

2025

Sayı-3

KAMUCU EĞİTİM

YENİ ÖĞRETİM YILI: KALINAN YERDEN DEVAM
KADEM ÖZBAY

PROF. DR. HASAN AYDIN İLE ZORUNLU EĞİTİM ÜZERİNE
NURCAN KORKMAZ

ÜSTÜN YETENEKLİ TOPLUMUN İNŞASINDA AÇIK TOPLUM
VE KAMUCU EĞİTİMİN ROLÜ
PROF. DR. ŞAHİN BÜLBÜL

LİBERAL EĞİTİM VE CUMHURİYETÇİ EĞİTİM
DOÇ. DR. CELAL YEŞİLÇAYIR

EĞİTİM ZORUNLU BİR HAK MI?
JOSÉ-LUIS GAVIRIA

ATATÜRK'ÜN YOLUNDA İKİ ÖĞRETMEN KARDEŞ
MURAT KAYMAK

Eğitimİş



Eğitim-İş Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası
Kamucu Eğitim Dergisi
Eğitim-İş Yayınları, 2025, Ankara
Sayı: 3

Eğitim-İş Adına Sahibi
Kadem ÖZBAY / Genel Başkan

Yazı İşleri Müdürü
Hüseyin SELÇUK / Genel Basın-Yayın Sekreteri

Genel Yayın Yönetmeni
Nurcan KORKMAZ

Dizgi
Samet DEMİRYÜREK

Yönetim Adresi
Ataç 2 Sokak 43/4 Kızılay-ANKARA
0 312 434 12 06

İletişim



@egitimis
www.egitimis.org.tr

Baskı

Bu dergi Eğitim-İş tarafından T.C Yasalarına uygun olarak, iki ayda bir yayınlanır.
Kamucu Eğitim dergisinin yayın hakkı Eğitim-İş'e aittir. Dergide yayınlanan yazıların yasal sorumluluğu yazarlarına aittir. Kamucu Eğitim ücretsizdir.

İçindekiler

- 3 Yeni Sayımızla Merhaba / Hüseyin Selçuk
- 4 Yeni Öğretim Yılı: Kalınan Yerden Devam / Kadem Özbay
- 9 Prof. Dr. Hasan Aydın ile Zorunlu Eğitim Üzerine / Nurcan Korkmaz
- 19 Üstün Yetenekli Toplumun İnşasında Açık Toplumun ve
Kamucu Eğitimin Rolü / Prof. Dr. Şahin Bülbül
- 27 Liberal Eğitim ve Cumhuriyetçi Eğitim / Doç. Dr. Celal Yeşilçayır
- 32 Eğitim Zorunlu Bir Hak Mı? / José-Luis Gaviria
- 47 Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS)'nın 60. Kuruluş Yıldönümü Paneli
- 61 Atatürk'ün Yolunda İki Öğretmen Kardeş / Murat Kaymak

Yeni Sayımızla Merhaba

Hüseyin Selçuk

Yazı İşleri Müdürü - Eğitim-İş Genel Basın-Yayın ve Uls. İş Sekreteri

Merhaba,

Üçüncü sayımızla karşınızdayız.

Bu sayının hazırlanması ve basımı biraz farklı oldu. Mayıs ve Haziran'da baskıya hazır hale getirdiğimiz sayıyı öğretim yılının sonuna denk gelince, eğitim çalışanlarının önemli bir bölümünün tatilde olacağı gerçeğinden hareketle basımını yeni eğitim öğretim yılının başına erteledik. Üçüncü sayı elinize geçtiğinde 2025-2026 eğitim öğretim yılı başlamış olacak.

Eğitim sistemimizin temel sorunları genelde değişmiyor, sadece sorunlara yeni örnek olaylar ekleniyor. Okulların ihtiyaçlarının karşılanmaması, öğretmenlerin yer değişikliği sürecinde yaşadığı sorunlar, LGS, YKS gibi merkezi sınavlar, eğitimin dinselleştirilmesi, piyasalaştırılması adına gerçekleştirilen icraatlar, okul servisleri, taşımali eğitim, okulda beslenme gibi sayısız sorun yeni öğretim yılında da yaşanmaya devam edecek.

Kamucu Eğitim, eğitim sorunlarımıza güncelin ötesinde bakış açıları sunmaya devam ediyor. Bakanlık, yaşanan sorunlar yetmiyormuş gibi zorunlu eğitim süresini tartışmaya açtı, proje okullarındaki yetkilerini hamilik adı altında özel kişi ve tüzel kişiliklere bırakmayı kararlaştırdı. Bu tutumlar eğitim sistemimizin kamusal niteliğini aşındırmaya devam ediyor.

Kamucu Eğitim, doğal olarak zorunlu eğitimin ne olduğunu, süresinin nasıl belirlenmesi gerektiğini ve Bakanlığın kamu okullarındaki yetkilerini derinliğine ele alabilmemizi sağlayan yazılara sayfalarını ayırdı. Gelecek sayılarımızda da bu türden telif ya da çeviri yazılara yer vermeye, tüzüğümüzün dördüncü maddesinde yer alan ilke ve değerlerimizin düşünsel temellerini **Kamucu Eğitim**'e taşımaya devam edeceğiz.

Yeni Öğretim Yılı: Kalınan Yerden Devam!

Kadem Özbay

Eğitim-İş Genel Başkanı

Bir öğretim yılını bitirdik, diğerine başlıyoruz. 2024-2025 eğitim öğretim yılını bitirirken yaşadığımız sorunlar, yeni öğretim yılında yaşanmaya devam edecek. Veliler haklı olarak çocuklarının nitelikli eğitimi için okul arayışında olacaklar. Ekonomik açıdan yaşadıkları yoksullaşmanın dayattığı sorunlarla uğraşacaklar. Enflasyonun gerilemediği tek alan olarak eğitim alanı, onları bu yıl öncekinden daha fazla zorlayacak. Okullarımızın fiziki donanımında, temizliğinde yaşanan sorunlar yine yaşanacak. Okulların temizlik, güvenlik gibi genel idari hizmetler sınıfındaki personel ihtiyacı karşılanmayacak. Taşınalı eğitim, okullarda beslenme gibi sorunları yaşamaya devam edeceğiz.

Eğitim sistemimiz açısından Temmuz-Ağustos ayları tatil olsa da Milli Eğitim Bakanlığı ve Sendikamız açısından iş yoğunluğunun olağan eğitim döneminden daha yoğun olduğu bir dönemdir. Öğretim yılı sonrasında özellikle Ortaöğretime Geçiş ve Yüksek Öğretime Giriş Sınavları ve bu sınavların sonuçları çocuklarımızın yaşamında belirleyici olmakta. Bakanlık, sonraki öğretim yılının hazırlığını bu aylarda yapmakta, öğretmenlerin görev yeri değiştirmeleri bu dönemde olmaktadır. Dolayısıyla okullarda eğitim ve öğretim Haziran 15 itibarıyla bitse de eğitimle ilgili faaliyetlerde bir azalma olmaz.

2024-2025 yılı büyük sorunlarla geçti. Özellikle müfredat değişiklikleri bu sorunların başında gelmektedir. Bakan Yusuf Tekin yönetiminde iktidar, eğitimin içeriğini çağın dışına çıkarma, gerçeklikten ve rasyonaliteden uzaklaştırmada toplumun, yurttaşların yararına olmayan kararlı bir duruş sergiledi. Bu nedenle laik, bilimsel, kamusal kısacası çağdaş eğitim talebi, geleceğimiz açısından en önemli taleplerden biri haline gelmiştir.

Birleştiren Değil Çözölmeyi Sağlayan Eğitim

Cumhuriyetin eğitim açısından en önemli adımı, “ulusal egemenlik” fikrinin gereği olarak eğitim birliğine dayanan ulusal eğitim anlayışıdır. Bugün eğitim birliğinden ve ulusu birleştiren eğitimden söz edemeyiz. Eğitim birliği, yalnızca eğitim öğretim faaliyetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı’nın gözetim ve denetiminde yapılması değildir. Yapılan eğitimin içeriğinin de bilimsel, çağdaş, tarafsız ve tüm ulusça paylaşılan değerler etrafında olması demektir. Çünkü eğitim sistemimiz, zorunlu ilköğretim aşamasında çocuklarımızı ortaklaştıran bilgiler, beceriler, değerler kazandırmayı esas alır. Ortaöğretim ise onların ilgi ve yeteneklerine göre yaşama hazırlamak için farklılaştırır. Yükseköğretim ise farklılaşmayı uzmanlaşmayla birleştirir. Bugün ilköğretimin ortaokul kısmı, imam hatip ve diğer ortaokullar ile zaten ortaklaştırma amacının dışına çıkarılmıştır. Hatta bu anlayış ilköğretim aşamasına da taşınmış durumdadır. Sözde çoğulculuk olarak meşrulaştırılmaya çalışılan bu anlayış, cumhuriyetin eğitim yoluyla var etmeye çalıştığı ulusun, eğitim yoluyla yok edilmesidir.

Cumhuriyet öncesinde eğitim sistemi birbirine yabancı üç farklı nesil yetiştiren eğitim kurumlarına sahipti. Sıbyan okulları ve medreseler de verilen geleneksel eğitim ile çağının sorunlarını kavramayan nesiller ortaya çıkarmaktaydı. Modern okullardan mezun olanlar ise yeni toplumu, yeni yaşamı savunmaktaydılar. Osmanlı coğrafyasının hemen her yerini sarmış olan misyoner ve azınlık okulları ise ulusal kimliğe yabancı, batıcı bir nesili var etmekteydiler. Cumhuriyet, eğitim birliği devrimi ile geleneksel ve yabancı okulların farklı nesiller yetiştirme zeminini yok etti. Oysa şimdi eğitim sistemimiz tekrar Cumhuriyet öncesine getirilmiş durumdadır. Hatta Cumhuriyet öncesi eğitim kurumlarının üç farklı nesil yetiştirmesini de aşmış bulunuyor. Çünkü eğitim kurumlarımızın çocuklarımızı birbirine karşıt, birbiriyle ilişkilendirmeyen farklı kül-

türlemesinin yanında çağın sağladığı teknolojik imkânlardan dolayı nesiller arasında farklılaşma kadar nesillerin atomlaştırılmasından söz edebiliriz. Eğitim sistemi çocuklarımızda ortak duyuş ve düşünüş biçimi kazandırmadığından ulusal sorunlarda ortaklaşmaktan kaçınma, ortak olana kayıtsızlık gibi davranışları güçlendirmektedir. Bu nedenle AKP iktidarının eğitimde attığı adımlar, gericileşme ve buna eşlik eden piyasalaştırma biçiminde olduğu kadar izlenen siyaset ve uygulanan ekonomik politikaların sonucu toplumsal yaşamın kutuplaşmış, çözülmüş yapısının eğitim yoluyla pekiştirilmesidir. Bunun adı eğitim yoluyla toplumu kalıcı biçimde çözmek, farklılaştırmaktır.

Antropolog Margerat Mead (1901-1975) “öğrenimin yapılanma tarzı” üzerinden öğrenme ve öğretme ilişkisinin mesajın içeriğinden çok toplumsal bağlamla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. 23 yıllık iktidarda ekonomik, kültürel, siyasi açıdan bazen artan, bazen azalan ama sürekli derinleşen kriz halindeki bir toplumda eğitimin bu krizin dışında kalması beklenemez.

Eğitimde Reform

İktidar 23 yıldır eğitimde sözde reformlar yapmaktadır. Niyetleri ne olursa olsun (biz iyi niyetli olmadıklarını biliyoruz) yaptıkları sözde reformların eğitim sorunlarını çözmesi mümkün değildir. Çünkü öncelikleri eğitimin gerekli kıldığı şeyler olmaktan çok kendi ideolojik tutumlarıdır. Oysa eğitim reformları ideolojik önceliklerle gerçekleştirilemez.

Eğitim toplumun tümünü etkilediğinden yapılacak reformlarda en üst düzeyde *uzlaşma olmalıdır*. Uzlaşmanın olmadığı bir reform, istenilse de sürdürülemez, beklenen sonuçları yaratamaz. Özellikle de reform, amaç ve araçlarda değişiklik öngörüyorsa uzlaşma olmadığı her yerde başarısızlık da kendiliğinden gelecektir. İkinci nokta eğitim reformları, önceki uygulamanın başarısızlıklarının bilimsel araştırmalarla ortaya konmasını gerektirir. Örneğin bir öğretim programı değiştirilmeden önce uygulanmakta

olan öğretim programının neden başarısız olduğunun, hatalarının tek tek ortaya konulması, değerlendirilmesi ve herkesle paylaşılması gerekir. Çünkü yeni uygulama önceki uygulamanın gerekçeleriyle hesaplaşmadır. Eğitim reformu çünkü, bugünkü ve yarınki koşulların sürekli değerlendirilmesini gerektirir. Eğitimde ilerleme, kopuşlardan çok geçmişi de içinde barındıran birikime dayalı ilerlemedir. Ve her şeyden önce de ulusun ilerlemesidir.

Zorunlu Eğitimin Süresi ve Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamından Çıkarılmak İstenmesi

Tam bu noktada yeni eğitim öğretim yılında da tartışacağımız zorunlu eğitim ve süresi ve lise kademesinin 4 yıldan üç yıla indirilmesi veya 3+1 olarak yapılandırılması ve zorunlu eğitim kademesi olmaktan çıkarılması konusu üzerinde duralım. AKP iktidarının amacının eğitim sorunlarını çözmek olmadığını en iyi kanıtlayan durumlardan biri de tam olarak bu konuda sürdürülmekte olan tartışmadır. 2010 yılında siyasal muhalefetin ve bizlerin de itirazlarına rağmen çoğunluk zorbalığıyla örgün eğitim 4+4+4 biçiminde yapılandırıldı. Anayasa değişikliği gerekli olmasına karşın liseler de zorunlu eğitimin içine alındı.

2010 yılında sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin kaldırılarak 4+4 gibi aralarında amaç ve program bütünlüğü olmayan iki kademeye bölünmesi, bu ülkeye yapılacak en büyük kötülüklerden biri olmuştur. O günleri yaşayanlar bilir, bilmeyenlerin de arşive bakmasını öneririz, uluslaşmaya karşı yapılan bu darbe, iktidar ve o günlerdeki ortağı FETÖ tarafından güle oynaya gerçekleştirildi. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin program bütünlüğüne dayalı yapısı Cumhuriyetin güçlü ulusal bilinç sahibi bir toplum idealine yönelikti. FETÖ ile gerçekleştirilen 4+4 biçimindeki farklılaştırmaya dayanan ilköğretim tam olarak bunun karşısında yer almaktaydı. Bunun bir eğitim projesi olmadığı cumhuriyetle bir hesaplaşma olduğu çok açıktı. 15 yıllık uygulama sonucunda geline nokta o gün yapılan bu ve benzer tespitleri doğrulamıştır.

Bir toplum ne kadar büyüme, ilerleme amacını taşırsa maddi imkânları oranında zorunlu eğitim süresini arttırır, öğretim programlarında içeriği aynılaştırır. Her benzetme elbette kendi içinde eksiklik taşır ama biz bunu bayrak direği metaforuyla anlatabiliriz. Ne kadar yüksek bayrak direği dikmek istiyorsanız direğin toprağın altında kalan kısmını ve direğin kalınlığını arttırırsınız. Bununla direğin her türlü rüzgâra karşı direnmesini sağlarsınız. Zorunlu eğitimde tam olarak direğin toprak altında kalan ve kalınlaşan kısmıdır. Ve böylece direği istediğiniz büyüklükte bayrağı taşıyacak hale getirmiş olursunuz. AKP iktidarı sekiz yıllık zorunlu eğitimi kaldırırken böylece toplumun zorunlu ilköğretim yoluyla ortaklaşmasını da kaldırmış oldu.

Liselerin dört yıla çıkarılması örgün eğitimin 18 yaşından gün almadan bitirilmesi ilkesine aykırıydı. Ayrıca Anayasanın 42. Maddesi sadece ilköğretimi zorunlu kılmaktadır. Ortaöğretim kademesinin zorunluluğu için bir hüküm ön görmemektedir. Ancak zorunlu eğitim süresi ve kademesi anayasa hükmü olduğuna göre ortaöğretimin de zorunlu eğitim haline getirilmesi için gerekli anayasa değişikliğinin yapılması gerekirdi. Bu yapılmadı. Ortaöğretimin 4 yıla çıkarılması ilköğretim 4+4 biçiminde parçalanması kadar olumsuz bir uygulama değildi. Çünkü ülkemizin en önemli sorunlarından biri toplumun eğitimde kalma süresinin sekiz yıllık zorunlu eğitimin uygulanmasıyla daha yeni ilkokul düzeyine çıkmıştı. Oysa o yıllarda birlikte olmak istediğimiz AB ülkelerinde bu süre 16 yıldır. 15 yıldır örgün eğitimi zorunlu hale getirmiş olmamıza rağmen eğitimde kalma süremiz lise 1 süresine daha yeni gelmiş durumda. Oysa Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğu üstelik de bizdeki kadar uzun süreli zorunlu eğitim olmamasına karşın 22 yıla kadar çıkarmış durumdadırlar.

Bugün zorunlu eğitimin süresini azaltmak isteyenler anlaşılan o ki toplumun eğitimde kalma süresinin uzamasından, daha fazla eğitimden yararlanmasından rahatsız olmaktadır. İnsanın aklına gelmiyor değil bu çevrelerin işbirlikçisi olan iktidar, eğitimde kalma süresini arttırırken eğitimin niteliğini bu kadar düşürmesinin arkasında korkuya dayalı bu bilinçaltı olmalı. Yeri gelmişken belirtelim siyasal İslamcılar ve siyasetin aparatı haline gelmiş tarikatlar, çocukların özgür irade oluşturmalarına imkan tanıyan bir eğitimden daima korkmuşlardır. İnsanla-

rın inançlarının kendi tercihleri olmasına fırsat vermemeyi görev bilmişlerdir. O nedenle yarattıkları kültürde korkma ve korkutma sadece bireysel psikolojik bir tutum değildir. Egemen oldukları yerde toplumun inşasında kurucu bir nitelik taşır.

Toplumun Eğitim Düzeyini Yükseltmek

Ulus devletler bütün yurttaşlarını yönetime katan, onların tüm potansiyelinden yararlanan devletlerdir. O nedenle benimsedikleri eğitim sistemleri aracılığıyla eğitimi yaygınlaştırmayı, yurttaşlarının potansiyelini geliştirmeyi görev bilirler. Bir ulusun eğitimde kalma süresinin yüksekliği, yurttaşlarının potansiyelinin daha fazla ortaya çıkmasını sağlar. **Thales** neden Milet'te, **Einstein** neden Almanya'da ortaya çıkabildi de Brezilya, Afrika, Avusturalya yerlilerinin arasından bu türden insanlar çıkmadı? Oysa Afrika ve Brezilya yerlileri arasındaki insanlar zekâ bakımından daha geri değildirler. Hatta doğal yaşam koşulları karşılaştırdığında onların çevrelerine uyumda gösterdikleri başarı takdire şayandır. Oysa bu insanlar **Thales** ve **Einstein** haline gelememişse bunun temel nedeni içindeki bulundukları, yaşadıkları toplumun kültürel yapılanması ve düzeyidir.

Bilmek gerekir ki toplum, tek tek zekâlardan etkilenir ama ileriye doğru yolculuğunu birlikte yapar. Zorunlu eğitim süresi bu yolculuğun en önemli aracıdır. Toplumun eğitimde kalma süresini azaltan her yaklaşım, bu toplumun ilerlemesine, gelişmesine karşı çıkmak anlamına gelir.

İşin ilginç tarafı AKP iktidarının besleme kalemşörleri 2010'da ne yaptılar bugün de aynısını yapmaktalar. Örgün eğitimi 4+4+4 biçiminde kademelendirmenin yanlışlıkları zamanında ifade edildiğinde bildikleri tek şey o ülkelerin koşullarını, toplumsal, siyasal, ekonomik örgütlenmesini dikkate almayan "efendim şu ülkede böyle, bu ülkede şöyle" biçimde kaba, ilkel, aptallaşmayı içinde barındıran bir yaklaşım sergilemişlerdi, bugün de bir benzerini yapmaktadırlar. Hazırladıkları raporlara bakılırsa 2010'da liseleri zorunlu eğitime alan ülkeler şimdi almıyormuş. Buna göre bizim de liseleri zorunlu eğitimin dışına çıkarmamız gerekiyormuş.

Oysa sorun bir eğitim kademesinin zorunlu olup olmaması değildir. Zorunlu eğitim sayesinde veya zorunlu eğitim olmadan toplum olarak eğitim düzeyimizin yükselip yükselmediği ve ne kadar yükseldiğidir. Çin’de liseler zorunlu olmamasına rağmen 2023 istatistiklerine göre okullaşma oranı %87’dir. Bizde zorunlu iken bu oran ancak yakalanmıştır. Şunu biliyoruz, toplumun eğitim düzeyi arttıkça eğitim kademeleri zorunlu olmasa dahi toplum eğitime yönelmektedir.

