerek tamamen kapitalizmin kullanımına sunmuştur. Böylece insanın geleceği, bütüncül doğası bozularak **ekonomizm**in hedeflediği şekilde ekonominin geleceğine ikame edilmiştir. Kapitalizmin gereksinim duyduğu -sömüreceği- bu insan, düşünmeyen, sorgulamayan, anlamayan, reddetmeyen, eylemeyen, eleştirmeyen, karşı çıkmayan niteliklere hapis edilmiştir. STEM eğitimi, pedagojinin üzerinde çalıştığı birey, çocuk, çocukluk, toplum, toplumsallaşma, paylaşım, özgürlük, eşitlik, dayanışma, işbirliği, eyleme, sevgi, saygı,

doğa, hayvan, sanat, estetik, felsefe, oyun, duygu, değer, erdem, adalet, empati, barış gibi kavramları yeterince dikkate almadan ekonomizmin insanına odaklanmıştır. Kapitalist bir dayatma olan STEM eğitimi, meslek edinme, yaratıcılık, rekabet, uzmanlaşma, kazanma, kariyer / kariyerizm, sahip olma / hazcılık, başarıma, performans, seçkincilik, meritokrasi, istifçilik -yığımacılık- gibi kavramlarla desteklenerek yaygın bir toplumsal kabul alanı yaratmıştır.

Açık bir şekilde görülmektedir ki kapitalizmin yeni icadı STEM eğitimi, **işletmecilik ideolojisinin** yaygınlaşmasını sağlayacak bir sömürü aracı olarak eğitim sistemine monte edilmiştir. Bu durum, eğitimi temel bir insan hakkı olarak kabul edenlerin, eğitimin insanlaştırıcı işlevine sahip çıkarak, bilimsel, özgürleştirici, laik, eşitlikçi, ayrımsız bir kamusal eğitim mücadelesi etrafında birleşmelerini zorunlu kılmıştır.

Bu mücadeleyi; bilimi, **sanayi bakanlığı**yla birlikte örgütleyen bir toplumdaki zorluklara rağmen STEM'cilere SİTEM etmekten daha öteye taşıyabilmek umuduyla.