Çocukları Korumak

Liselerin zorunlu eğitimden çıkarılma gerekçelerinden biri ekonomide ara eleman ihtiyacıymış. Eğer bu cümle 20 yüz yılda söylene idi anlamlı olabilirdi. 19. yüzyılın mesleklerinin gerekli kıldığı işgücü yükseköğretimi zorunlu kılmayan mesleklerdi. 21. yüzyılda işgücü baştan aşağı dönüşüme uğramıştır. Uzun eğitim gerektirmeyen, vasıfsız eleman isteyen mesleklerde hızla azalma olmaktadır. İLO ve OECD’nin istihdam analizleri, geleceğin mesleklerine yönelik raporları ortadayken çocuk emeğine dayalı bir ekonomiyi savunmak cehaletin ötesinde bir yaklaşımdır. Yapılmak istenen doğrudan söylenemediğinden bu tür saçmalıklara sığınılmaktadır.

AKP için mesele çocukların tarikatların kontrolünde eğitim almasını sağlamaktır. Yasalar, geçmişte toplum karşısında söylenenler bugün kendileri için anlamlı değildir. Bunu proje ve program farklılığına dayalı olarak Bakanlığın doğrudan kendi yönetimine aldığı okullarda başlattığı “hami” uygulamasında göreceğiz. Bakanlığın yöneten irade anlaşılan gericileşme de ÇEDES uygulamasından istediği sonucu elde edememiş olmalı ki bir ileri adım daha atma gereği duydu.

Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamında kalması toplumun eğitimde kalma süresini uzatmanın yanında çocukların, gençlerin, özellikle erken evlendirilmek istenen kız çocuklarının korunmasını sağlamaktadır. Bu ülkede altı yaşındaki çocuğu evlendiren bir zihniyet var ve iktidara göre bu zihniyete sahip olanlar (sözde) sivil toplum kuruluşları!

Eğitimde Adalet

Okulu, eğitim sistemini, kendi içinde bir bütün kabul ettiğimizde adalet her birimin kendi işleyişini düzgün biçimde yerine getirebilmesidir. Diğer açıdan eğitimde adalet, kendi içinde bütünlüğü olan birimin (okul veya eğitim sisteminin) üstlendiği sorumluluklar ve sağladığı faydaların eğitimin bileşenlerine dengeli/eşit dağıtılmasıdır. Eşitsizliklerin olduğu yerde adalet, eşitsizliklere, eğitim bileşenlerinin haklarını kullanmalarının önündeki engellere karşı mücadeledir. Mücadele gücüne sahip olmayanlar için adalet talep, istek, çağrıdır. Bu isteğe, talebe karşı duyarsızlığın olduğu yerde adalet, çılgıktır.

Ülkemizde eğitim parasızdır, kamu hizmetidir ama veli harcamaları her geçen yıl artmaktadır. Okullarımız arasında sadece donanım bakımından eşitsizlik yoktur, nitelikli eğitim açısından da eşitsizlik vardır. Ortaöğretim kurumlarına giriş sınavı, öğrencilerin nitelikli okul için yarıştırılmasıdır. “İyiler iyi okula, kötüler kötü okula” denilen yerde adalet olmaz.

Eğitimin bileşenleri okula, eğitim sisteminin içine dışarıdan gelirler. Eğer bileşenler okul dışında adaletsiz bir ortamda yaşıyorlarsa, eğitim sisteminin bunu tespit etmesi ve bunu okulda sıfırlaması ya da en aza indirmesi gerekir.

Eğitimin bileşenleri okula sadece eşitsiz ortamların temsilcileri olarak gelmez, kültürel, biyolojik ve cinsiyet bakımından da farklılıklarla gelirler. Bu farklılıklar inanç, etnik köken, cinsiyet, engelli olma, aile dili farklılığı, zenginlik yoksulluk gibi farklılıklar olabilir. Okul bu nedenle bu farklılıklara sahip bireylerin karşılaşma ortamıdır. Okul bu noktada adaleti sağlamak için bileşenlerin çıkarlarını, kamu yararını dikkate alan bir tarafsızlığa sahip olmalıdır.

Sendikalar esas olarak çalışanların maddi ve manevi, mesleklerinin çıkarlarını korumak amacıyla kurulur. Bu açıdan eğitim sistemindeki adaletin önce çalışanlar açısından sağlanması gerekir. Çünkü hizmeti planlayanlar, üretenler, dağıtanlar onlardır. Onlar adaletli bir ortamda çalışmıyorlarsa, verecekleri hizmetlerin de adaletli biçimde gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır.

Eğer eşit iş yapıyorsanız buna karşılık eşit ücret almıyorsanız, bir çalışan iş güvencesine sahip iken diğeri değilse orada adalet olmaz. Çalışanların görev ve yetkilerinde bir değişim, alan uzmanlıklarında tarafsızca ölçülmüş, değerlendirilmiş bir yetkinleşme yok ama buna karşılık, aynı iş ve emek süreci için farklı ücretler alınıyorsa orada adalet yoktur. Üniversiteden öğretmen olarak mezun olup, mesleğe başlamak için başvurduğunda hayır sen öğretmen olarak iyi yetişmiş değilsin senin önce şu sınavlara girmen, sonra 10 ay kursa alınman gerekir deniliyorsa orada daha başlarken adalet yok edilmiş demektir.

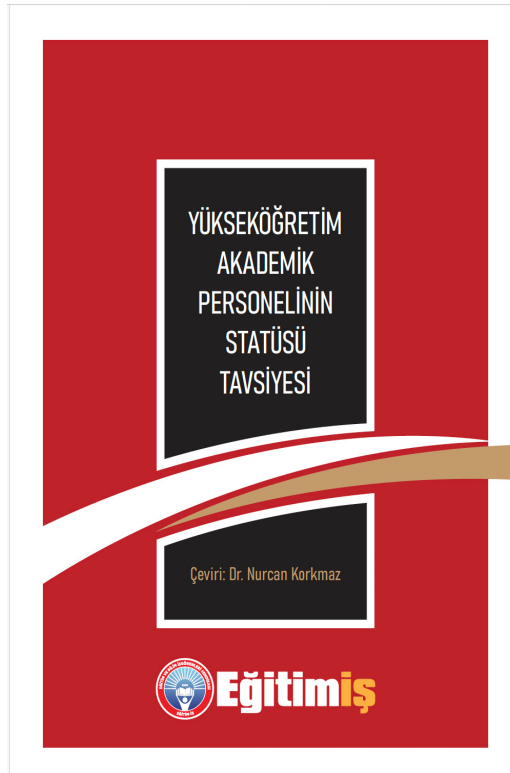
Bir eğitim sisteminde bir inanç grubuna yönelik eğitim kurumları, dersler, etkinlikler varsa orada adaletten söz edilemez. Hukuk devletinde bütün yurttaşlar açısından “herkesin olan hiç kimsenindir”. Okul hepimizindir, hepimizin olduğu için hiç kimsenindir. Devlet hepimizindir, hepimizin olduğu için hiç kimsenindir. Bir iktidar çoğunluk benim, okul benim diyorsa orada adalet yoktur. Elbette demokrasilerde çoğunluk iradesi önemlidir. Ama çoğunluk iradesi bütün yurttaşları kapsamadığı için ulusun iradesinden üstün değildir.

Ulusal eğitim ve adalet, çoğunluğun iradesinden değil ancak ulusun iradesinden meşruiyet aldıkça gerçeğe dönüşür. Her çoğunluk eninde sonunda azınlık olur. Kalıcı olan ulus iradesidir.

Sendika olarak eğitimde adalet için her türlü eşitsizliğe, kayırmacılığa, partizanlığa karşı mücadeleyi yürütüyoruz.

Yeni eğitim öğretim yılında bu uygulamaları deşifre etmeye, toplumumuza anlatmaya, kabullenmeyeceğimizi göstermek protesto etmeye devam edeceğiz. Eğitimin gerileştirilmesine, piyasalaştırılmasına, gerçeklerden ve akılcılıktan uzaklaştırılmasına karşı tepkilerimizi göstereceğiz.

EĞİTİM-İŞ YAYINLARI



Prof. Dr. Hasan Aydın İle Zorunlu Eğitim Üzerine

Söyleşi: Nurcan Korkmaz

Nurcan Korkmaz: Hocam merhabalar, öncelikle bize zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz. Bildiğiniz üzere son dönemde zorunlu eğitimin süresine dair bazı sivil toplum örgütleri, sendikalar ve sermaye örgütleri tarafından başlatılmış gibi gösterilen bazı tartışmalar yürütülüyor. Millî Eğitim Bakanı da toplumdan bir talep varsa bu talebi gündemlerine alacaklarını belirtti. Öncelikle zorunlu eğitim kavramıyla başlarsak, biliyorsunuz eğitim Anayasa'da hem bir hak hem de yükümlülük olarak tanımlanıyor. Bu bağlamda; zorunlu eğitim dediğimizde ne anlamalıyız? Eğitimin zorunlu olması ne demek? Zorunlu eğitimin varoluşsal nedeni ne olabilir?

Hasan Aydın: Zorunlu eğitim, en yalın tanımıyla, bireylerin belirli bir yaş aralığında devlet tarafından belirlenmiş eğitim kurumlarına katılmasının hukuken mecburi kılınmasıdır. Ancak bu yalın tanım, meselenin derinliğini ve çok katmanlı doğasını açıklamaya yetmez. Zira zorunlu eğitim yalnızca pedagojik bir düzenleme değil; bireyin varoluşsal serüveniyle, toplumun sürekliliğiyle ve devletin kendi meşruiyetiyle yakından ilişkili felsefi bir olgudur.

Bireysel varoluşsal temeller açısından zorunlu eğitim, insanın "eksiklik", "potansiyellik" ve "öğrenmeye açıklık" üzerine kurulu ontolojik durumuna dayanır. İnsanın dünyaya hayvanlar gibi hazır yetilerle değil, öğrenmeye, toplumsallaşmaya ve kültürel aktarım süreçlerine bağımlı biçimde gelmesi, eğitimi varoluşsal bir zorunluluk haline getirir. Eğitimin zorunlu kılınması, bireyin kendiliğinden erişemeyeceği bilgi, beceri ve değerleri sistematik bir biçimde edinmesini sağlar; bireyi biyolojik bir varlık olmaktan çıkarak kültürel, düşünsel ve ahlaki bir özneye dönüştürür. Ayrıca birey, ancak eğitim sayesinde kendi yaşamını bilinçli bir şekilde yönlendirebilir, özgürlüğünü rastlantısal bir olasılık olmaktan çıkarıp bilinçli bir edim haline getirebilir.

Bu bağlamda, zorunlu eğitim bireyin varoluşsal potansiyellerini açığa çıkaran, cehaletin sınırlarını kıran ve kişiyi "özne" haline getiren bir eşik işlevi görür.

Toplumsal-siyasal düzlemde ise zorunlu eğitimin işlevi çok yönlüdür. Türkiye bağlamında, zorunlu eğitimin tarihsel-varoluşsal nedeni modernleşme projesiyle yakından ilişkilidir. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren zorunlu eğitim, cehaletin ortadan kaldırılması, ulusal bir kimliğin ve ortak bir yurttaşlık bilincinin inşa edilmesi, modern ulus-devletin rasyonel ve etkin bir yurttaş kitlesi yaratması açısından temel bir araç olmuştur. Eğitim, bu anlamda yalnızca bireyin gelişimini değil, toplumsal bütünleşmeyi ve devletin meşruiyetini de garanti altına alır. Ortak müfredat aracılığıyla farklı etnik, dini ve kültürel aidiyetlere sahip bireylerin bir "ulus" kimliği altında birleştirilmesi, modern devletin zorunlu eğitime yüklediği asli görevlerden biridir. Ayrıca ekonomik açıdan da zorunlu eğitim, sanayileşme ve kalkınma için gerekli olan nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi işlevini taşır.

Ancak burada dikkat çekici olan, zorunlu eğitimin özgürlük ile zorunluluk arasındaki gerilimi bünyesinde barındırmasıdır. Bir yandan birey, eğitim sayesinde potansiyelini gerçekleştirme, eksikliğini tamamlama ve özgürleşme olanağı kazanırken, öte yandan bu süreç, devletin belirlediği müfredat ve ideolojik çerçeve içinde gerçekleşir. Bu da bireyin özgürleşirken aynı zamanda belirli kalıplara tabi tutulduğu anlamına gelir. Dolayısıyla zorunlu eğitimin hem bireysel varoluşsal hem de toplumsal-siyasal temeli, insanın ve toplumun "özgürlük" ile "düzen" arasındaki diyalektik ilişkisinde yatmaktadır.

Türkiye özelinde zorunlu eğitim, bireyi edilgen bir "tebaa" olmaktan çıkarıp etkin bir "yurttaş" haline getirmeyi amaçlamış; aynı zamanda bireyin kendi yaşamını anlamlandırma ve yönlendirme kapasitesini artırarak onun varoluşunu bilinçli bir şekilde kurmasına imkân vermiştir.

Fakat bunun yanında, toplumsal homojenlik adına bireysel farklılıkların bastırılması, resmi ideolojinin yeniden üretimi ve özgürlüğün sınırlandırılması riskini de daima taşımıştır. Kısacası zorunlu eğitim, hem birey hem de toplum için vazgeçilmez bir yapı taşıdır; ama aynı zamanda üzerinde sürekli düşünülmesi gereken bir gerilim alanıdır.

N.K. -Eğitimin zorunlu olmasını gerektiren tarihsel ve güncel koşullar neler?

H.A. -Eğitimin zorunlu olmasını gerektiren koşullar hem tarihsel hem de güncel düzlemde farklı ama birbirini tamamlayan gerekçelere dayanır.

Tarihsel koşullar bakımından modern ulus-devletin inşasının önemli olduğu söylenebilir. 18. ve 19. yüzyıllarda Avrupa’da başlayan ve Osmanlı’dan Cumhuriyet’e devrolan modernleşme süreci, “ortak yurttaşlık kimliği” yaratma ihtiyacını doğurdu. Bu da ortak bir dil, tarih ve kültür bilincinin zorunlu eğitim yoluyla kuşaklara aktarılmasını gerektirdi. Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk yıllarında zorunlu eğitimin asli gerekçesi buydu. Ayrıca tarihsel bakımdan cehalet ile savaşın da hayati bir rolünün olduğu söylenebilir. Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçiş sürecinde, okuryazarlık oranlarının düşüklüğü, kitlelerin toplumsal, siyasal ve ekonomik süreçlere katılımını engelliyordu. Bu nedenle devletler, kitlesel okuryazarlığı artırmak ve “aydınlanmış yurttaşlar” yetiştirmek için eğitimi zorunlu hale getirdi. Bunlara sanayileşme ve ekonomik ihtiyaçları da eklemek gerekir. Sanayi toplumuna geçiş, basit el becerileriyle yetinen değil, teknik bilgiye ve disipline sahip iş gücü gerektirdi. Bu da kitlesel ve zorunlu eğitimi bir ekonomik zorunluluk haline getirdi.

Soruna güncel açıdan baktığımızda ise, ilk sıraya demokratik yurttaşlık bilincini oturtmak gerekir. Günümüzde zorunlu eğitim, yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda siyasal bir gereklilik olarak görülür. Bireylerin hak ve sorumluluklarını bilmesi, demokratik süreçlere katılması ve eleştirel düşünme becerisi geliştirmesi, zorunlu eğitimin güncel işlevleri arasındadır. Zorunlu eğitim, eşitlik ve fırsat adaleti için de gereklidir. Eğitim gönüllü bir etkinlik olsaydı, toplumsal

sınıflar arasındaki eşitsizlikler daha da derinleşirdi. Zorunlu eğitim, her bireyin en azından asgari bir bilgi ve beceriye erişmesini güvence altına alarak toplumsal adaletin temelini oluşturur. Öte yandan bugünün dünyasında bilgiye erişim, teknolojik okuryazarlık ve iletişim becerileri hayati önemdedir. Zorunlu eğitim, bireyleri yalnızca ulusal düzeyde değil, küresel düzeyde rekabet edebilecek kapasiteye ulaştırmayı amaçlar. Yine kimliklerin ve kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda ortak bir yurttaşlık dili oluşturmak, toplumsal çatışmaları azaltmak için zorunlu eğitim hâlâ merkezi bir rol oynar.

Dolayısıyla tarihsel olarak zorunlu eğitim, cehaleti ortadan kaldırmak, modern yurttaş yaratmak ve ekonomik kalkınmayı sağlamak için gerekli görülmüşken; günümüzde demokratik katılım, eşitlik, küresel rekabet gücü ve toplumsal uyum gibi nedenlerle vazgeçilmez sayılmaktadır. Bu da gösteriyor ki zorunlu eğitimin meşruiyeti hem bireyin özgürleşmesi hem de toplumun düzeni açısından değişen tarihsel ve güncel ihtiyaçlara bağlı olarak sürekli yeniden üretilmektedir.

N.K. -Sizce Türkiye’de zorunlu eğitimin süresi iddia edildiği gibi “uzun” mu?

H.A. -Türkiye’de zorunlu eğitimin süresinin “uzun” olduğu yönündeki iddia, aslında oldukça tartışmalı bir meseledir. Öncelikle nesnel verilere bakıldığında, Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yıldır (4+4+4 sistemi). Bu süre, OECD ülkeleri ortalamasıyla kıyaslandığında ne istisnai derecede uzun ne de kısa görünmektedir. Avrupa’da ve gelişmiş ülkelerde zorunlu eğitim süresi genellikle 10 ila 13 yıl arasında değişmektedir; örneğin Almanya’da 9-10 yıl, Fransa’da 10 yıl, ABD’de fiilen 12 yıl civarındadır. Dolayısıyla Türkiye’deki süre “fazlalık” değil, evrensel standartlarla uyumludur. Bununla birlikte, Türkiye’de zorunlu eğitimin uzunluğundan ziyade niteliği tartışma konusudur. Eğitim süresinin uzaması, otomatik olarak nitelikli ve özgürleştirici bir eğitim anlamına gelmemektedir. Aksine, müfredatın ideolojik ve dinsel ağırlığı, sınav merkezli yapı, öğrencilerin erken yaşta yönlendirilmesi, fırsat eşitsizlikleri ve bölgeler arası farklılıklar dikkate alındığında, sorun sürenin uzunluğu değil; içeriğin bireyi hem toplumsal hem de bireysel anlamda geliştirme kapasitesidir. Başka

bir ifadeyle, "Türkiye'de zorunlu eğitim uzun" demek, esas meseleyi gözden kaçırma riskini taşır; çünkü asıl sorun, bu 12 yılın bireyde ne tür bir bilinç, bilgi, beceri ve değer dünyası inşa ettiğidir. Kısacası, Türkiye'de zorunlu eğitim süresi evrensel standartlarla uyumlu olmakla birlikte, niteliksel açıdan sorgulanması gereken bir eğitim programı ve pratiği söz konusudur. Bu nedenle "uzunluk" tartışmasından ziyade "içerik" ve "işlev" tartışmasının daha felsefi ve yapıcı olduğu söylenebilir.

N.K. -Zorunlu eğitimin süresinin kısaltılmasına ilişkin tartışmaların arkasında hangi gerekçeler var?

H.A. -Bu soruya nesnel bir yanıt verebilmek için, son dönemlerdeki gelişmelere kabaca bakmak gerekir. Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 4+4+4 diye bilinen eğitim sistemine geçildi. 4+4+4 düzenlemesi ile "kesintisiz eğitim" vurgusu kaldırılarak ilköğretim iki kademeye ayrıldı. Böylelikle ilkokul dört, ortaokul dört yıl oldu. İlkokul 4. sınıfı tamamlayan çocuklar ya imam hatip ortaokullarına ya da diğer ortaokullara gidebilmektedirler. Kısaca 4+4+4 düzenlemesiyle birlikte sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademe- li eğitim getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmış oldu. Bu sisteme geçilmesinin temel sebepleri, 28 Şubat sürecinde kaldırılan İmam Hatip Ortaokulu'nun geri getirilmesi, meslek eğitiminin artırılması ve zorunlu eğitimin 12 yıl olması idi. Amaç, pedagojik değil, ideolojiktir. Bu ideolojik manevrada 4+4+4 sistemi ile ilk kez lise eğitimi de zorunlu eğitim sürecine bağlanmıştır.

Türkiye'de 4+4+4 sistemi yasalaştığı ilk günden bu yana sürekli tartışmanın odağında oldu. Belirli kesimler, kesintisiz ifadesinin kaldırılmasına tepki gösterirken, bazı kesimler ise zorunlu eğitimin uzunluğunu tartışma konusu yaptı. Son birkaç aydır bu tartışmaların yeniden alevlendiği görülüyor. Bu tartışmalar, gizli ideolojik gündemin ipuçları olarak yorumlanabilir. Nitekim basına yansıdığına göre, Milli Eğitim Bakan Tekin'in yer yer şu türden açıklamalar yaptığı görülüyor:

"(Zorunlu eğitimden) rahatsızlıklarını dile getiren, iş dünyası gibi bazı kesimler var. Ara eleman temininde güçlük çektiklerini söylüyorlar. Biz bir çalışma içinde değiliz sadece izliyoruz şu anda." "Zorunlu eğitimin çok olduğunu, yakında bunun tartışmaya açılacağını ben de tahmin ediyorum. Bu kadar uzun bir süre standart bir eğitime çocukları tabi tutmak doğru olmayabilir."

"Eğer bu sistemle ilgili bir sorun olduğu tespit edilirse, hukuki ve siyasi zeminde gerekli düzenlemeleri yaparız."

Bu sürece Milli Eğitim Bakan Yardımcısı Ömer Faruk Yelkenci'nin de katıldığı "4+4+4 sistemi- nin son 4 yılı ile ilgili bir problem olduğu noktasında mutabakat var; bu tür toplantıları destekliyoruz" diyerek tartışmaları güçlendirdiği anlaşıyor.

Yine, bu süreçte, Enderun Özgün Eğitimciler Derneği, Maarif Platformu ve Medeniyet Enstitüsü'nün düzenlediği "Türk Eğitim Sistemi ve Zorunlu Eğitimin Yansımaları" konulu çalıştayan raporunda, "12 yıllık zorunlu eğitim dayatması çocukların kabiliyeti, meslek edinmeleri ve yuva kurmaları önünde büyük bir engel" olduğu ifadesi yer alıyor. Benzer serzenişlerin muhafazakâr siyasi oluşumlar tarafından da dile getirildiği görülüyor. Onlara göre, "zorunlu eğitim sistemi bireysel özgürlükleri kısıtlayan bir yapıya sahiptir. Öğrenciler ve veliler, eğitim sürecinde kendi tercihlerine uygun alternatif yolları seçme hakkından büyük ölçüde mahrum bırakılmaktadır. Bu durum, farklı yeteneklere ve ilgi alanlarına sahip bireylerin aynı kalıba sokulmasına neden olmakta, alternatif eğitim modellerinin gelişimini de engellemektedir. Öte yandan, zorunlu eğitimin standart ve tek tip bir müfredata dayalı olması, mesleki eğitimin geri plana itilmesine yol açmıştır. Akademik başarı odaklı bu yaklaşım, gençlerimizin iş gücü piyasasına uygun beceriler edinmesini zorlaştırmakta ve ara eleman ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Diğer taraftan herhangi bir meslek sahibi olmayan vasıfsız gençlerimizin iş bulması zorlaşmaktadır. Zorunluluk, eğitim ortamlarında verimi düşürmekte ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini zedelemektedir. Bugün ülkemizde üniversite sınavına giren öğrenci sayısı 3 milyonu aşmış durumdadır. Oysa özellikle lise eğitimi

zorunluluk kapsamından çıkarılsa hem üniversite kapılarında yaşanan yığılmanın önüne geçilecek hem de üniversite mezunu işsizler ordusuna yenilerinin eklenmesi engellenecektir.”

Bu söylemler, ideolojik kaygıları açıkça deşifre ediyor gibi görünmektedir. Tartışmanın pedagojik değil, daha çok ideolojik düzlemde ilerlediği açıktır.

N.K. -Zorunlu eğitim iddia edildiği gibi bireysel özgürlüklere aykırı mıdır? Zorunluluk ve özgürlük ilişkisini nasıl değerlendirmek gerekiyor?

H.A. -Zorunlu eğitimin bireysel özgürlüklere aykırı olduğu yönündeki argüman, yüzeyde liberal özgürlükçülükle uyumlu bir tutum sergiliyor gibi görünse de, hem kavramsal olarak hem de toplumsal-siyasal bağlam açısından ciddi sorunlar içermektedir. Bu yaklaşım, bireysel özgürlüğü, soyut ve bağlamsız bir tercih yapabilme yetisi olarak tanımlarken, bireyin bu yetiye nasıl ulaşacağı sorusunu göz ardı etmektedir. Oysa özgürlük, yalnızca seçme hakkı değil; seçme kapasitesi ile birlikte anlam kazanır. Bu kapasite ise doğrudan eğitimle, özellikle de eleştirel düşünmeyi temel alan bir kamusal eğitim süreciyle inşa edilir.

Çocuklar, gelişimsel olarak kendi yaşamlarını yönlendirme becerisine henüz sahip olmayan bireylerdir. Bu nedenle, onların eğitimi yalnızca bir hak değil, aynı zamanda kamusal bir sorumluluktur. Eğitim, çocuğun özgürleşme sürecinin temel aracıdır; bireyi toplumsal, kültürel ve dinsel otoriteler karşısında özne kılacak eleştirel yetileri kazandırır. Bu açıdan zorunlu eğitimi özgürlük karşıtı bir uygulama olarak görmek, özgürlük kavramını pedagojik ve toplumsal bağlamından kopartarak soyut bir ideolojiye indirgemektir.

Zorunlu eğitimin kaldırılmasını talep eden söylemler, özellikle geleneksel, ataerkil ve hiyerarşik cemaat yapılarının etkili olduğu toplumlarda çocuğun birey olarak değil, topluluk içinde bir aidiyet nesnesi olarak görülmesini meşrulaştırma işlevi görmektedir. Bu bağlamda söz konusu olan, bireysel özgürlük değil; çocuğun dinsel, kültürel ve ailevi otoritelere koşulsuz tabi kılın-

dığı gizli bir itaat rejimidir. Bu rejim, çocuğun bireysel potansiyelini açığa çıkarmayı değil; onu belirli bir dünya görüşü içinde şekillendirmeyi hedefler.

Özgürlükçü retorik, bu çerçevede bir ideolojik sis perdesi işlevi görür. Türkiye gibi ülkelerde, özgürlük söyleminin tarikat, cemaat ya da geleneksel otoriteler tarafından araçsallaştırılması yeni bir durum değildir. 1980 sonrası dönemde hızla güç kazanan neoliberal-muhafazakâr ittifak, bir yandan kamusal eğitimi tasfiye ederken, diğer yandan “aileye özgürlük”, “seçme hakkı”, “değerler eğitimi” gibi kavramlarla otoriter dinsel yapıları yeniden üretmiştir. Bugün de benzer bir stratejiyle, zorunlu eğitime karşı çıkmak, aslında kamusal alanı terk ederek, eğitimi dinsel-toplulukçu yapılar arasında parçalamayı hedeflemektedir.

Özgürlük adına zorunlu eğitime karşı çıkmak, özgürlüğün kendisini tehlikeye atan bir çelişki doğurur. Gerçek anlamda özgürlük, bireyin belirli bir topluluk veya inanç sistemine mahkûm edilmeden, eleştirel bilinç geliştirerek kendi yaşam yolunu seçebilme yetisiyle mümkündür. Bu yeti ise ancak kamusal, eşitlikçi, bilimsel ve zorunlu bir eğitim süreciyle inşa edilebilir. Dolayısıyla, “zorunlu eğitim özgürlüğe aykırıdır” söylemi, görünüşte özgürlükçü ama içerikte otoriter ve cemaatçi bir düzenin sözcülüğünü yapmaktadır.

N.K. -Zorunlu eğitimin süresinin kısaltılmasını savunanların iddialarından biri de zorunlu eğitimin yetenek gelişini engellediği yönünde. Sizce zorunlu eğitim yetenek gelişimini engeller mi?

H.A.-Zorunlu eğitimin bireysel yetenek gelişimini engellediği yönündeki iddia, yüzeyde pedagojik bir kaygı taşıyor gibi görünse de, aslında eğitim sistemine ilişkin sorunların yanlış teşhis edilmesine yol açan bir indirgemeciliğe sahiptir. Bu yaklaşım, bireysel farklılıkların ve potansiyellerin göz ardı edildiği mevcut sistemin sorunlarını, eğitimin zorunluluk ilkesine fatura ederek kavramsal bir sapma yaratmaktadır. Oysa yetenek gelişimini engelleyen şey, zorunlu eğitim değil; bu eğitimin tek tipleştirici, sınav odaklı, merkeziyetçi ve rekabetçi biçimde kurgulanmış olmasıdır.

Bugünkü sistem, öğrencileri erken yaşlardan itibaren sınavlara göre şekillendiren, ölçülebilir başarıyı önceliklendiren ve yaratıcı ya da alternatif becerilere çoğu zaman alan tanımayan bir yapıya sahiptir. Ancak bu durum, zorunlu eğitimin mantıksal sonucu değil; daha çok devletin eğitim politikalarını neoliberal piyasa mantığına göre biçimlendirmesinin ürünüdür. Bu noktada hedef alınması gereken, zorunluluk ilkesi değil; zorunluluğun nasıl yapılandırıldığıdır.

Alternatif pedagojik yaklaşımlar –Montessori, Waldorf, demokratik okul uygulamaları, proje tabanlı öğrenme modelleri ve bireyselleştirilmiş öğrenme yolları– zorunlu eğitim ile çelişmez; aksine, zorunlu eğitimin içeriğini ve biçimini dönüştürerek bireysel potansiyellerin daha iyi ortaya çıkmasına olanak tanıyabilir. Burada kilit mesele, eğitimi tek bir kalıba döken değil; çeşitliliğe ve farklılıklara saygı duyan bir kamu politikası olarak yeniden tasarlamaktır.

Bu bağlamda, “zorunlu eğitim eşitliği bozar ve yetenekleri bastırır” iddiası, görünüşte özgürlükçü bir dil kullansa da, gerçekte kamusal eğitimin sorumluluğunun devletin üzerinden alınmasını normalleştiren neoliberal bir eğitim anlayışının söylemsel aracı haline gelmektedir. Eğitimde zorunluluğun ortadan kaldırılması, çoğu zaman “aileye özgürlük” adı altında çocukların piyasa merkezli özel eğitim kurumlarına, dini cemaat yapılarının yönlendirmelerine ya da sınıfsal koşullara göre değişen kaynaklara terk edilmesi anlamına gelir. Bu ise, bireysel yeteneklerin gelişimini garanti altına almak şöyle dursun, eğitimdeki eşitsizlikleri daha da derinleştirme riskini taşır.

Eğitimde yetenek gelişimini teşvik edecek olan şey, zorunluluğun kaldırılması değil; zorunlu eğitimin niteliğinin, çeşitliliğe ve pedagojik çoğulluğa göre yeniden kurgulanmasıdır. Gerçek anlamda eşitlikçi ve özgürleştirici bir eğitim sistemi, ancak kamusal zeminde ve her bireyin potansiyelini dikkate alan yapılarla olasıdır.

N.K. -Zorunlu eğitimin tektipçi olduğu iddia ediliyor. Bu konuda ne söylemek istersiniz?

H.A. -Zorunlu eğitimin “tektipçi” olduğu iddiası, eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik ve siyasal bir araç olarak işlev görmesinden kaynaklanır. Gerçekten de zorunlu eğitim, tanımı gereği tüm yurttaşları aynı müfredat üzerinden eğitmeyi, onlara ortak bilgi, değer ve davranış kalıpları kazandırmayı hedefler. Bu yönüyle zorunlu eğitim, farklı bireysel ve kültürel kimlikleri ortak bir çerçeveye dâhil ederken, belirli bir “normallik” standardı inşa eder. Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte eğitim, ulus-devletin inşasında merkezi bir rol oynamış; Türk kimliğini, laiklik anlayışını ve modernleşme ideallerini aktarmak üzere düzenlenmiştir. Ortak müfredat, tek dil, tek tarih anlatısı ve devletin ideolojik değerleri, uzun süre boyunca eğitimin omurgasını oluşturmuştur. Bu, bir yandan toplumsal bütünlük ve ulusal kimlik inşası açısından işlevsel olmuştur; öte yandan farklı kültürel kimliklerin kendilerini ifade etme ve eğitimde temsiliyet bulma imkânını sınırlamıştır.

Günümüzde de eleştiriler sürmektedir. Müfredatın ideolojik ve dinsel saiklerle merkezden belirlenmesi, alternatif pedagojik yöntemlerin sınırlılığı, bireysel yetenek ve ilgilerin yeterince dikkate alınmaması, zorunlu eğitimin tektipçi yönlerini güçlendirmektedir. Eleştirel pedagojik yaklaşımlar, zorunlu eğitimin bireyi özgürleştirmek yerine “uysal yurttaş” üretmeye odaklandığını, yani bireyselliği törpüleyerek uyumlu bir toplumsallık yaratmaya çalıştığını ileri sürer. Bununla birlikte, tektipçilik eleştirisini mutlaklaştırmak yanıltıcı olabilir. Zira tüm toplumların asgari düzeyde ortak değerler ve bilgi birikimi yaratması gerekir. Ortak dil, temel yurttaşlık bilgisi, bilimsel düşünme becerisi ve etik değerler olmaksızın toplumsal bütünlük sağlanamaz. Dolayısıyla sorun zorunlu eğitimin “ortaklık” yaratması değil, bu ortaklığın “çoğulculuğu dışlayan” ve “farklılığı bastıran” bir biçimde kurgulanmasıdır.

Kısacası, zorunlu eğitim tektipçi olabilir, ama tektipçilik zorunlu eğitimin özünde değil, onun nasıl tasarlandığında ve uygulandığında yatar. Eğer müfredat bireysel farklılıklara, düşünsel-kültürel çoğulculuğa ve eleştirel düşünceye açık olacak şekilde düzenlenirse, zorunlu eğitim

bir tek-tip üretim mekanizması olmaktan çıkıp özgürleştirici bir imkâna dönüşebilir.

N.K. -Lise eğitiminin uzun olduğu, bu nedenle ara eleman bulunmasını engellediği söylemi ne derece doğru?

Zorunlu lise eğitiminin “ara eleman bulmayı zorlaştırdığı” yönündeki argüman, eğitimi yalnızca ekonomik ihtiyaçların karşılanmasına indirgemekte ve insanın çok yönlü gelişim kapasitesini göz ardı etmektedir. Bu görüş, eğitimi öncelikle bir iş gücü üretim mekanizması olarak değerlendirmekte; bireyin düşünsel, etik ve kültürel gelişimini ise tali hatta gereksiz bir unsur gibi görmektedir. Oysa eğitim, bireyin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve bilişsel olarak özerkleşmesini hedefleyen bütünsel bir süreçtir. Bir insanın işe koşullabilir hale gelmesi, eğitimin bir çıktısı olabilir; ama eğitimin amacı bu değildir.

Zorunlu lise eğitiminin kaldırılması, yalnızca bireyin eğitim hakkını ihlal etmekle kalmaz; aynı zamanda erken yaşta işçileşmenin önünü açar. Türkiye gibi gelir dağılımının eşitsiz olduğu, sosyal güvenlik sistemlerinin zayıf kaldığı toplumlarda bu tür düzenlemeler, yoksul kesimlerin çocuklarını çok daha erken yaşta emek piyasasına iterek sınıfsal eşitsizlikleri yeniden üretir. Bu durumda eğitim, sosyal hareketliliğin bir aracı olmaktan çıkar; tersine, bireyleri içinde bulundukları sınıfsal konuma mahkûm eden bir dışlama mekanizmasına dönüşür. Başka bir deyişle, zorunlu lise eğitiminin kaldırılması, çocuk işçiliğinin fiilen meşrulaştırılması anlamına gelir.

Öte yandan, ara eleman ihtiyacı, zorunlu eğitimin değil; mesleki eğitimin yapısal olarak niteliksiz bırakılmasının bir sonucudur. Türkiye’de meslek liseleri uzun yıllar boyunca hem akademik eğitimden kopuk biçimde yapılandırılmış hem de toplumsal olarak itibarsızlaştırılmıştır. Bu okullar genellikle “başarısız öğrencilerin mecburen gittiği yerler” olarak algılanmış ve gerçek anlamda teknik formasyon kazandırma işlevini yitirmiştir. Daha da önemlisi, meslek liseleri tartışması büyük ölçüde İmam Hatip okulları eksenine hapsedilmiştir. Oysa bu okullar, geleneksel anlamda mesleki eğitim veren

kurumlar değil, dini eğitim odaklı kurumlardır. Bu nedenle Türkiye’de mesleki eğitim meselesi, gerçek ihtiyaçlar temelinde değil; ideolojik ve siyasal kaygılarla ele alınmış, sonuç olarak da meslek eğitimi siyasal bir manipülasyon aracına dönüştürülmüştür.

Gelişmiş ülkelerde mesleki eğitim ile genel eğitim çoğu zaman entegre biçimde yürütülmektedir. Örneğin Almanya’da dual sistem, öğrenciye hem teorik bilgi hem de uygulamalı beceri kazandırırken, zorunlu eğitimin bütüncül doğasını korumaktadır. Türkiye’de ise benzeri bir yaklaşım yerine, mesleki eğitim ya dinsel eğitime eklenmiş ya da piyasanın anlık ihtiyaçlarına göre biçimlendirilmiş dar kapsamlı programlara indirgenmiştir.

Zorunlu lise eğitiminin kaldırılması yönündeki talep, eğitimi yalnızca iş gücü temini bağlamında değerlendiren indirgemeci bir görüştür. Bu talep hem pedagojik açıdan işlevsizdir hem de toplumsal eşitsizlikleri derinleştirme potansiyeline sahiptir. Ara eleman ihtiyacının karşılanması, ancak nitelikli, itibarlı ve entegre bir mesleki eğitim sistemi ile mümkündür. Bu ise zorunlu eğitimin zayıflatılmasıyla değil, kamusal eğitimin güçlendirilmesiyle sağlanabilir.

N.K. -Zorunlu eğitimin aile kurmayı geciktirdiği iddiaları konusunda ne söylemek istersiniz?

Bu argüman, zorunlu eğitimin gençlerin evlilik ve aile kurma yaşını geciktirdiğini, dolayısıyla geleneksel toplumsal düzenin zedelendiğini ileri sürmektedir. Genellikle muhafazakâr ideolojiler tarafından dillendirilen bu görüş, evliliği bireyin en temel yaşam amacı olarak konumlandırmakta ve bireysel özerkliği, kariyer tercihi ya da kendini gerçekleştirme hakkını ikincilleştirmektedir. Ancak bu iddia, çoklu düzeyde eleştiriye açıktır:

Birincisi, aile kurma hakkı, kişinin fiziksel, zihinsel ve toplumsal olgunluğuna bağlı bir tercihtir ve eğitim bu olgunluğu destekleyen temel araçlardan biridir. Erken yaşta yapılan evlilikler —özellikle kız çocukları için— genellikle ekonomik yoksunluk, toplumsal baskı ve kültürel dayatma sonucu gerçekleşir. Zorunlu eğitimin

kaldırılması ya da süre olarak azaltılması, bu tür evliliklerin önünü açar ve kadınların eğitim yoluyla güçlenmesini doğrudan tehdit eder.

İkincisi, çağdaş toplumlarda aile, yalnızca biyolojik ya da geleneksel birim değil; karşılıklı sorumluluk ve eşit haklara dayanan bir ortaklık ilişkisidir. Eğitimin aile kurma kararına “engel” değil, bilinçli ve eşitlikçi bir aile yapısına “zemin” hazırladığı gözden kaçırılmaktadır. Eğitimli bireylerin daha geç yaşta evlenmeleri, çoğu zaman yalnızca kariyer hedefleriyle değil; sağlıklı iletişim, karşılıklı anlayış ve ortak yaşam becerileri kazanmalarıyla ilişkilidir.

Üçüncüsü, bu argüman “eğitimsizlik = aile kurma kolaylığı” gibi indirgemeci bir önermeye dayanır. Oysa eğitimsizliğin yarattığı yapısal sonuçlar —ekonomik bağımlılık, toplumsal dışlanma, kadına yönelik şiddet, yoksulluk döngüsü vb.— aileyi niceliksel olarak yaygınlaştırır da niteliksel olarak zayıflatır. Buradaki “aile kurma” ifadesi, aslında geleneksel otoritelerin yeniden üretildiği bir denetim mekanizmasını masumlaştırmaktadır.

Aile kurma yaşı ile eğitim düzeyi arasındaki ilişki çok boyutludur. UNESCO, OECD ve UNDP verileri, eğitim düzeyi yükseldikçe kadınların toplumsal katılım oranının arttığını, çocuk evliliklerinin azaldığını ve bireylerin daha sağlıklı aile ilişkileri kurduğunu göstermektedir. Bu da, zorunlu eğitimin bireylerin yalnızca mesleki değil, aynı zamanda duygusal ve toplumsal olgunluklarını da geliştirdiğini göstermektedir.

N.K. -“Zorunlu eğitim üniversite mezunu işsizliğini artırıyor”, iddiası gerçekçi midir?

H.A. -Zorunlu eğitimin üniversite mezunu işsizliğini artırdığı yönündeki iddia, yapısal ve sistemsel krizleri bireyin eğitim hakkına fatura eden indirgemeci bir yaklaşımdır. Bu argüman, iş gücü piyasasında yaşanan dönüşümleri, ekonomik politikalarındaki yetersizlikleri, üniversite planlamasındaki nitelik sorunlarını ve toplumsal adalet eksikliğini göz ardı ederek, sorumluluğu bireysel öğrenim tercihine yıkmaktadır. Oysa Türkiye’de üniversite mezunu işsizliğinin temel nedenleri arasında, her ile açılan ama akademik

kadro, altyapı ve program niteliği açısından yetersiz üniversiteler; yükseköğretim politikalarında arz-talep dengesini gözetmeyen plansızlık ve en temelde de istihdam yaratmayan bir ekonomik model yer almaktadır.

Bu bağlamda, zorunlu eğitimi hedef almak, bireyin öğrenim hakkını piyasa mekanizmalarına tabi kılmak anlamına gelir. Oysa eğitim, salt ekonomik bir araç değil; aynı zamanda bireyin entelektüel gelişimi, toplumsal katılımı ve yurttaşlık bilincini edinmesi açısından asli bir haktır. Eğitimin yönünü yalnızca iş gücü piyasasının talepleriyle belirlemek, eğitimi bir “insan sermayesi üretim hattına” indirger. Bu yaklaşım, eğitimi piyasaya endeksleyen neoliberal bir çerçeveyi benimserken, aynı zamanda sınıfsal eşitsizlikleri yeniden üretir: Varlıklı ailelerin çocukları eğitimde daha uzun süre kalma ve akademik ilerleme imkânı bulurken, dar gelirli ailelerin çocukları daha erken yaşta “ara eleman” olma yönünde teşvik edilir.

Bu türden öneriler, görünürde bir “verimlilik” mantığına yaslanırsa da, arka planda toplumun alt sınıflarının eğitimle sınıf atlama yollarını kapatma riskini taşır. Üniversite işsizliğini azaltmak adına zorunlu eğitimi kısıtlamak, çareyi eğitimin kamusal niteliğini aşındırmakta aramaktır. Oysa çözüm, üniversite eğitiminin niteliğini artırmakta, eğitim-istihdam planlamasını bilimsel temelde yürütmekte ve istihdam politikalarını çeşitlendirmekte aranmalıdır.

“Zorunlu eğitim işsizliği artırıyor” şeklindeki argüman, pedagojik değil; teknik görünen ama ideolojik etkiler taşıyan bir söylemdir. Bu söylem, eğitim hakkını sermaye ihtiyaçlarına tabi kılma eğilimindedir ve aynı zamanda yapısal eşitsizliklerin üzerini örtme işlevi görür. Eğitimin asli amacı insanı ve toplumu geliştirmektir; yalnızca iş gücü piyasasına “uygun birey” yetiştirmek değil.

N.K. -Türkiye’de zorunlu eğitim ideolojik kullanılmaktadır biçiminde bir argüman da söz konusu. Bu argüman ne derece doğrudur?

H.A. -Türkiye’de zorunlu eğitim yalnızca pedagojik ya da yapısal bir düzenleme değil; aynı zamanda siyasal ve ideolojik bir müdahale alanı olarak işlev görmektedir. Özellikle 4+4+4 sistemi, eğitim politikalarının kültürel kimlik mücadeleleriyle iç içe geçtiği bir dönemde yürürlüğe girmiştir. Bu düzenlemenin ardında, yalnızca eğitimin kademelendirilmesi değil, eğitim sisteminin dinselleştirilmesine yönelik sistematik bir yönelimin olduğu da açıktır. İmam hatip ortaokullarının yeniden açılması, seçmeli din derslerinin müfredatta geniş yer bulması, Kur’an ve Siyer gibi derslerin neredeyse zorunluya dönüşmesi ve öğrencilerin yönlendirilmesinde dini referansların belirleyici hale gelmesi bu sürecin en görünür tezahürleridir.

Bu bağlamda, zorunlu eğitimin kaldırılmasını ya da esnetilmesini savunan bazı çevrelerin argümanları, pedagojik kaygılardan çok, ideolojik ve kültürel hesaplarla şekillenmektedir. Çocukğun eğitim hakkı ile cemaatlerin kadro yetiştirme arzusu arasındaki gerilim burada belirginleşir. Tarikatlar ve dini cemaatler, çocukların erken yaşlardan itibaren kendi dünya görüşlerine göre biçimlenmesini meşru bir toplumsal talep gibi sunarken, bunu “özgürlük” söylemi üzerinden meşrulaştırma eğilimindedir. Oysa bu tür yönelimler, bireyin gelişimsel özgürlüğünü ve bilişsel özerkliği değil; kolektif bir itaat kültürünü merkeze alır. Bu bağlamda zorunlu eğitimin laiklik ve kamusal ilkeleri doğrultusunda sürdürülmesi, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda demokratik bir gerekliliktir.

Zorunlu eğitimi, bireyin kamusal yurttaşlık yetkinliklerini kazanmasında kritik bir eşik olarak görmek gerekir. Bu bağlamda, devletin eğitim alanından çekilmesi ya da bu alanı serbestleştirilmesi, “bireysel tercih” adı altında aslında güçlü dinsel grupların eline daha fazla alan bırakmak anlamına gelir. Özellikle kırılgan toplumsal kesimlerden gelen çocuklar açısından bu durum, eğitimde fırsat eşitliğini daha da zedeleyecek; çocukları, siyasal ve kültürel denetimin nesnesi haline getirecektir.

Zorunlu eğitimin “ideolojik” olduğu iddiası, çoğu kez kendi ideolojik taleplerini meşrulaştırma aracı olarak kullanılmakta; laik, bilimsel, demokratik ve özgürleştirici bir eğitimin yerine, denetimci ve dogmatik bir model ikame edilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle, zorunlu eğitimi kaldırma ya da esnetme yönündeki çağrılar, pedagojik değil; kültürel hegemonya hedefi güden stratejik hamleler olarak değerlendirilmelidir.

N.K. -Zorunlu eğitimin süresine ilişkin olarak öncelikle sermaye grupları ya da bazı dini cemaat ve vakıflar tarafından gündeme getirilmesini nasıl değerlendirmek gerekir?

H.A. -Çok önemli bir noktaya temas ettiniz. Zorunlu eğitimin süresine ilişkin tartışmalar, yalnızca pedagojik ya da teknik bir mesele değil; aynı zamanda güç ilişkilerinin, ideolojik mücadelelerin ve toplumsal çıkar çatışmalarının yansımasıdır. Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesinde kimi sermaye grupları ile dini cemaat ve vakıfların etkisi, bu açıdan dikkate değer bir gerçekliktir.

Öncelikle sermaye grupları açısından meseleye bakıldığında: Eğitim, ekonomik düzenin ihtiyaç duyduğu insan tipini üretme işleviyle ilişkilidir. Nitelikli iş gücü talebi, mesleki eğitimin güçlendirilmesi veya eğitim süresinin kısaltılıp işgücü piyasasına hızlı geçiş gibi talepleri beraberinde getirebilir. Bazı sermaye çevreleri, eğitimin uzun sürmesini “maliyet” olarak görür; öğrencinin üretime daha erken katılması, piyasa ihtiyaçlarına göre yönlendirilmesi gerektiğini savunur. Dolayısıyla zorunlu eğitim süresine dair “uzun” eleştirisinin arkasında, çoğu kez bu ekonomik rasyonalite yatmaktadır.

Öte yandan dini cemaatler ve vakıflar açısından mesele daha çok kültürel-ideolojik bir bağlama oturur. Zorunlu eğitim süresinin kısa tutulması, erken yaşta bireylerin cemaat okullarına, kurslara veya dini vakıfların eğitim faaliyetlerine yönlendirilmesi için bir fırsat olarak görülür. Bu çevreler, devletin uzun süreli ve merkezî müfredatının “sekülerleşme” eğiliminden rahatsızlık duyabilir ve ailelerin çocuklarını daha erken yaşta alternatif eğitim ağlarına çekebilmek için zorunlu eğitimin esnetilmesini savunabilirler.

Burada dikkat çekici olan nokta şudur: Her iki kesim de, farklı gerekçelerle, zorunlu eğitimin bireyi özgürleştirici ve kamusal yararı önceleyen yönünü zayıflatacak bir pozisyon alabilir. Sermaye grupları ekonomik faydayı, dini cemaatler ise ideolojik/teolojik faydayı önceleyerek, zorunlu eğitimi daha dar, daha araçsal bir zemine çekmeye çalışır. Oysa zorunlu eğitimin temel amacı, bireyi yalnızca ekonomik sisteme ya da belirli bir inanç dünyasına entegre etmek değil; onu eleştirel düşünebilen, kendi varoluşunu anlamlandırabilen, demokratik süreçlere katılabilen özgür bir yurttaş haline getirmektir.

Dolayısıyla zorunlu eğitimin süresine dair tartışmalarda, “uzun mu kısa mı?” sorusunu tek başına yeterli görmek yanıltıcıdır. Asıl kritik soru, bu tartışmayı kimin, hangi çıkar doğrultusunda yönlendirdiği ve eğitim süresinin kısaltılması ya da uzatılmasının bireysel özgürleşmeye mi, yoksa ekonomik/ideolojik bağımlılıkların pekişmesine mi hizmet edeceğidir.

N.K. -Lise eğitiminin zorunlu olmaktan çıkarılması ya da süresinin kısaltılması durumunda öğrenciler ve veliler bu durumdan nasıl etkilenecektir? Hangi kesimler ağırlıklı olarak zarar görecektir?

H.A. -Lise eğitiminin zorunlu olmaktan çıkarılması, öğrenciler ve veliler açısından ciddi sonuçlar doğuracaktır. Öncelikle öğrenciler bakımından bu durum, erken yaşta işgücüne katılımı artıracak; özellikle yoksul ailelerin çocukları lise eğitimi sürdürmek yerine çalışmaya yönlendirilecektir. Bu ise çocuk işçiliğini yaygınlaştıracak ve gençlerin uzun vadeli bireysel gelişimlerini sınırlandıracaktır. Ayrıca eğitimdeki eşitsizlikler daha da derinleşecektir; orta ve üst sınıf ailelerin çocukları liseye ve ardından üniversiteye devam ederken, dar gelirli ailelerin çocukları erken yaşta eğitimden kopacaktır. Bunun sonucunda toplumsal sınıf farklılıkları kalıcılacaktır. Lise eğitimi aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirmesi, kimlik inşa süreçlerini yaşaması ve sosyal yetkinlik kazanması için önemli bir evredir; bu fırsatı kaybeden öğrenciler varoluşsal açıdan da daha dar bir ufka hapsolacaklardır.

Türkiye özelinde bu durum kız çocukları açısından ayrıca kritik bir boyut taşımaktadır. Zorunluluk ortadan kalktığında, özellikle kırsal ve geleneksel kesimlerde aileler kız çocuklarını erken yaşta evlendirmeye yönelebilir. Bu, yalnızca bireysel özgürlük ve eğitim hakkının ihlali anlamına gelmez, aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitsizliğini derinleştirir ve kız çocuklarının sosyo-ekonomik yükseliş imkânlarını ciddi biçimde kısıtlar. Çocuk gelin olgusu, lise eğitiminde zorunluluğun önemini toplumsal bir güvence olarak da görünür kılar; zorunlu eğitim, kız çocuklarının evlilik ve erken işgücüne yönlendirilmesini engelleyerek hem bireysel gelişim hem de toplumsal adalet açısından hayati bir rol oynar.

Veliler açısından bakıldığında, alt sınıflar çocuklarını okuldan alıp iş hayatına yönlendirme eğiliminde olacak, bu kısa vadede ekonomik bir katkı sağlasa da uzun vadede çocuklarının toplumsal yükseliş imkânlarını ortadan kaldıracaktır. Orta ve üst sınıflar ise özel okul ve dershane ağlarını daha etkin kullanarak avantajlı konumlarını koruyacaklardır. Dolayısıyla lise eğitiminin zorunlu olmaktan çıkarılması en çok yoksul ve kırsal bölgelerdeki öğrencileri, kız çocuklarını ve göçmen ya da dezavantajlı grupları olumsuz etkileyecektir. Eğitim bu gruplar için toplumsal uyum ve yükselişin en önemli aracıyken, zorunluluğun ortadan kalkması onları yeniden marjinalleştirecektir. Kısa vadede bu durum bazı sermaye çevreleri için ucuz işgücü, bazı dini cemaatler için ise daha erken yaşta müdahale alanı anlamına gelebilir; fakat uzun vadede toplumsal eşitsizlikleri artıracak, sınıfsal tabakalaşmayı sertleştirecek ve özellikle alt sınıfların çocuklarını, kız çocuklarını da içine alacak şekilde eğitim-sizlik döngüsüne mahkûm edecektir.

N.K. -Değerli hocam değerlendirmeleriniz için çok teşekkür ederiz. Son olarak ne söylemek istersiniz?

H.A. -Zorunlu eğitime yöneltlen tüm eleştiriler, yüzeyde bireysel özgürlük, yetenek gelişimi ve piyasa uyumu gibi “özgürlükçü” ve “birey merkezli” temalar etrafında şekilleniyor gibi görünse de, bu söylemlerin alt katmanında belirgin biçimde neoliberal ve muhafazakâr ideolojilerin izleri bulunmaktadır. Bu argümanların çoğu, eğitimin kamusal niteliğini sorgulamakta; bireyin eğitim hakkını bir tür “tüketici tercihi”ne

indirmek ya da geleneksel dini ve kültürel otoriteleri alternatif eğitim aktörleri olarak meşrulaştırmaktadır. Bu da sözde özgürlükçü söylemlerin gerçekte pedagojik değil, ideolojik kaygılarla şekillendiğini göstermektedir.

Neoliberal söylemler, eğitimi piyasa ihtiyaçlarına göre biçimlendirmek isterken, muhafazakâr eleştiriler eğitimi geleneksel-kolektif yapılara devretme eğilimindedir. Her iki yaklaşım da bireyin özgürleşmesini değil; bireyin ya piyasaya ya da geleneğe tabi kılınmasını hedefler. Bu anlamda, zorunlu eğitime yönelik eleştirilerdeki “özgürlük” talebi, çoğu zaman retorik bir kılıf olup, altında ya piyasa merkezli bir faydacılık ya da ideolojik muhafazakârlık yatmaktadır.

Oysa çağdaş bir eğitim sistemi, özgürlüğü ancak eleştirel düşünme, laik yaklaşım, bilimsel bilgi ve pedagojik çoğulculuk ilkeleriyle kurabilir. Bireyin kendi varoluşuna dair bilinçli ve özerk seçimler yapabilmesi, ancak belirli bir düşünsel donanım ve toplumsal farkındalık geliştirmesiyle mümkündür. Bu da kendi haline bırakılmış, “zorunluluktan arındırılmış” bir eğitim sistemiyle değil; kamusal sorumlulukla desteklenen, zorunlu ama özgürleştirici bir eğitim anlayışıyla başarılabilir. Zorunluluk, burada bir biçimsel zor değil, kamusal bir yükümlülük ve etik bir

sorumluluk olarak anlaşılmalıdır.

Türkiye gibi sınıfsal eşitsizliklerin, kültürel farklılıkların ve cemaat yapılarının hâlâ güçlü olduğu bir toplumda, zorunlu eğitimin kaldırılması yönündeki talepler, gerçek anlamda özgürlük yaratmaz; aksine, otoritenin biçim değiştirerek yeniden tesis edilmesi anlamına gelir. Bu otorite kimi zaman piyasadır, kimi zaman ise aile, cemaat, tarikat gibi geleneksel hiyerarşik yapılardır. Böyle bir ortamda “bırakınız yapsınlar” tarzı bir eğitim politikası, yalnızca çocukları korumaksız bırakmakla kalmaz, aynı zamanda onları eleştirel düşünceden yoksun, edilgen bireyler haline getirir.

Bu nedenle, çocukların ve gençlerin geleceği ne piyasanın kâr hırsına, ne de cemaatlerin, tarikatların, şeyhlerin otoritesine terk edilebilir. Eğitim hakkı, bireyin en temel insan haklarından biridir ve bu hak, ancak kamusal aklın rehberliğinde, bilimsellik, laiklik, kamuculuk ve demokratiklik gibi ilkelere dayanan bir eğitim sistemi aracılığıyla korunabilir. Zorunlu eğitim, işte bu nedenle özgürlüğün değil, özgürleştirmenin kurumsal zemini olarak anlaşılmalı; içerik ve kimi uygulamalar bakımından eleştiriye açık tutulsa da, ilkel düzeyde vazgeçilmez kabul edilmelidir.

EĞİTİM-İŞ YAYINLARI



Üstün Yetenekli Toplumun İnşasında Açık Toplumun ve Kamucu Eğitimin Rolü

Prof. Dr. M. Şahin Bülbül¹

Bilimsel yaratıcılık, bireysel bir dehanın yalnızca zihinsel üretimi değil, aynı zamanda toplumun kültürel, ekonomik ve siyasal ikliminde filizlenen kolektif bir olgudur. Tarih bize gösteriyor ki, bilimsel atılımlar çoğunlukla düşünce özgürlüğünün, eleştirel diyalogun ve bilgiye açık erişimin yeşerdiği toplumlarda ortaya çıkmıştır. Galileo Galilei'nin teleskobunu gökyüzüne çevirdiğinde gördükleri kadar, onu o gözleme götüren entelektüel iklim de bilim tarihinin bir parçasıdır. Popper'in "*Açık Toplum*" kavramsallaştırması, tam da bu noktada bilimsel yaratıcılığın toplumsal omurgasını anlamamıza yardımcı olur: Bilim, özgür tartışmanın ve eleştiriye açık bir yapının olmadığı yerde kök salamaz.

Isaac Newton'un "*Ben devlerin omuzlarında durduğum için daha ileriye görebildim*" sözü (Newton, 1676/1959), bilimsel bilginin birikimli yapısına işaret ederken, aynı zamanda toplumsal dayanaklara da vurgu yapar. Newton'un devleri, yalnızca kendisinden önceki bilim insanları değil, aynı zamanda onları destekleyen kurumlar, matbaalar, akademiler ve kamusal tartışma ortamlarıydı. Eğer bilimsel yaratıcılığın köklerini araştırmak istiyorsak, bireyin zihinsel süreçlerini incelemek kadar, bu süreçleri besleyen toplumsal ağları, kurumsal yapılanmaları ve kültürel kodları da anlamalıyız.

Açık toplumun inşası, bilimsel yaratıcılık için yalnızca arzu edilen bir ideal değil, zorunlu bir altyapıdır. Kapalı toplumlarda bilgi, güç ilişkilerinin gölgesinde biçimlenir; merak duygusu yerini dogmalara, eleştirel düşünce ise otosansüre bırakır. Tarih boyunca Rönesans İtalya'sından 19. yüzyıl Almanya'sına, Osmanlı'daki Darülfünun'dan modern üniversitelere kadar bilimsel ilerlemenin ivme kazandığı her dönemde, bilgiye erişimin yaygınlaştığını, farklı fikirlerin çarpıştığını ve disiplinlerarası etkileşimin arttığını görürüz.

Cumhuriyet, insanlık tarihinin en büyük siyasal ve kültürel devrimlerinden birini, tebaa ile yurttaş arasındaki o görünmez çizgiyi aşarak gerçekleştirdi. Bu dönüşüm yalnızca siyasal bir form değişikliği değil, aynı zamanda bilgiye, öğrenmeye ve insanın kendisini anlamasına dair paradigmatik bir kırılmadır. Platon'un Devlet'te alegorik mağara metaforunda anlattığı gibi, bireyin zincirlerinden kurtulması ve ışığa çıkması, yalnızca bireysel değil, toplumsal bir aydınlanmadır (Platon, M.Ö. 380/2007). Cumhuriyet, tam da bu kolektif aydınlanmanın siyasal karşılığıdır.

Bu aydınlanmanın en güçlü taşıyıcısı kamusal, bilimsel ve laik eğitimidir. Çünkü yurttaş, ancak hakikatin peşinden gidecek donanımına sahip olduğunda, özgür iradesini bilinçli bir şekilde kullanabilir. Galileo Galilei'nin 17. yüzyılda Engizisyon karşısında savunduğu şey, yalnızca bir astronomi modeli değil, insanın aklını özgürce kullanma hakkıydı (Galilei, 1632/2001). Bugün de benzer biçimde, laik ve bilimsel eğitim, bireyi otoritenin keyfi dayatmalarından koruyan en güçlü kalkandır.

Bilim felsefesi bize, bilginin durağan değil, sürekli yenilenen ve sınanan bir süreç olduğunu öğretir. Karl Popper'ın (1959) ortaya koyduğu "*yanlışlanabilirlik*" ilkesi, bir bilginin ancak çürütülebilir olduğu ölçüde bilimsel kabul edilebileceğini savunur. Bu ilke, eğitim politikalarına da uygulanmalıdır. Deneysiz, tartışmasız ve şeffaflıktan uzak müfredat değişiklikleri, henüz sınanmamış bir hipotezi, milyonlarca çocuk üzerinde zorunlu bir deney haline getirir. Bu durum, Thomas Kuhn'un (1962/2012) "normal bilim" ile "*paradigma değişimi*" arasındaki ayrımı hatırlatır: Bir toplumun eğitim sistemi, onun dünyayı anlamlandırma paradigmasının aynasıdır; paradigma bilimden uzaklaşırsa, normal bilim yerini normal dogmaya bırakır.

¹ Kafkas Üniversitesi Özel Eğitim Bölüm Başkanı, msahinbulbul@gmail.com

Eğitim sosyolojisi de bu noktada bilim felsefesinin bulgularını tamamlar. Emile Durkheim (1922/2006), eğitimin en temel işlevinin toplumsal bütünleşme olduğunu vurgular. Kamucu eğitim, farklı sosyo-ekonomik, kültürel ve inanç temelli farklılıklar arasında ortak bir yurttaşlık zemini inşa eder. Pierre Bourdieu'nun (1977/2011) "*kültürel sermaye*" kavramı ise, eğitimde fırsat eşitliğinin neden yalnızca kamusal bir sistemle mümkün olduğunu açıklar: Yüksek gelirli aileler, çocuklarına evden getirdikleri kültürel sermayeyle avantaj kazandırır; eğer eğitim piyasalaşırsa, bu avantaj kalıcı hale gelir ve eşitsizlik kuşaktan kuşağa aktarılır. Cumhuriyet'in erken döneminde kurulan Halkevleri ve Köy Enstitüleri, bu bakış açısının somut örnekleridir. Bu kurumlar, yalnızca okuma-yazma öğretmekle kalmamış, aynı zamanda bilimsel düşünmeyi, eleştirel sorgulamayı ve sanatı bir bütün olarak toplumun her kesimine ulaştırmıştır (Tonguç, 1946). Tarihin bize gösterdiği gibi, bilginin tek elde toplanması medeniyetleri yavaşlatır; bilginin kamusallaşması ise onları hızla ileri taşır. Tarih bize öğretir ki, bilginin tek elde toplandığı ve erişimin sınırlandığı dönemlerde uygarlıklar ya duraklar ya da geriler. Antik İskenderiye Kütüphanesi, yalnızca papirüs rulolarının değil, insanlığın ortak hafızasının sembolüydü. Orada saklanan astronomiden tıbbı, matematikten felsefeye uzanan eserler, uygarlıklar arası entelektüel köprüler kuruyordu. Bu kütüphanenin yakılışı, bilginin siyasal ve ideolojik güç çatışmalarının kurbanı olmasının ne kadar yıkıcı olduğunu gösterdi (Canfora, 1989). Bu olay, kamucu eğitim savunusunun tarihsel temelini oluşturur; çünkü bilgi, erişilebilir olmadığı sürece yalnızca ayrıcalıklı azınlığın tekelinde kalır.

Ortaçağ Avrupa'sında bilginin kilise dogmaları tarafından sınırlandırılması, bilimin ilerlemesini yüzyıllarca engelledi. Galileo'nun gözlemlerini susturma çabaları, yalnızca bireysel bir sansür vakası değil, toplumsal bir öğrenme sürecinin bastırılmasıydı. Galileo'nun, "*Yine de dönüyor*" sözü (Eppur si muove), yalnızca bir astronomik gerçeği değil, aynı zamanda insan aklının baskıya karşı direnişini temsil eder (Reston, 1994). Darwin'in Türlerin Kökeni'ni (1859) yayımlaması, biyolojiye olduğu kadar toplumsal düşünceye de yeni bir ufuk açtı. Evrim teorisi, yalnızca canlıların değil, toplumların ve kurumların da değişime açık olduğunu, uyum sağlayabilenlerin ayakta kalacağını ortaya koydu. Bu perspektif, eğitim sistemleri için de geçerlidir: Değişen

dünyaya uyum sağlayamayan, bilimsel ilerlemeyi yakalayamayan sistemler, kendi yurttaşlarını geleceğe hazırlayamaz.

Rönesans'ın doğuşu, bilginin tekellerden çıkarılıp matbaa ile yaygınlaşması sayesinde mümkün oldu. Johannes Gutenberg'in matbaayı geliştirmesi (1450 civarı), bilginin maliyetini düşürdü, erişimi artırdı ve Avrupa'da okuryazarlık oranlarını yükseltti. Bu, kamusal bilgi erişiminin teknolojik bir devrimle nasıl toplumsal dönüşümlere yol açabileceğinin en güçlü örneklerinden biridir (Eisenstein, 1980).

20. yüzyılda Albert Einstein'ın görelilik teorisi, yalnızca fizik alanında değil, bilgi anlayışımızda da devrim yarattı. Einstein, *Ideas and Opinions* (1954) adlı eserinde, "*Eğitimin amacı, düşününen bireyler yetiştirmektir, sadece bilgiyi ezberleyenler değil*" der. Bu yaklaşım, kamucu eğitimin en temel hedefini açıklar: Eleştirel düşünme kapasitesine sahip, bilgiyi yeniden üretebilen, demokratik değerlere bağlı bireyler yetiştirmek. Kuantum mekaniğinin kurucularından Werner Heisenberg'in belirsizlik ilkesi, yalnızca atom altı parçacıkların ölçümündeki sınırlılığı değil, insan bilgisinin doğasını da sembolize eder (Heisenberg, 1927/1999). Bilgi mutlak değil, bağlamsal ve sürekli yeniden yorumlanan bir yapıdır; bu nedenle, eğitimin amacı dogmaları aktarmak değil, öğrenciyi yeni bilgiyi yaratabilecek donanıma kavuşturmadır.

Tüm bu tarihsel ve felsefi örnekler, kamucu eğitimin yalnızca pedagojik bir tercih değil, uygarlıkların ilerleyebilmesi için tarihsel olarak kanıtlanmış bir zorunluluk olduğunu gösterir. Cumhuriyet, kuruluş felsefesi gereği, bilgiyi halkın ortak malı olarak görmüş ve bunu kurum-sallaştırmak için **Halkevleri**, **Millet Mektepleri** ve **Köy Enstitüleri** gibi yapılar kurmuştur. Bu kurumlar, bilginin yalnızca belirli bir sınıfa değil, tüm yurttaşlara ait olması gerektiği ilkesinin somutlaşmış hâlleridir.

Cumhuriyet'in kuruluş felsefesi, bilginin toplumsal bir hak olduğu gerçeğine dayanır. Bu, yalnızca bir eğitim politikası tercihi değil, aynı zamanda demokrasi teorisinin özünde bulunan bir ilkedir. Jürgen Habermas'ın iletişimsel eylem kuramında belirttiği gibi, demokratik toplum

ancak tüm üyelerinin eşit bilgiye erişebildiği, fikirlerini rasyonel bir zeminde tartışabildiği koşullarda var olabilir (Habermas, 1984/1987). Bilgiye erişim eşitliği sağlanmadığında, demokratik katılım biçimsel bir vitrine dönüşür; yurttaş, karar alma süreçlerinde pasif bir figür haline gelir. Bu nedenle kamucu eğitim, yalnızca ekonomik bir adalet aracı değil, aynı zamanda demokratik eşitliğin de temelidir. Cumhuriyet, eğitim yoluyla “ulus”u bir araya getirir; farklı toplumsal, kültürel ve ekonomik arka planlardan gelen bireyleri ortak değerlerde buluşturur. Bu bağlamda eğitim, hem toplumsal bütünleşmenin hem de bireysel özgürleşmenin aracıdır. Alexis de Tocqueville’in 19. yüzyılda Amerika üzerine gözlemlerinde söylediği gibi, demokrasi ancak bireylerin kamusal meseleleri anlayacak donanımına sahip olmasıyla gelişebilir (Tocqueville, 1835/2000).

Cumhuriyet’in erken döneminde kurulan eğitim kurumları, bu anlayışın somut yansımalarıydı. **Millet Mektepleri**, yalnızca okuma-yazma öğretmedi; aynı zamanda yurttaşlık bilincini, hukukun üstünlüğü fikrini ve modern bilim anlayışını topluma taşıdı. **Köy Enstitüleri**, bilginin üretimle, üretimin ise toplumsal gelişmeyle doğrudan bağlantılı olduğunu gösteren bir model sundu. Burada John Dewey’in deneyim temelli eğitim anlayışı ile Cumhuriyet’in uygulamaları arasında dikkat çekici bir paralellik vardır (Dewey, 1938/1997). Dewey, eğitimin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda demokratik bir yaşam biçimini inşa etme süreci olduğunu savunur. **Köy Enstitüleri** de bu felsefeyi yerel koşullara uyarlayarak hayata geçirmiştir.

Bu çerçevede öğretmen, yalnızca ders anlatan bir memur değil, toplumsal dönüşümün öncüsüdür. Mustafa Kemal Atatürk’ün “*Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır*” sözü, öğretmene yüklenen tarihsel ve siyasal sorumluluğu özetler. Paulo Freire’nin (1970/2005) ifadesiyle, öğretmen “*ezilenlerin yanında duran*”, onları bilinçlendiren ve toplumsal değişimin öznesi haline getiren kişidir. Öğretmenin emeğini değersizleştiren her politika, aslında toplumun kendi geleceğini değersizleştirmesi anlamına gelir.

Bugün, kamucu eğitim savunusunu zayıflatan her girişim, yalnızca eğitim alanındaki eşitsizlikleri artırmakla kalmaz; aynı zamanda de-

mokratik düzenin dayandığı bilgi temellerini de aşındırır. Çünkü eğitim sistemini piyasalaştırmak, bilginin maliyetini artırmak, onun yalnızca belirli gelir gruplarına erişilebilir hale gelmesine yol açar. Bu da uzun vadede Pierre Bourdieu’nun (1977/2011) belirttiği gibi, “*sosyal yeneden üretim*” mekanizmalarını güçlendirir; yani toplumun en üst katmanındaki gruplar, kendi konumlarını korurken, alt katmanlar o konuma çıkma şansını yitirir. Cumhuriyetçi kamucu eğitim anlayışında ise bilgi, toplumsal sermaye olarak herkese ait olmalıdır. Isaac Newton’un devlerin omuzlarında durma metaforunda olduğu gibi, her birey geçmişin ve toplumun birikiminden yararlanabilmelidir. Aksi halde, bireysel ve toplumsal potansiyel hiçbir zaman tam olarak ortaya çıkmaz.

Bu noktada bilim felsefesinin bir başka önemli ilkesi devreye girer: Thomas Kuhn’un paradigmalar teorisinde belirttiği gibi, bilimsel ilerleme yalnızca eski paradigmaların sorgulanmasıyla mümkündür. Eğitim sistemi de böyledir; eğer öğrenciler yalnızca mevcut bilgiyi ezberlemekle yetinir, onu sorgulamazsa, toplum hiçbir zaman yeni bilgi üretiminde öncü olamaz. Kamucu, bilimsel ve laik eğitim; öğrenciyi mevcut bilgiyi eleştirebilecek, yenisini kurabilecek, hatta paradigmaları değiştirebilecek yetkinliğe ulaştırma-ya amaçlar.

Cumhuriyet’in eğitim felsefesi, bilim tarihinden, felsefesinden ve sosyolojisinden aldığı dersleri kurumsallaştırma çabasıdır. Bu felsefe, Antik Yunan’dan Aydınlanma Çağı’na, Rönesans’tan modern bilime kadar uzanan bir bilgi zincirinin Türkiye’deki halkasıdır. Ve bu halka, ancak kamucu eğitim anlayışıyla sağlam kalabilir.

Cumhuriyet’in ikinci yüzyılı, yalnızca geçmişin mirasını koruma değil, aynı zamanda yeni bir entelektüel ve toplumsal sıçrama gerçekleştirme sorumluluğunu da taşıyor. Bu sıçrama, salt teknolojik gelişmelerle değil, bilimsel düşünme, eleştirel sorgulama ve eşitlikçi eğitim politikalarının bütüncül şekilde uygulanması ile mümkündür. Hannah Arendt, *Between Past and Future* (1961) adlı eserinde, her kuşağın hem geçmişin yükünü hem de geleceğin sorumluluğunu birlikte taşıdığını belirtir. Eğitim bu sorumluluğun aktarım mekanizmasıdır; geçmişin deneyimlerini geleceğin olasılıklarıyla birleştiren köprü-

dür. Bu nedenle ikinci yüzyılda izlenecek eğitim stratejisi, yalnızca müfredat değişiklikleri veya teknolojik altyapı yatırımlarıyla sınırlı kalmaz. Strateji, eğitim felsefesini bilim tarihinden süzölmüş dersler üzerine inşa etmelidir. Örneğin, Rönesans'ın başarısı yalnızca yeni eserlerin üretilmesiyle değil, farklı disiplinlerin bir araya geldiği, bilginin bütünsel olarak kavrandığı ortamların yaratılmasıyla mümkün olmuştur. Leonardo da Vinci'nin hem sanat hem mühendislik hem de anatomi alanındaki çalışmaları, disiplinler arası eğitimin yaratıcılığı nasıl beslediğinin tarihsel kanıtıdır (Capra, 2007).

İkinci yüzyılda kamucu eğitim vizyonu, tıpkı Humboldt'un üniversite modelinde olduğu gibi, araştırma ile öğretimi bütünleştiren bir yapıya sahip olmalıdır. Bu model, öğrenciyi yalnızca bilgi alıcısı olarak değil, bilgi üreticisi olarak konumlandırır. Humboldt'un 19. yüzyıldaki üniversite reformları, bugün hâlâ dünya yükseköğretiminde bir referans noktasıdır (Josephson, 2014). Türkiye'nin, Cumhuriyet'in ikinci yüzyılında bu ilkeleri kendi tarihsel bağlamına uyarlayarak hem bilimsel hem toplumsal kalkınmada yeni bir sayfa açması mümkündür.

Bu süreçte öğretmenlerin rolü belirleyicidir (Yine öğretmen, hep öğretmen). Carl Sagan'ın *The Demon-Haunted World* (1995) adlı kitabında belirttiği gibi, "*Bilim bir bilgi kümesi değil, düşünme biçimidir.*" Öğretmen, öğrencisine sadece veri aktaran değil, ona bilimin bu düşünme biçimini kazandıran kişidir. Kamucu eğitim, bu yaklaşımı kitlesel ölçekte mümkün kılar; çünkü yalnızca ekonomik imkânlarla sahip olanların değil, tüm yurttaşların bilimsel düşünmeye erişimini garanti altına alır. Ayrıca, ikinci yüzyılda eğitim politikaları, bilgi okuryazarlığı ve eleştirel medya okuryazarlığı gibi yeni alanları da kapsamalıdır. Bilgi çağında en büyük tehlike, bilginin yokluğu değil, yanlış bilginin bolluğudur. Bertrand Russell'in (1926/2009) uyarısı hâlâ geçerlidir: "*Dişnya, kesin olanlardan çok emin olan tehlikeli insanlar yüzünden acı çekiyor.*" Eğitim sistemi, öğrenciyi bilgiye ulaşma, onu sorgulama ve doğrulama yetkinliğiyle donatmak zorundadır.

Cumhuriyetçi kamucu eğitim vizyonu, aynı zamanda bir *sürdürülebilirlik* projesidir. Sürdürülebilirlik, yalnızca ekolojiye değil, toplumsal yapıya da dairdir. Eğitimin sürdürülebilir olması,

fırsat eşitliğinin korunmasına, bilimsel düşüncenin kuşaktan kuşağa aktarılmasına ve toplumsal barışın devamlılığına bağlıdır. Tarih, fırsat eşitliğinin bozulduğu toplumların hem demokratik hem bilimsel olarak gerilediğini defalarca göstermiştir.

Cumhuriyet'in ikinci yüzyılına adım atarken, eğitim politikaları yalnızca geçmişin kazanımlarını koruma değil, aynı zamanda geleceğin bilimsel, kültürel ve etik zeminini inşa etme sorumluluğunu da taşıyor. Eğitim, toplumsal belleğin en güçlü taşıyıcısıdır; hem geçmişin değerlerini hem de geleceğin potansiyelini aynı anda besler. Hannah Arendt'in belirttiği gibi, her kuşak hem miras aldığı dünyanın yükünü hem de onu dönüştürme görevini taşır (Arendt, 1965). İşte bu nedenle, kamucu eğitim vizyonu, yalnızca bir politika değil, bir toplumsal varoluş biçimidir.

Tarih, eğitimin kamusal niteliğinin zayıfladığı toplumların uzun vadede bilimsel yaratıcılığını ve demokratik dayanıklılığını kaybettiğini defalarca göstermiştir. Orta Çağ Avrupası'nda bilginin yalnızca kilise çevresinde toplanması, bilimsel ilerlemeyi yüzyıllarca yavaşlatmış; buna karşılık, 12. yüzyılda kurulan Bologna ve Paris üniversiteleri bilginin paylaşımını merkezine alarak Rönesans'ın entelektüel zeminini hazırlamıştır (Grafton, 2021). Bu tarihsel deneyim, kamucu eğitimin neden bir lüks değil, bir zorunluluk olduğunu açıkça ortaya koyar.

Kamucu eğitim, toplumu yalnızca ekonomik anlamda değil, epistemolojik anlamda da güçlendirir. Karl Popper, *The Open Society and Its Enemies* (1945) eserinde, açık toplumun en büyük savunma mekanizmasının eleştirel düşünce olduğunu vurgular. Eleştirel düşüncenin kitlesel düzeyde gelişmesi ise yalnızca eğitim yoluyla mümkündür. Eğitim, bireyleri pasif bilgi tüketicilerinden aktif bilgi üreticilerine dönüştürür. Humboldt'un 19. yüzyıldaki üniversite reformları bu yaklaşımın tarihsel örneğidir: Araştırma ile öğretim arasındaki bağ, yalnızca akademinin değil, tüm toplumun entelektüel kapasitesini artırmıştır (Josephson, 2014). Açık ve kapalı toplumları bazı özelliklerini bir tablo ile özetleyelim (Tablo 1).

Tablo 1. Açık ve kapalı toplumların karşılaştırılması

Özellik	Açık Toplum	Kapalı Toplum
Temel Felsefe	Bireysel özgürlük, eleştirel düşünce ve sorgulama esastır.	Gelenek, dogma ve otoriteye bağlılık ön plandadır.
Bilgi ve Düşünce	Bilgiye açık erişim vardır; farklı görüşler serbestçe tartışılabilir.	Bilgi kontrol altındadır; farklı düşünceler baskılanır.
Yönetim Anlayışı	Demokratik, şeffaf ve katılımcı yönetim biçimleri tercih edilir.	Otoriter, merkezîyetçi ve kapalı karar alma süreçleri yaygındır.
Değişime Yaklaşım	Değişim doğal ve gerekli görülür; yenilikler desteklenir.	Değişim tehlikeli görülür; geleneklerin korunması önceliklidir.
Toplumsal İlişkiler	Hoşgörü, çeşitlilik ve çoğulculuk teşvik edilir.	Tek tip düşünce ve davranış biçimi beklenir.
Eleştiri ve Muhalefet	Eleştiri gelişimin bir parçası olarak kabul edilir.	Eleştiri tehdit olarak görülür ve genellikle engellenir.
Hukuk ve Adalet	Hukuk üstünlüğü ve eşitlik ilkesi geçerlidir.	Hukuk, yönetici çıkarlarına göre esneyebilir.
Eğitim	Sorgulamaya, yaratıcılığa ve özgür düşünceye dayalıdır.	Ezbere, otoriteye itaat ve <u>resmi</u> ideolojinin aktarımına dayanır.

Eğitimin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda düşünme biçimi kazandırma süreci olduğu gerçeği, Carl Sagan'ın şu sözünde güçlü bir şekilde ifadesini bulur: *"Bilim, yalnızca bir bilgi kümesi değil, düşünme biçimidir"* (Sagan, 1995). Bu nedenle öğretmen, öğrencisine veri ezberletmekle kalmamalı; bilginin nasıl üretildiğini, nasıl sınındığını ve nasıl dönüştüğünü de göstermelidir. Bu yaklaşım, Cumhuriyet'in kurucu felsefesindeki *"fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür"* insan idealinin modern yorumudur.

Ancak bilgi çağının en büyük tehlikesi, bilginin yokluğu değil, yanlış bilginin bolluğudur. Bertrand Russell'in uyarısı hâlâ geçerlidir: *"Dünya, kesin olanlardan çok emin olan tehlikeli insanlar yüzünden acı çekiyor"* (Russell, 1926/2009). Bu nedenle ikinci yüzyılın eğitim sistemi, bilgi okuryazarlığı ve eleştirel medya okuryazarlığını merkezine almalıdır. Öğrenciler, yalnızca doğru bilgiye ulaşma değil, aynı zamanda onu sorgulama ve doğrulama becerisi kazanmalıdır.

Cumhuriyet'in ikinci yüzyılında en kritik yatırım, kamucu, bilimsel ve laik eğitim sisteminin güçlendirilmesidir. Bu yatırım, yalnızca bugünün öğrencilerini değil, geleceğin yurttaşlarını, bilim insanlarını, sanatçıları, mühendislerini ve öğretmenlerini de şekillendirecektir. Antik Yunan'dan Aydınlanma Çağı'na, Humboldt'tan Dewey'e, Galileo'dan Sagan'a uzanan bu uzun entelektüel zincir, Türkiye'nin kendi özgün hal-kasını yaratmasıyla tamamlanacaktır. Ve belki o zaman, gelecekte bir tarihçi bu dönemi yazarken, *"Cumhuriyet'in ikinci yüzyılı, eğitimdeki vizyonu ile üçüncü yüzyıla bilimle, eşitlikle ve umutla yürüdü"* diyecektir. İşte kamucu eğitimin asıl hedefi, o tarihi gerçeğe dönüştürmektir.

Bilimsel yaratıcılık, yalnızca laboratuvarlarda üretilen verilerle değil, toplumun kültürel tahayyülüyle beslenir. Bu nedenle kamusal eğitim politikaları, bilimsel düşünmeyi yalnızca uzmanlara değil, her vatandaşa ulaştıracak biçimde kurgulanmalıdır. UNESCO'nun bilimsel okuryazarlık raporlarında vurgulandığı gibi, *"bilim, demokratik toplumların ortak dilidir."* Ortak bir dil olarak bilim, farklı toplumsal kesimlerin iletişim kurmasını, sorunlara ortak çözümler geliştirmesini ve eleştirel düşünce temeline ilerlemesini sağlar.

Açık toplum ideali, bilimi yalnızca teknik bir uğraş olarak değil, ahlaki bir sorumluluk olarak da görür. Hannah Arendt'in belirttiği gibi, *"hakkat söylemek, siyasi bir eylemdir."* Bilimsel yaratıcılığın en önemli toplumsal dayanaklarından biri de bu ahlaki duruştur. Bilim insanı, kendi keşiflerini toplumun yararına sunmakla yükümlüdür; aksi hâlde bilgi, yalnızca güç sahiplerinin çıkarlarına hizmet eden bir araç hâline gelir. Bu bağlamda, 21. yüzyılın eğitim ve bilim politikaları, yalnızca yüksek teknoloji üretmeyi değil, aynı zamanda bu teknolojiyi anlamlandıracak, etik çerçevede kullanacak ve toplum yararına dönüştürecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir. Bilimsel yaratıcılık ile açık toplum ideali arasındaki bu bağ, insanlık tarihinin en güçlü ilerleme dinamiklerinden biridir. Çünkü nihayetinde, bilimin ışığı yalnızca merakın değil, özgürlüğün de ışığıdır.

Açık toplumlar, özgürlük, eleştirel düşünce, hoşgörü ve hukuk üstünlüğü gibi değerleri merkeze aldıkları için, bu ortamda yetişen bireyler özgüveni yüksek, sorumluluk bilinci gelişmiş, meraklı ve yaratıcı olur. Bilgiye açık erişim sayesinde, öğrenme isteğini sürekli canlı tutan ve değişen koşullara hızla uyum sağlayabilen kişiler ortaya çıkar. Farklı düşünce ve yaşam tarzlarına saygı duyan bu bireyler, empati yeteneği güçlü, adalet duygusu yüksek ve eleştiriye açık olurlar. Böylece, sadece kendi yaşamlarını değil, içinde bulundukları toplumu da daha adil, yenilikçi ve sürdürülebilir bir geleceğe taşıyabilecek niteliklere sahip bir insan profili gelişir (Tablo 2).

Tablo 2. Açık toplumda yetişen bireylerin özellikleri

Açık Toplum Özelliği	Bireyde Ortaya Çıkan Özellik	Açıklama
Bireysel özgürlük	Özgüven	Kendi seçimlerini yapabilen, kendi yaşamı üzerinde kontrol hissine sahip bireyler yetişir.
Eleştirel düşünce	Analitik zihin	Bilgiyi sorgulayan, farklı bakış açılarını değerlendiren, mantıksal akıl yürütme becerisine sahip olur.
Bilgiye açık erişim	Merak ve öğrenme isteği	Sürekli öğrenme, araştırma ve yeni bilgiye ulaşma arzusu gelişir.
Demokratik katılım	Sorumluluk bilinci	Karar süreçlerine katılma alışkanlığı, toplumsal konularda inisiyatif alma becerisi oluşur.
Değişime açıklık	Uyumluluk ve esneklik	Yeni durumlara hızla adapte olabilen, yenilikleri benimseyen bireyler ortaya çıkar.
Hoşgörü ve çoğulculuk	Empati	Farklı yaşam tarzlarını, inançları ve düşünceleri anlayabilme yeteneği gelişir.
Eleştiriye açıklık	Gelişim odaklılık	Hatalardan ders çıkarma ve geri bildirimle kendini geliştirme eğilimi güçlenir.
Hukuk üstünlüğü	Adalet duygusu	Hak ve sorumlulukların farkında, adil davranmaya önem veren bireyler oluşur.
Özgür düşünceye dayalı eğitim	Yaratıcılık	Farklı çözümler üretebilen, hayal gücünü kullanan ve yenilikçi yaklaşan bireyler yetişir.

Açık toplumlarda üstün yetenekli bireylerin ortaya çıkma olasılığı yüksektir çünkü bu toplumlarda yetenek, doğuştan gelen sabit bir özellik olarak değil, geliştirilebilir ve desteklenebilir bir potansiyel olarak görülür. Özgür düşünce, eleştirel sorgulama, bilgiye sınırsız erişim ve yaratıcı ifade olanakları, bireylerin mevcut yeteneklerini fark etmelerini ve geliştirmelerini kolaylaştırır. Eğitim sistemlerinin bireysel farklılıklara duyarlı olması, farklı öğrenme yollarına imkân tanıması ve yenilikçi yöntemleri teşvik etmesi, her bireyin ilgi alanına uygun biçimde gelişmesini sağlar. Açık toplumun sunduğu çeşitlilik ve hoşgörü ortamı, bireylerin kendi güçlü yönlerini deneyerek keşfetmelerine olanak verirken, hata yapma

hakkını da doğal bir öğrenme süreci olarak kabul eder. Bu ortamda yetişen çocuklar, yalnızca bilişsel açıdan değil, duygusal, sosyal ve yaratıcı alanlarda da desteklenerek çok yönlü gelişir. Üstün yetenek, yalnızca belirli bir alandaki olağanüstü performans değil, aynı zamanda fırsatlarla beslenen bir potansiyelin ürünüdür; açık toplumlar ise bu fırsatların en zengin ve erişilebilir olduğu ekosistemlerdir. Dolayısıyla, yeteneğin geliştirilebilir bir özellik olduğu anlayışı, açık toplumlarda üstün yetenekli bireylerin sayısını artırır ve toplumun genel entelektüel seviyesini yükseltir.

Açık toplumlarda yetişen bireyler ile üstün yetenekli bireyler arasında, düşünce özgürlüğü ve yaratıcılık açısından güçlü bir ortak zemin vardır. Açık toplum bireyleri, farklı fikirleri değerlendirme ve sorgulama konusunda özgürdür; üstün yetenekli bireyler ise bu özgürlüğü olağanüstü bir yaratıcılık ve özgünlükle pekiştirir. Her iki grup da merak duygusu yüksek, öğrenmeye açık ve yeniliklere hızlı uyum sağlayabilen yapıya sahiptir. Ancak üstün yetenekliler, öğrenme hızları ve bilgi işleme kapasiteleriyle bu süreci çok daha derinlemesine ve hızlı gerçekleştirir. Bu durum, açık toplumun sunduğu imkânlarla birleştiğinde, üst düzeyde problem çözme becerileri ve yeni bilgi üretme kapasitesi doğurur.

Açık toplum bireyleri, eleştirel düşünmeyi temel bir yaşam becerisi olarak geliştirir; üstün yetenekliler ise bu beceriyi karmaşık problemleri çözmede ve disiplinler arası ilişkiler kurmada ileri düzeyde kullanır. Açık toplumun teşvik ettiği demokratik katılım, üstün yeteneklilerde liderlik ve inisiyatif alma özelliklerini güçlendirir. Bu sayede, hem kendi alanlarında hem de toplumsal meselelerde aktif rol oynayan bireyler yetişir. Açık toplumda eleştiriye açıklık, üstün yetenekliler için fikirlerini test etme, geliştirme ve mükemmelleştirme fırsatı sunar. Böylece, yaratıcılık ile eleştirel düşüncenin dengelendiği bir gelişim ortamı oluşur.

Hoşgörü ve çoğulculuk, açık toplum bireylerinde empatiyi geliştirirken, üstün yeteneklilerde sosyal farkındalığı derinleştirir. Üstün yetenekliler, farklı bakış açılarını anlamada ve bu bakış açılarını kendi üretimlerine entegre etmede doğal bir yetenek gösterir. Açık toplumun çeşitliğe verdiği değer, üstün yeteneklilerin disiplinler

arası düşünme becerisini besler. Böyle bir ortam, farklı alanlardan gelen bilgi ve deneyimlerin harmanlanmasına olanak tanır. Bu durum, yalnızca bireysel başarıyı değil, toplumsal gelişmeyi de hızlandırır.

Açık toplumun özgürlükçü ve kapsayıcı yapısı, üstün yetenekli bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde ortaya çıkarabilecek bir zemin oluşturur. Açık toplum bireylerinin sahip olduğu özgüven, esneklik, adalet duygusu ve yaratıcılık; üstün yeteneklilerde daha yüksek yoğunlukta ve etkide görülür. Her iki profil de bilgi üretimi ve paylaşımını önemser, ancak üstün yetenekliler bu süreci hızlandıran bir katalizör işlevi görür. Açık toplum, üstün yeteneklilerin fikirlerini hayata geçirebilmeleri için hem özgürlük hem de kaynak sağlar. Böylece, bireysel gelişim ile toplumsal ilerleme birbirini karşılıklı olarak besleyen bir döngüye dönüşür.

Toplumlara *“üstün yetenekli toplum”*, *“üstün yeteneklisi olan toplum”* ve *“üstün yetenekli yoksunu toplum”* olarak üçe ayırmak, hem sosyolojik hem de politik açıdan dikkate değer bir sınıflandırmadır. Mantıksal açıdan bu ayırım, bir toplumun sahip olduğu üstün yetenekli bireylerin sayısını, bu bireylerin toplum içinde kalma eğilimini ve toplumsal katkı potansiyelini ölçüt alır. Dilsel açıdan bakıldığında ise bu kavramsal-laştırma, hem nitel hem nicel unsurları bir araya getirerek kısa, anlaşılır ve çarpıcı bir ifade gücüne sahiptir. *“Üstün yetenekli toplum”* ifadesi, yalnızca bireysel başarıları değil, bu başarıların toplumsal ölçekte yaygın ve etkili olduğunu ima eder. *“Üstün yeteneklisi olan toplum”* tanımı, daha sınırlı bir yoğunluğa işaret ederken, *“üstün yetenekli yoksunu toplum”* ifadesi, hem sayısal hem de niteliksel bir eksikliği ve bunun toplumsal sonuçlarını güçlü bir şekilde vurgular.

“Üstün yetenekli toplum” kavramı, nüfusun yarısından fazlasının yüksek yaratıcılık, problem çözme kapasitesi ve yenilikçilik düzeyine sahip olduğu bir yapıyı anlatır çünkü tamamının üstün yetenekli olması bir ütopyadır ve doğal dağılıma aykırıdır. Bu tip toplumlarda üstün yetenekli bireyler yalnızca akademik veya bilimsel alanlarda değil, sanattan spora, teknolojiden siyasete kadar her alanda etkin bir biçimde var olur. Böylesi bir yoğunluk, yalnızca bireysel potansiyelin değil, aynı zamanda eğitim sisteminin, kültürel

yapının ve fırsat eşitliğinin sistematik biçimde desteklendiğini gösterir. Bu toplumlarda üstün yeteneklilik bir ayrıcalık değil, toplumun doğal bir bileşenidir; rekabetçi değil, işbirlikçi kültürle desteklenir.

“Üstün yeteneklisi olan toplum” ise üstün yetenekli bireyleri az da olsa yetiştirebilen, ancak onları kendi sınırları içinde tutabilen bir yapıyı temsil eder. Bu tip toplumlarda, üstün yetenekli bireyler için belli başlı eğitim ve araştırma imkânları vardır; ancak bu imkânlar, her bireye eşit erişim sağlayacak ölçüde yaygın değildir. Yine de, bu bireyler toplumlarına bağlıdır, ülkelerini terk etmezler ve kendi ekosistemleri içinde katkı sağlamaya devam ederler. Burada önemli olan, bu bireylerin varlığının bir istisna değil, planlı ve bilinçli eğitim politikalarının bir sonucu olmasıdır.

Buna karşılık *“üstün yetenekli yoksunu toplum”* kavramı, yalnızca üstün yetenekli bireylerin sayıca azlığını değil, mevcut olanların da ülkeden göç etmesini ifade eder. Beyin göçü, burada hem bir sonuç hem de bir süreçtir; yetenekli bireyler, kendi potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri imkânları başka ülkelerde arar. Bu durum, eğitimden ekonomiye, bilimden kültüre kadar geniş bir yelpazede toplumsal üretim kapasitesini düşürür. Uzun vadede, bu toplumlar küresel rekabette geri kalır, kendi iç dinamiklerini yenileyemez hale gelir. Oysa üstün yetenekli bireyler, yalnızca kendi alanlarında değil, tüm toplumun entelektüel ve kültürel zenginliğinde katalizör işlevi görürler. Bu nedenle, üstün yetenekli toplum ancak kamucu eğitim ile mümkün.

Kaynakça

- Arendt, H. (1961). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Viking Press.
- Arendt, H. (1967). *Truth and politics*. The New Yorker.
- Bourdieu, P. (2011). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Routledge. (Original work published 1977)

- Canfora, L. (1989). *The vanished library: A wonder of the ancient world*. University of California Press.
- Capra, F. (2007). *The science of Leonardo: Inside the mind of the great genius of the Renaissance*. Doubleday.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection*. John Murray.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone. (Original work published 1938)
- Durkheim, É. (2006). *Education and sociology* (S. Fox, Trans.). Free Press. (Original work published 1922)
- Eisenstein, E. L. (1980). *The printing press as an agent of change*. Cambridge University Press.
- Einstein, A. (1954). *Ideas and opinions*. Crown Publishers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970)
- Galilei, G. (2001). *Dialogue concerning the two chief world systems* (S. Drake, Trans.). Modern Library. (Original work published 1632)
- Grafton, A. (2021). *Inky fingers: The making of books in early modern Europe*. Harvard University Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1984)
- Heisenberg, W. (1999). *Physics and philosophy: The revolution in modern science*. Prometheus Books. (Original work published 1927)
- Josephson, P. R. (2014). *Humboldt and the modern university*. Oxford University Press.
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (4th ed.). University of Chicago Press. (Original work published 1962)
- Newton, I. (1675). Letter to Robert Hooke.
- Newton, I. (1959). Letter to Robert Hooke, 5 February 1676. In H. W. Turnbull (Ed.), *The correspondence of Isaac Newton* (Vol. 1, pp. 416–417). Cambridge University Press.
- Platon, (2007). Devlet (S. Eyüboğlu, Trans.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Original work published ca. 380 BCE)
- Popper, K. (1945). *The open society and its enemies*. Routledge.
- Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. Hutchinson.
- Reston, J. (1994). *Galileo: A life*. HarperCollins.
- Russell, B. (2009). *On education*. Routledge. (Original work published 1926)
- Sagan, C. (1995). *The demon-haunted world: Science as a candle in the dark*. Random House.
- Tocqueville, A. de. (2000). *Democracy in America*. University of Chicago Press. (Original work published 1835)
- Tonguç, İ. H. (1946). *Köy enstitüleri üzerine*. İstanbul Matbaası.
- UNESCO. (2015). *Science report: Towards 2030*. UNESCO Publishing.

Liberal Eğitim ve Cumhuriyetçi Eğitim

Doç. Dr. Celal Yeşilçayır¹

Giriş

Tarihsel süreç incelendiğinde eğitimin insan türüne özgü bir etkinlik ve faaliyet olduğu ortaya çıkmaktadır. Öyle ki türe özgü doğal yetileri olan diğer canlılar ile kıyaslandığında insan, hayatta kalabilmek için bazı bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır. Çünkü insan türü bitki ve hayvan türlerindeki doğal yeteneklere sahip değildir. Bu yüzden insanın var olabilmesi ve hayata tutunabilmesi için eğitim temel bir gereksinimdir. Mustafa Günay bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Bilindiği gibi hayvanlar yavrularını besler, kimi durumlarda da onlara çeşitli hareket biçimlerini yetkinleştirmeyi öğretirler. Bunlar “doğal” olarak nitelenebilecek davranışlardır. Eğitim ise kültürel bir uygulama, insani bir olgudur.”² Şu hâlde insanın akıl, düşünme ve bilinç gibi öteki canlı türlerine göre daha gelişmiş durumdaki yetilerine karşın doğal içgüdülerinin neredeyse yok seviyesinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğitimin insanın zayıflık ve eksikliğini telafi etmek için ortaya çıkmış bir faaliyet olduğunu söylememiz mümkündür.

Eğitim süreçlerinin insan için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır ve tarihsel süreçte eğitimin yeknesak bir biçimde icra edilmediği bilinmektedir. Eğitim süreçleri yetiştirme, kültürleme, aşılama, yönlendirme vb. birçok unsuru içinde barındıran çok yönlü bir faaliyet alanıdır. Bu çerçevede bir takım ideolojik ya da stratejik hedeflerin eğitim süreçlerini etkilediğini söylememiz gerekmektedir. Bu çalışmada eğitimde benimsenen liberal anlayış ile cumhuriyetçi anlayışın irdelenmesi amaçlanmaktadır. Buradaki “liberalizm” ifadesi ile klasik ve neo-liberal anlayışlar kast edilmektedir. XX. yüzyılın ilk yarısında kısa bir dönem etkisini hissettiren sosyal-liberalizm, bu çalışmadaki bağlamın dışında kalmaktadır.

Bununla birlikte çalışmada liberal eğitim ile cumhuriyetçi eğitimin farklılıkları belirlenmeye çalışılmaktadır. Son tahlilde ise eğitim faaliyetlerinin insani ve ahlaki bakımdan sürdürülebilmesi bakımından bazı önerilerin oluşturulması amaçlanmaktadır. Öncelikle liberal eğitim fikri ile başlayıp, daha sonra cumhuriyetçi anlayışı ele almaya çalışalım.

Liberal Eğitim Anlayışı

“Özgürlük” anlamına gelen “liberty” ifadesinden türeyen liberalizmin temelleri Rönesans döneminde atılmaya başlasa da temel bir akım olarak XVIII. yüzyılda gelişmiştir. XIX. ve XX. yüzyıllarda ise başta ekonomi olmak üzere hayatın bütün alanlarına yayılmaya başlamıştır. Liberalizm temel olarak bireyi ve onun özgürlüklerini önemseyen bir anlayıştır. Devletin kurum ve yasaları karşısında bireysel özgürlükleri öncelemeyi ve desteklemeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla liberalizmin temel prensibi bireyin kendisini gerçekleştirebilmesi ve özgürleşmesidir.³ Bununla birlikte klasik liberalizm iktisadi anlamda serbest piyasa ekonomisine dayandığından kapitalizmin gelişmesine giden yolu önemli ölçüde aralamıştır. Böylelikle “liberal kapitalizm” kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda liberalizm bireylerin kendi özgürlükleri ve kendi çıkarlarının önemseyen anlayışın ortaya çıkmasında da başat rol oynamıştır. XIX. yüzyılda gelişen kapitalizm, liberalizmin hazırladığı özgürlük atmosferinde önemli bir gelişme kaydetmiştir. Böylelikle serbest piyasa, rekabet, yarış ile ihtiyaçtan fazlasını biriktirmek gibi tutumlar revaçta olmaya başlamıştır.⁴ Süreç içinde söz konusu gelişmelerin eğitim anlayışına ve eğitim kurumlarına yansımaları ise kaçınılmaz olmuştur.

1 celalYESIL@hotmail.com

2 Mustafa Günay, *Eğitim Felsefesi*, Konya: Çizgi Kitabevi, 2021, s. 22.

3 Ahmet Cevizci, *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999, s. 548.

4 İsmet Parlak, Enis Öztürk, “Bireyler ve Birey Olamayan Bireyler: Liberalizm ve 19. Yüzyılın Çelişkileri”, *Mülkiye Dergisi*, 42 (4), 2018, s. 580.

Liberal düşüncenin etkisi ile ortaya çıkan Sanayi İnkılabının insan yaşamında önemli değişimlere yol açtığı bilinmektedir. Bununla birlikte eğitim süreçlerinde ciddi değişimlerin olduğu dikkat çekmektedir. Endüstri alanında çalışması gereken işgücünün sağlanması bakımından eğitim kurumları temel bir kaynak olarak görülmeye başlanmıştır. Böylelikle fabrikalarda çalışacak işçi ihtiyacının karşılanması bakımından meslek eğitimi yaygınlaşmıştır. Dolayısıyla Endüstri Devrimini eğitimin bilgi ve beceri aktarımına dönüştürmeye başladığı bir evre olarak adlandırmak mümkündür. Sanayisini geliştirmeye başlayan ülkelerde “Eğitim kurumları ve öğrenciler işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik birer aracı rolünü üstlenmişlerdir.”⁵ Liberalizm tarafından da desteklenen bu geleneğin sonraki yıllara olumsuz etkileri olmuştur. Eğitim yalnızca işgücü ihtiyacını karşılayan bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır. Bu durumun eğitimin insani ve ahlaki yönüne tekabül eden değerle ilgili boyutunu gölgede bırakması kaçınılmaz olmuştur.

Diğer taraftan liberallerin eğitim konusundaki hedeflerinin başında, bu akımın özüne uygun olarak, özgür ve özerk bireylerin yetiştirilmesi gelmektedir. Bu çerçevede eğitim programlarında bireylerin hak ve özgürlükleri önemsenmektedir. Ancak liberallerin söz konusu hedefinin mütemadiyen böyle kalmadığı dikkat çekmektedir. Liberal eğitimin, bireyleri yetenek üzerinden değerlendirmesi ve performans öznelere olarak görmesi çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Zira liberalizmin ve liberal eğitimin etkilerini/sonuçlarını yaşadığımız çağımızda insani, ahlaki ve ekonomik bakımdan ciddi sorunların yaşandığı aşikardır. Öyle ki liberalizmin özündeki birey vurgusunun eğitim alanına yansımalarında rekabet ve yarışın ön plana çıktığı görülmektedir. Çünkü böylesi bir eğitim anlayışında öğrencinin sürekli başarı sağlaması gereken bir performans öznesi dönüşmesi kaçınılmaz olmaktadır. Byung-Chul Han liberalizmin yarattığı birey anlayışını şu şekilde betimlemektedir: “Kendini özgür sanan performans öznesi aslında bir köledir.”⁶ Bununla birlikte liberalizmin vadettiği özgür birey ve özgürlük düşün-

cesinin oldukça tartışmalı bir duruma doğru evrildiği ortaya çıkmaktadır. Şu hâlde eğitimde başarı ve performansı yüksek olan öğrencilerin el üstünde tutulması, diğer öğrencilerin sınıfsal olarak ötekileştirilmesine yol açmaktadır. Başarılı öğrenciler ise kendilerini sürekli olarak performans göstermeye zorunlu olarak hissetmektedirler.

Liberal eğitim anlayışının yol açtığı temel sorunlardan biri de eğitim olanaklarına sermaye sahibi, zengin insanların daha kolay ulaşabiliyor olmasıdır. Toplumsal ve küresel anlamdaki birçok kutuplaşma ve huzursuzluğun kaynağında eğitim imkanlarındaki eşitsizlik yatmaktadır.⁷ Aynı zamanda eğitimin özelleşmesi söz konusu sorunu daha da farklı bir boyuta taşımaktadır. Ekonomik gücü iyi olanların eğitim olanaklarından yararlandığı, sosyal sınıfların belirginleştiği ve sınıflar arasındaki makasın açıldığı bir yapının ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır. Buna göre liberal eğitimin öngördüğü “özgürleşme” mottosunun, eğitim süreçlerinde tartışmalı bir hale geldiği anlaşılmaktadır. Çünkü liberal eğitim anlayışı performans ve rekabet odaklı olmasının yanında öğrenciler/bireyler arasındaki sınıfları derinleştirmektedir. Böylesi bir durumun özgürlük ve eşitlik hedeflerinden uzak olduğu görülmektedir. Günümüzde dünyanın içinde bulunduğu kutuplaşmış global yapı, liberalizmin yarattığı sonucu özetler mahiyettedir. Fevziye Sayılan yüzyıllar içinde büyüyen söz konusu problemi şu şekilde ifade etmektedir: “Eğitimin iş dünyasının ve piyasanın değişen bilgi ve beceri taleplerine karşılamak için rekabet temelinde yeniden yapılandırılması sonucu eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, yurttaşlık ve demokrasi gibi eğitimin toplumsal işlevine yön veren nosyonlar gözden düşmüş, rekabet ve girişimcilik kültürü başat eğitsel paradigma haline gelmiştir.”⁸ Buna göre liberal akım takip edildiğinde, eğitimin iş dünyasının taleplerine indirgenmesi ve eğitim hakkının yok olması gibi ciddi problemler ortaya çıkmıştır.

5 Celal Yeşilçayır, “Eğitime Yeniden ve Eleştirel Bakış”, *Eğitim Felsefesi*, Ed. Tuncay Ceylan içinde, Ankara: Akademisyen Kitabevi, 2025, s. 142.

6 Byung-Chul Han, *Psikopolitika*, Çev. Haluk Barışcan, İstanbul: Metis Yayınları, 2019, s. 12.

7 Hasan Güneş, *Türkiye’de Neoliberalizm ve Eğitim*, İstanbul: Der Yayınları, 2020, s. 11

8 Fevziye Sayılan, “Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm”, *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4, 2006, s. 45.

Diğer taraftan rekabet ve yarış öğrenciler arasındaki potansiyel dayanışma ve yardımlaşma erdemlerinin gelişmesini engellemektedir. Dolayısıyla liberal eğitim cereyanının, peyderpey insani değerlerin yok olması sorununu günümüz dünyasına armağan ettiğini söylememiz gerekmektedir. Dünyanın içinde bulunduğu rekabetçi, çatışmacı ve kutuplaşmış yapı söz konusu süreçlerin neticesi olarak ortaya çıkmıştır. Dünyanın belli bölgeleri zenginleşirken diğer bölgeler sürekli olarak yoksullaşmıştır ve toplumlardaki orta sınıflar yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bununla birlikte liberal eğitimin vazgeçilmez olmadığını ifade etmemiz gerekmektedir. Eğitim süreçlerinde eşitlik, dayanışma ve yardımseverliği önemseyen anlayışların yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda cumhuriyetin öngördüğü eğitim anlayışına göz atmamız faydalı olacaktır.

Cumhuriyetçi Eğitim

Cumhuriyet tarihin eski dönemlerinden beri krallıklara ve monarşiye verdiği mücadele ile gelişen bir yönetim biçimidir. Yurttaşların eşit oy prensibine dayalı bir yönetim biçimi olan cumhuriyette eşitlik temel bir ilke olarak benimsenmiştir.⁹ Bununla birlikte cumhuriyet, siyasi bir anlayış olmasının yanında insanlığın ortak birikimlerine dayalı önemli bir kültürdür. Şu hâlde cumhuriyeti yalnızca siyasi bir fikir olarak görmek oldukça yetersiz bir bakış açısı olacaktır. Her şeyden önce cumhuriyetçi anlayışta bireyi ve onun özgürlüğünü her şeyin merkezine almak gibi radikal bir tutum söz konusu değildir. Bireyin mutlaklaştırılıp, yüceleştirilmesinden ziyade, birey ve toplum dengesini gözetten ilkeler benimsenmektedir. Öyle ki birey için toplumu görmezden gelmek doğru olmayacağı gibi toplumun salahiyeti için de bireyden vazgeçmek doğru olmayacaktır. Bununla birlikte cumhuriyet kültürü, toplumsal dayanışma, iş birliği ve yardımlaşma gibi erdemleri önemseyen ortak bir yaşama kültürünü yeğlemektedir. Cumhuriyetin söz konusu denge anlayışının eğitim süreçlerine de yansımaları kaçınılmaz olacaktır.¹⁰ Özellikle XX. yüzyılı etkisine alan liberal eğitim anlayışı sebebiyle cumhuriyet kültürüne dayalı

eğitim anlayışında önemli ölçüde gerilemelerin olduğunu ifade etmemiz gerekmektedir.

Cumhuriyet kültürünün sağladığı değerler yalnızca bahsi geçen hususlarla sınırlı değildir. Öyle ki cumhuriyet bireyin özgürlüğünü mutlaklaştıran bir anlayıştan ziyade özgürlüklerin dengeli bir yapıda olmasını önemsemektedir. Buna göre bireyin özgürlüğü öteki bireylerin özgürlüklerine zarar veremeyecek biçimde ortak bir ilke etrafında düzenlenmiş olmalıdır. Cumhuriyet kültüründe birey yalnızca kendi hak ve özgürlüğünü önemseyen bir yurttaş değildir. Toplumun ortak değerlerini ve o toplumda yaşayan diğer bireyleri de gözetken bir anlayışa sahip olmalıdır.¹¹ Diğer taraftan cumhuriyet kültürü geleneksel ve modern olanı insani özelliklerine göre sentezleyen ve dengeleyen bir karaktere sahiptir. Aynı zamanda kültürel ve evrensel olanı harmanlamayı kendisine bir ilke edinmiştir. İnsanlığın kadim değerleri arasında yer alan cumhuriyet kültürünün eğitim süreçlerindeki icrası da önem arz etmektedir. Okullarda öğrencilerin iş birliği ile problem çözme yetilerini geliştirmeyi öngören böylesi bir anlayışta dayanışma önemli bir prensiptir.

Bu anlayışta öğrenci, yalnızca kendisini düşünen, kendi haklarına ve kendi özgürlüğüne şartlanmış liberal bir öznenen çok daha fazlasıdır. Cumhuriyetçi eğitim anlayışında öğrencilerin kendi haklarının ötekilerin hakları ile birlikte anlam ifade ettiğini öğrenmesi ve içselleştirmesi amaçlanmaktadır.

Cumhuriyet kültürünün ve değerlerinin bir devamı mahiyetindeki eğitim anlayışı, karşılıklı hak ve sorumluluklar üzerine inşa edilmektedir. Bu bağlamda toplumun ortak iyileri ve karşılıklı dayanışmaya dayalı erdemler başat rol oynamaktadır. Cumhuriyet kültürünün aktörleri söz konusu anlayışın eğitim süreçleri ile birlikte yeni nesillere aktarılmasını önemsemektedirler. Buna göre yalnızca bireysellik, bireysel gelişim, bireysel haklar ve özgürlüklerin aynı toplumda birlikte yaşamak için yeterli olamayacağı anlaşılmaktadır. Cumhuriyet kültüründe birey ile

9 Kemal Gözler, "Cumhuriyet ve Monarşi", *Türkiye Günlüğü*, 53, 1998, s. 27-34.

10 Yeşilçayır, "Eğitime Yeniden ve Eleştirel Bakış", *Eğitim Felsefesi*, s. 145.

11 Recep Batu Günör, "Cumhuriyet Düşüncesinin Felsefi Temelleri Hakkında Bir İnceleme", *AHBVÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 2023, s. 90., Celal Yeşilçayır, "Cumhuriyetin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi", *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 7/2 (Aralık 2024), s. 188-190.

toplum, hak ve sorumluluk dengesinin sağlanması vazgeçilmez prensipler arasında yer almaktadır.¹² Cumhuriyetçi eğitimi de söz konusu kültürden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bununla birlikte cumhuriyetçi anlayış bireyin tek başına gelişim sağlamasının olanaksız olacağı düşüncesini benimsemektedir. Aynı zamanda toplumsal bağların, aile, akraba, komşu, arkadaş vb. unsurların önemli olduğu fikrine dayanmaktadır. Şu hâlde okul ve eğitim kavramı kişi için sosyalleşme, ötekini tanıma, temel ahlaki ve insani değerlerin gelişimi için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Bununla birlikte cumhuriyetin aslı özelliği gereği bu kültürü temsil eden eğitim anlayışının denge prensibine dayandığı ortaya çıkmaktadır. Böylesi bir anlayışta yalnızca ekonomik durumu iyi durumda olanlar değil, eşitlik ilkesinin bir gereği olarak toplumun bütün kesimleri önemsenmektedir. Çünkü öğrencilere eşit olanaklar sunulmaktadır. Son tahlilde liberal eğitim ile cumhuriyetçi eğitim arasındaki farkları belirlemeye çalışalım.

Sonuç Yerine

Cumhuriyet düşüncesi Antik Çağ'dan günümüze değin gelişmiştir ve siyasi bir anlayış olmasının yanında bir yaşama kültürüne dönüşmüştür. Ülkemizde yaklaşık yüz yıldır süregelen cumhuriyetçi bir yönetim biçimi mevcuttur. Liberalizm ise son iki yüzyıldır dünyayı etkisi altına almış bir akımdır ve etkisini devam ettirmektedir. Her iki düşüncenin de eğitim alanında önemli etkileri söz konusudur. Liberalizm, eğitim sistemini ekonomik anlamda endüstri ve ekonomi çerçevesinde dönüştürmeye başlamıştır. Sermaye odaklarının artan iş gücü ihtiyacını karşılamak için eğitim kurumlarını kaynağa dönüştürmesini yadsımak mümkün değildir. Bununla birlikte liberal düşüncenin eğitim sistemleri üzerinde birey özgürlüğü ve rekabet kültürü gibi ciddi etkilerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak eğitim süreçlerinde bireyin hakkı ve özgürlüğünün ön planda tutulması, dayanışma, iş birliği, yardımlaşma gibi geleneksel değerlere zarar vermeye başlamıştır. Bununla birlikte rekabet ile yarışın öğrenciler üzerinde ön plana çıkma ve başarılı olma gibi performans baskısını doğurduğu bilinmektedir. Bu baskının özgür bireyler inşa etmekten ziyade başarı ve performans bağımlısı benliklerin ortaya çıkmasına yol açtığını gözden kaçırmamak gerekmektedir. Dolayısıyla liberal

eğitim akımının bir taraftan öğrencileri iş dünyası için araçsallaştırırken diğer taraftan da performans öznelere ortaya çıkmasına ön ayak olduğu görülmektedir.

Cumhuriyetçi eğitim anlayışı ise liberalizmin yol açtığı söz konusu sorunların giderilmesi bakımından önemli bir imkân olarak dünyanın önünde durmaktadır. Rekabetin dayanışma ile bireyciliğin ise toplumsallık ile dengelendiği bir anlayışın gelişmesi bakımından cumhuriyetçi eğitim önemli çözümler sunabilecek mahiyettedir. Bununla birlikte bireyciliğin yol açtığı izole olmuş benliklerin toplumla kaynaşması bakımından cumhuriyetin öngördüğü ortak iyiler ve dayanışma gibi erdemlerin önemsenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bireylerin yalnızca haklarının olmadığı; hakkın sorumluluk ile birlikte anlam ifade ettiği bilincinin gelişebilmesi bakımından cumhuriyetçi eğitim vazgeçilmez bir öneme sahiptir. İnsanın tek başına yaşayabilen bir varlık olmadığı ve öteki insanlara gereksinim duyduğu gerçekliği göz önünde tutulduğunda cumhuriyet kültürünün öngördüğü dayanışmaya dayalı eğitim anlayışının elzem olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan bireylerin üretim aracına dönüştüğü ve performansı kadar değer gördüğü bir anlayışın önüne geçilmesi bakımından cumhuriyetin eğitim düşüncesi önem kazanmaktadır. Günümüzde insani ve toplumsal değerlerin güçlenebilmesi bakımından cumhuriyet kültürü ve cumhuriyetçi eğitimin gerekli değeri görmesi gerekmektedir. Bununla birlikte gelecek nesillerin sağlıklı bir biçimde yetişebilmesi adına liberal eğitim düşüncesi yerine cumhuriyetçi bir modele geçilmesi önemli bir adım olacaktır.

12 Yeşilçayır, "Cumhuriyetin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi", s. 193, 194.

Kaynakça:

Cevizci, Ahmet, *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999.

Gözler, Kemal, "Cumhuriyet ve Monarşi", *Türkiye Günlüğü*, 53, 1998: 27-34.

Günay, Mustafa, *Eğitim Felsefesi*, Konya: Çizgi Kitabevi, 2021.

Güneş, Hasan, *Türkiye'de Neoliberalizm ve Eğitim*, İstanbul: Der Yayınları, 2020.

Günör, Recep Batu, *Cumhuriyet Düşüncesinin Felsefi Temelleri Hakkında Bir İnceleme*. *AHBVÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 2023: 87-94.

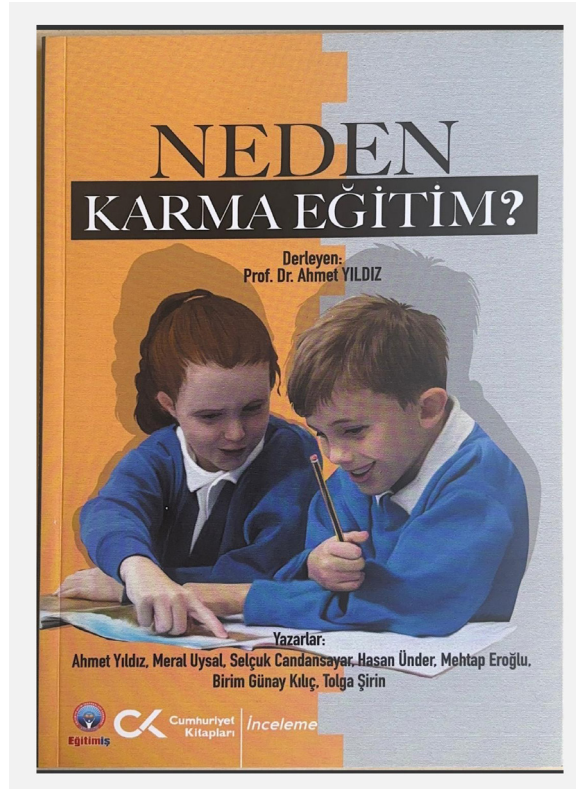
Han, Byung-Chul, *Psikopolitika*, Çev. Haluk Barışcan, İstanbul: Metis Yayınları, 2019.

Parlak, İsmet, Öztürk, Enis, "Bireyler ve Birey Olamayan Bireyler: Liberalizm ve 19. Yüzyılın Çelişkileri", *Mülkiye Dergisi*, 2018, 42 (4): 565-592.

Sayılan, Fevziye, "Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm", *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4, 2006: 44-51.

Yeşilçayır, Celal, "Cumhuriyetin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi", *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7/2; 2024: 185-195.

Yeşilçayır, Celal, "Eğitime Yeniden ve Eleştirel Bakış", *Eğitim Felsefesi*, Ed. Tuncay Ceylan içinde, Ankara: Akademisyen Kitabevi, 2025: 135-154.

EĞİTİM-İŞ YAYINLARI

Eğitim Zorunlu Bir Hak mı?

-Temel Bir Hak İçindeki Temel Bir Gerilim-

José-Luis Gaviria

Çeviri: Nurcan Korkmaz

Giriş¹

On dokuzuncu yüzyılda birçok ülkede okul eğitiminin sistematik olarak düzenlenmesine başlandı. Ancak, her yerde aynı yol izlenmedi. İspanya’da, Bakan Claudio Moyano tarafından 1857’de çıkarılan Kamu Eğitimi Yasası’nda eğitimin zorunlu olduğu belirlenmiştir. Büyük Britanya’da, 1870 tarihli İlköğretim Kanunu, “zorunlu katılımın yavaş yavaş oluşumunu, basit veya doğrusal bir şekilde değil, toplumsal tarihin bir parçası olarak desteklemiştir” (McCulloch, 2020, s. 1). Yirminci ve yirmi birinci yüzyıllarda, zorunlu eğitimin 18 yaşına kadar uzatılması yönünde bir eğilim hâkimdir. Birçok yerde 18 yaşına kadar zorunlu eğitim yaygın ve hatta eski bir uygulama olsa da, diğer bazı ülkeler şu anda aynı önlemi uygulamaya koyma sürecindedir. Birçok Latin Amerika ülkesinde zorunlu eğitimin uzatılması çok yakın zamanda gerçekleşmiştir (Ruiz ve Schoo, 2014) ve İspanya’da 18 yaşına kadar uzatılması güncel bir tartışma konusudur. Aynı zamanda, okul dışı eğitim veya “evde eğitim”e yönelik artan eğilim gibi farklı yönde bazı hareketler de vardır ve Adamson’un (2021, s. 1) belirttiği gibi, “Birçok ülkede evde eğitim oranları hızla artmaktadır ve bu, giderek daha meşru bir tercih haline gelmektedir”.

Dolayısıyla, bu düşünce dünyanın bir bölgesinde meydana gelen değişikliklerden kaynaklansa da, sonuçları genel olarak ilgi çekici olabilir. Zorunlu eğitimin ekonomik, sosyal veya kişisel

açıdan genellikle mantıklı bir fikir olarak kabul edildiğini varsaysak bile, yine de birkaç soru akla geliyor. En ilgi çekici olanı şudur: Devlet, hangi sebeplerle bireyleri önemli bir süre boyunca eğitim almaya zorlayabilir? Bu soru paradoksalıdır, çünkü tüm ülkelerde değişen sürelerde zorunlu eğitim olsa da, bu konu her zaman bir hak olarak ele alınmaktadır. Bu da bir hakkın, aslında bir insan hakkının, zorunlu hale gelmesi paradoksunu yaratmaktadır.

Bu makalenin odak noktası, devletin “son çare ebeveyn/ son ebeveyn” (Feinberg, 1986) rolünün ötesinde, çocukların belirli bir yaşa kadar okula gitme yükümlülüğünün getirilmesini de kapsayan, aile hayatına müdahale etmesinin meşrulaştırılmasının olası nedenleri üzerinedir. İlk olarak, hakların doğasını, yapısını ve kökenini analiz ediyoruz. Ardından, çocukların sahip olabileceği hak türlerine değiniyoruz. Daha sonra, pozitif, yeni-cumhuriyetçi ve negatif özgürlük bakış açılarından eğitimin zorunlu kılınmasını haklı çıkarmaya çalışan argümanları ele alıyoruz. Son olarak, bu zorunluluğun hiçbir temeli olmadığını ve sonuçta, zorunluluğun görünürdeki gerekçesini üreten şeyin eğitim hakkının doğasının yanlış anlaşılması olduğunu savunuyoruz.

1 José-Luis Gaviria (2022) EDUCATION: A COMPULSORY RIGHT? A FUNDAMENTAL TENSION WITHIN A FUNDAMENTAL RIGHT, British Journal of Educational Studies, 70:6, 653-675, DOI: 10.1080/00071005.2021.2024136 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00071005.2021.2024136> adresinden alınmıştır.

Okullaşma ve Eğitim

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde (İHEB) eğitime yapılan atfı, neredeyse tüm yasal metinlerde eğitime yapılan tüm atıfların bir paradigması olarak alırsak, eğitim ile okul eğitimi arasında bir karışıklık olduğunu ve bazen ikincisinin ilkinin yerini aldığını görebiliriz.

Ancak elbette, okul eğitimi kendi başına bir amaç değil, bir amaca ulaşmak için bir araç gibi görünüyor. Ve bu amaç, daha geniş bir eğitim kavramına dayanıyor. Bu anlamda, eğitim bir hak olarak kabul edildiğinde, salt bilgi aktarımı veya çocukların temel sosyalleşmesinden daha büyük bir şeyle ilgili olduğunu söyleyebiliriz. García Carrasco (2020), eğitimin en yüksek işlevlerinin tarihsel olarak salt bilgi aktarımından önce geldiğini ve bu işlevde kadın figürlerinin erkek figürlerinden daha özel bir öneme sahip olduğunu savunuyor.

Eğitimin bu daha geniş ve daha yüce anlamıyla doğası hakkında birçok farklı görüş bulunmaktadır. Ancak bunların hepsi, çocukların başlangıçtaki eksiklik durumundan nihai kişisel tatmin durumuna geçişini içerir. Bu tatmin birçok farklı şekilde olabilir. Özerk bir birey, yani kendi seçimlerini yapan, kendini yöneten, kişisel tercihlerine göre yaşayabilen bir birey; kültüre entegre olmuş, diğer insanlarla verimli ve barışçıl bir şekilde etkileşime girebilen, insan toplumunun tam bir parçası haline gelebilen bir birey. Sonuç olarak, eğitim, ulaşmak istediği amaçlar tarafından yönlendirilen teleolojik bir faaliyettir.

Soru dikkatlice düşünüldüğünde, eğitim ve okullaşma kısmen örtüşen iki kavramdır. Tüm eğitim okulda gerçekleşmez ve okuldaki tüm faaliyetler eğitim değildir. Ancak okullaşma, yukarıda bahsedilen amaçların gerçekleştirilmesi için en yaygın ve kabul gören yöntemdir. Ancak yasal metinler eğitimden bahsederken, zorunlu okullaşmanın gerekçesinin eğitim olduğunu varsayarak okul eğitimini düzenler.

Yasal Zorunluluk

Avrupa ve diğer ülkelerde zorunlu eğitimin süresinin uzatılması konusunda, bu önerinin meşruiyet kaynağı olarak sıklıkla Avrupa Parlamentosu'na atıfta bulunmaktadır:

“[Avrupa Parlamentosu] Üye Devletlerin, çocuklar 18 yaşına gelene kadar eğitimlerinden ebeveynlerin sorumlu tutulmalarını, böylece zorunlu okul devam süresinin 16 yaşından 18 yaşına veya ortaöğretimin sonuna kadar iki yıl uzatılmasını önermektedir” (Avrupa Parlamentosu, 2011)

Bu kararın temellerine baktığımızda, her bir değerlendirme eğitimin bireyler ve toplum üzerindeki olumlu etkisine ve aynı zamanda BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne atıfta bulunmaktadır. Bu sözleşmenin maddelerine baktığımızda, eğitimin zorunlu niteliğinin, açık bir gerekçesi olmaksızın, bir hak olarak niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu görebiliriz. Eğitimin zorunlu olduğu ilanı, bir hakkın yerine getirilmesini sağlamanın bir yolu gibi görünmektedir. Ancak, bu hakkı sağlamakla yükümlü olan üçüncü tarafların, yani ebeveynlerin, devletin veya genel olarak toplumun değil de, hakkın öznelerekinin kendilerinin bu ilana uymakla yükümlü kılınması oldukça gariptir. Hak ile görev arasında tuhaf bir karışıklık söz konusudur.

Hakların Doğası ve Yapısı Hakkında

Haklara ilişkin en yaygın analiz, Wesley Newcomb Hohfeld (1879-1918) tarafından çizilen çerçevedir. Hohfeld'e (1913) göre, haklar (talep hakları) diğer tarafların görevleriyle ilişkilidir, ancak ayrıcalıklar (özgürlük hakları) üçüncü tarafların yükümlülüklerini gerektirmez. Bu anlamda, talep hakları ve görevler hukuki olarak birbirleriyle karşılıklıdır. Her hak, başka bir aktörde karşılık gelen bir yükümlülüğe sahiptir. Genel olarak, özgürlükler söz konusu olduğunda, herhangi bir dış aktöre dayatılan şeyin olumsuz bir yükümlülük, yani özgürlüğün kullanılması engellemekten kaçınma yükümlülüğü olarak değerlendirilebileceğini söyleyebiliriz. Talep du-

rumunda ise, bu, görevli aktöre talebin gerektirdiği zorunluluklara uyma yükümlülüğünü getirir. Talebin spesifik içeriği, yükümlülüğün kime ait olduğunu belirleme amacına hizmet eder.

Hakların Kökeni

Hakların kökenine ilişkin en önemli iki teori, irade veya seçim teorisi ve çıkar teorisidir. Birincisine göre, hakkı ortaya çıkaran bireyin iradesidir. İrade teorisinin temel ilkesi şudur: “X’in belirli bir yasal hakkı elde etmesi için gerekli ve yeterli olan, X’in bu hakla ilişkili görevin yerine getirilmesini talep etme veya feragat etme yetkisine ve ehliyetine sahip olmasıdır (Kramer, 2010: 329) (Frydrych, 2019:4 alınmıştır). Bu nedenle, çocuklar yetkin olarak kabul edilmediğinden, eğitim hakkına sağlam bir temel bulmak zordur. “İrade teorisi içinde, bebekler, hayvanlar ve komada olan yetişkinler gibi yetkin olmayanların haklara sahip olması imkansızdır” (Wenar, 2015, Madde 2.2.2 Par. 6). Ancak hakkın temellerini korumak için, çocuğun yetkin olması durumunda eğitim almayı seçeceği varsayımını benimsememiz gerekir. Bu varsayım, çocuklar özerk bireyler değilken makul olabilir. Ancak çocuklar olgunlaştıkça, gerçek istekleri tamamen göz ardı edilemez. Mevcut tercihleri, gelecekteki eğilimlerine işaret eder. Ve bu noktada, kurgu ile gerçeklik arasında bir tutarsızlık ortaya çıkabilir.

Haklara ilişkin çıkar teorisinde, “X, ancak ve ancak haklara sahip olabilirse bir hakka sahiptir ve diğer koşullar eşit olduğunda, X’in refahının bir boyutu (çıkartı) başka bir kişinin veya kişilerin bir yükümlülük altında tutulması için yeterli bir nedendir” (Raz, 1984:195).

Ya da;

“Farklı versiyonları kabul etmekle birlikte, Çıkar Teorisi en iyi şu şekilde anlaşılabilir: (I) haklar, (bir tür veya başka tür) çıkarları, ne kadar kusurlu veya yetersiz olursa olsun, güvence altına alır, korur veya iletir; (II) RCTD’ler [Görevlere İlişkin Haklar] diğer tarafların üstlendiği ilişkili görevlerin varlığı (veya dayatılması) yoluyla bu çıkarları güvence altına alır; ve (III) yasal

RCTD’ler yasal olarak uygulanabilir olabilirler, ancak her zaman geçerli/ uygulanabilir değildirler (örneğin, Kramer, 1998: 62; MacCormick, 2008:129; Raz 1994: 256-58).” (Frydrych, 2019: 2).

Haklara ilişkin çıkar teorisi, eğitim hakkını daha iyi açıklar. İlk olarak, eğitim ilgili kişinin refahına katkıda bulunur, bu nedenle eğitim hakkını desteklemek için yeterli sebep vardır. İkinci olarak, eğitim hakkı, ebeveynlere veya devlete, hak sahibine eğitim sağlama görevini yükler. Üçüncü olarak, bu hak yasal olarak uygulanabilir.

Zorunlu Haklar?

Eğitim bu kadar önemli bir haksa, “kendi başına” zorunlu olabilir mi? Burada zımnen iki sorumuz var. Birincisi, bireylerin yerine getirmek zorunda bırakılacakları çıkarları koruyan haklar var mıdır? İkincisi, eğitim hakkı bu haklardan biri midir? İlk soru, haklara ilişkin irade teorisine göre olumsuz yanıtlansa da, biz ikinci soruya, yani eğitimin vazgeçilemeyecek haklardan biri olup olmadığına odaklanacağız.

Eğitim, üzerinde normatif gücümüzün olmadığı haklardan biri olabilir. “(. . .) örneğin, köleleştirilmeme hakkı (MacCormick, 1977, 197).” (Wenar, 2015, Madde 2.2.2 Par. 6).

Ancak burada çok önemli bir ayrım yapılmalıdır. Köleleştirilmeme hakkı söz konusu olduğunda, haktan feragat edilmesini engelleyen şey, temel özgürlük hakkı olan hakkın kendisidir. Özne kim olursa olsun, ister yetişkin ister çocuk olsun, bu haktan feragat edilemez.

Ancak eğitim hakkı söz konusu olduğunda, hakkın öznesinin kim olduğu sorusu belirleyicidir. Öznesi çocuk olduğunda eğitimin zorunlu niteliğini tartışıyoruz. Ancak, eğitimsiz, hatta okuma yazma bilmeyen yetişkinlere eğitim dayatmak kesinlikle liberal olmayan/hoşgörüsüz bir uygulama gibi görünecektir. Dolayısıyla, ilk sorunun cevabı ne olursa olsun, bu eğitimi etkilemez.

Bu, eğitimin vazgeçilemez bir hak olduğu değil, çocukların vazgeçemeyeceği bir hak olduğu anlamına gelir.

Çocukların Hakları Hakkında: Açık Bir Geleceğe Sahip Olma Hakkı

Çocukların zorla yerine getirilebilecek haklara sahip olup olmadıkları, sahip olabilecekleri hakların niteliği sorusunu gündeme getirir. Bu konuda en çok atıf yapılan makale muhtemelen Feinberg'in (1980/2014) makalesidir. Feinberg bu makalede, esas olarak sadece çocuklara ait olan C haklarını² tanımlamaktadır. Bu hakların iki alt grubu vardır: Çocukların bağımlılık durumundan kaynaklanan haklar ve onun "güven hakları" olarak adlandırdığı haklar.

Bunlar, çocukların henüz kullanamadıkları ancak şu şekilde ifade edilebilecek haklardır:

"(...) deyim yerindeyse, çocuk bunları kullanacak durumda olmadan önce 'önceden ihlal edilmiş' olabilir. İhlal edici davranış, çocuk özerk bir yetişkin olduğunda, belirli seçeneklerin ona çoktan kapalı olacağını garanti altına alır. Çocukken, aralarından seçim yapabilecek, tamamen kendi kaderini tayin edebilen bir yetişkin olana kadar bu gelecekteki seçeneklerin açık tutulması hakkı." (Feinberg, 1980/2014, s. 1).

Dolayısıyla eğitim, bir 'önceden özerklik hakkı', yani 'şimdiki çocuğun' gelecekte özerk olma hakkı olarak değerlendirilebilir.

Dolayısıyla, açık bir geleceğe sahip olma hakkı, bir çocuğun alması gereken eğitim türüne meşruiyet sağlamanın bir yolu olmaktan çok, çocuklara verilebilecek eğitim türüne sınırlar koymanın bir ölçütüdür. Millum, Feinberg'in açık bir geleceğe sahip olma hakkından eğitimin içeriğini türetmek için herhangi bir yöntem üretmediğini düşünmektedir. "Açık bir geleceğe sahip olma hakkı, normatif bir işlev görmez" (Millum,

2014, s. 523). Millum'un açık bir geleceğe sahip olma hakkının gerekçesine ilişkin analizi, bu hakkın sağlam temellere dayanmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

"(4) numaralı maddenin [insanlar özerkken onlar adına karar vermek caiz değildir] temelinde yatan seçimleri koruma gerekçesi, insanların özerkliğine saygı gösterme yükümlülüğünün olmasıdır. Ancak, (5) numaralı maddede [şu anda çocuklar adına karar vermek caiz değildir] bahsi geçen çocuklar özerk değildir ve dolayısıyla saygı duyulacak bir özerklik de yoktur" (Millum, 2014, s. 528).

Dolayısıyla, Millum bu gerekçenin geçersiz olduğu sonucuna varıyor.

Feinberg, çocukların mevcut tercihlerine dikkat edilmesi gerektiğini açıkça ortaya koysa da, tanımının beklenmedik bir sonucu, genel olarak, çocukların mevcut tercihlerine saygı göstermekten, gelecekteki seçenekleri açık bırakma konusuna daha fazla önem verilmesi yönündedir. Son zamanlarda Dietrich (2019), devletin ebeveynlerin yetkilerini meşrulaştırma gerekliliklerine ilişkin analizini, çocukların açık bir geleceğe sahip olma hakkına dayandırmıştır. Levinson (1999) gibi bazı yazarlar ise, çocukların zorunlu eğitiminin gerekçelendirilmesinde ve ebeveynlerin yetkilerinin sınırlandırılmasında, gelecekteki yetişkinlerin özerkliğini kullanmaktadır.

Ancak, eğitim hakkı konusunda kesinlikle özel bir durum söz konusudur. Hohfeld'in terimleriyle, bir yetişkinin eğitim hakkı bir ayrıcalık (yani bir özgürlük hakkı) iken, bir çocuğun aynı hakkı bir hak (yani bir talep hakkı)dır. Bu fark, en genel anlamıyla eğitim olmadan çocukların yetişkinler olarak tatmin edici bir sosyal hayata dahil olamayacakları gerçeğine dayanmaktadır. Ve bu anlamda, henüz toplumsal olarak bütünleşmiş yetişkinler haline gelmemiş çocuklar söz konusu olduğunda eğitim hakkı, yaşam hakkının bir devamı olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, yaşam hakkı, eski Salamanca Okulu doktrini çerçevesinde ele alındığında, bedensel bir hak

2 Burada geçen C hakları, Çocuklar anlamına gelen Children kelimesinin ilk harfinden alınan C harfiyle Çocuk haklarına atıf yapmaktadır. (Ç.N.)

olurken, eğitim hakkı ruhun yaşam hakkına karşılık gelir. Günümüzde, ilkinin esas olarak biyolojik bir hak, ikincisinin ise psikolojik bir hak olduğunu söyleyebiliriz.

Yükümlülük Doğuran Haklar

Hohfeldian'ın karşılık hakkı-görev çerçevesi, zorlamanın olası kökeni sorusuna yeni bir ışık tutmaktadır. Bu çerçevede, zorlamayı haklı çıkaran tüm argümanlar, görevden kaynaklanan hakkın öznesinin kim olduğuna göre sınıflandırılabilir: çocuğun kendisi mi, yoksa toplumun geneli mi veya devlet gibi üçüncü bir taraf mı?

Bir yandan, hakkı özneye atfedenlerin öne sürdüğü gerekçeleri ele alabiliriz. Bunlar, öznenin kendi iyiliğine dayanan argümanlardır. Öte yandan, hakkı üçüncü bir tarafa, genel olarak topluma veya devlete atfedenler de vardır.

İlk kategori, temelde pozitif özgürlük kavramının örtük veya açık bir varsayımına dayanır. İkinci kategori ise toplumun bireyler üzerinde üstünlüğünü içerir. Çoğu zaman cumhuriyetçi özgürlük kavramını benimserler.

Negatif özgürlük kavramını destekleyenlerin zorunlu eğitime karşı olmaları ve bu nedenle yukarıda bahsedilen iki kategoriden kendilerini dışlamaları beklenebilir. Ancak bunun her zaman böyle olmadığını göreceğiz. Ve bu, zorunlu hak paradoksunun en çarpıcı yönlerinden biridir.

Negatif-pozitif özgürlük ikilemi, Isaiah Berlin tarafından 1958 yılında yayınlanan ünlü "İki Özgürlük Kavramı" adlı makalesinde (Berlin, 1958/1969) formüle edilmiştir. Negatif özgürlük kavramı, klasik liberalizmin temelini oluşturan kavramdır.

Yeni-cumhuriyetçilik ise, Berlin'in çekirdek Negatif Özgürlük kavramına bir alternatif geliştirme girişimidir. Negatif özgürlük kavramı, kimse beni istediğim şeyi yapmaktan alıkoymadığında özgür olduğumu ima eder. Pozitif özgürlük kavramı ise, kendimi gerçekleştirdiğimde, tutkularımı kontrol ettiğimde, hayatımın kararlarını gerçek rasyonel benliğim verdiğinde özgür olduğumu ima eder.

Klasik bir örnekte, bir içki dükkanına içki almaya giden bir kişi, engellenmediği takdirde, negatif özgürlüğünü kullanmaktadır. Ancak pozitif özgürlük açısından bakıldığında, eğer bu kişinin aşırı alkol bağımlılığı varsa ve bu bağımlılığın seyri alkollü içecek alma dürtüsü tarafından belirleniyorsa, özgürce hareket etmemiş demektir; çünkü onu içki dükkânına götüren rasyonel benliği değil, tutkuları ve alkol bağımlılığıdır. Bu açıdan bakıldığında, özgür bir insan değildir.

Aslında, bu açıdan bakıldığında, bu kişiyi özgürleştirmek, içki içerken tam anlamıyla insani bir şekilde davranmadığını görmesini sağlamak ve nihayetinde alkollü içecek tüketmesini engellemektir. Şimdi, bu kişinin alkollü içecek tüketmesini engellersek, negatif özgürlük açısından onun özgürlüğüne müdahale etmiş oluruz. Eğer bunu yaparsak ya da yapmazsak, o bir anlamda özgür olacak, diğer anlamda ise özgür olmayacaktır.

Pozitif Özgürlük ve Eğitim

Eğitim, özerk birey olma yolunda bir süreç olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, pozitif özgürlük kavramı, görünüşe göre, eğitim kavramıyla en uygun ve tutarlı olan kavramdır.

Örneğin Barrow şöyle der:

"Kısacası, onların özerkliklerini geliştirmemiz gerekiyor; bu, yalnızca kendi kararlarını vermek değil, aynı zamanda kişinin kendisi ve geleceği üzerinde gerçek bir kontrole sahip olması anlamına geliyor. Yalnızca gerçek nihai istek ve

çıkarlarım doğrultusunda ve bana potansiyel olarak açık olan seçeneklerin gerçek bir farkındalığıyla kendimi yönetirsem gerçekten özerk olurum.” (Barrow, 2014, s. 40)

Zorunluluk, bu şekilde, eğitim sürecinin özünden doğal olarak kaynaklanır. Bu, öz referans [eğitim almamış kişiler eğitimin değerini anlamamazlar] ve Yüce İyilik argümanlarının birleşimidir. Aslında, her iki argümanın da bir araya gelebileceğini görebiliriz:

“Bunun bir nedeni, ortak bir eğitimin, toplumsal uyum ve ahengin bir dereceye kadar bağlı olduğu ortak bir bakış açısına katkıda bulunması, bir diğer nedeni de insanların genel olarak daha açık fikirli ve bilgili olduğu bir dünyanın hem daha güvenli hem de daha mutlu bir dünya olma ihtimalinin yüksek olmasıdır.” (Barrow, 2014, s. 40)

Ya da “(...) sosyal uyum ve ahenk, kısmen ortak bir bakış açısı ve bir dizi referans noktasına bağlıdır” (Barrow, 2014, s. 36). Bu açıdan bakıldığında, sağlıklı bir toplumun gerçekten özgür bireylere ihtiyacı vardır. Özgürlüğün ortak hedef ve kurallara bağlılıktan kaynaklandığını kabul eden bireyler. Bu bağlılık olmadan sosyal yaşam mümkün değildir. Toplumsal bütünlük, eğitim müdahalesinin gerekçesi olarak bu şekilde ortaya çıkar.

Bu özgürlük kavramı, dolayısıyla zorunluluğu haklı gösterebilir. Eğer eğitimsiz bireyler özgür değilse, onlara eğitim dayattığımızda onların özgürlüğünü kısıtlamış olmayız. Sahip olmadığı bir şeyi birinden alamazsınız. Aksine, onları özgürleştirmiş oluruz.

Bu duruşun avantajı, zorunluluğun geçici olarak hiçbir şekilde sınırlandırılmamış olmasıdır. Birey eğitim almadıkça özgür değildir, bu nedenle eğitim sistemini terk etme kararını veremez. Dolayısıyla, Fichte’nin de belirttiği gibi, “Zorlama da bir tür eğitimidir.” (Berlin ve ark., 2002, s. 215). Ve,

“Şimdi yaptığım şeyin nedenlerini daha sonra anlayacaksınız (. . .) Çocukların neden okula gitmeye zorlandıklarını anlamaları beklenemez; eğitimsiz kişilerin -yani insanlığın çoğunluğunun- de, onları şimdi rasyonel kılacak ve böylece geriye dönük olarak maruz kalmış olabilecekleri herhangi bir zorlamayı haklı çıkaracak yasalara neden uymaya zorlandıklarını anlamaları beklenemez. Bu, Devletin görevidir. ‘[B] Eğer rasyonel bir varlık olarak kendi çıkarlarınızı anlamıyorsanız, sizi rasyonel bir varlık haline getirme sürecinde size danışmam veya isteklerinize uymam beklenemez.’ (Berlin vd., 2002, s. 215) Dolayısıyla, “(. . .) deneysel benlikleri doğru kalıba sokmak tiranlık değil, özgürleşmedir.” (Berlin vd., 2002, s. 247)

Fichte hakkında yorum yapan Berlin şöyle der:

“Olgunlaşmamış ve eğitimsiz olanlar kendilerine şöyle demelidir: ‘Sadece hakikat özgürleştirir ve hakikati öğrenebilmemin tek yolu, onu bilen sizlerin bana emrettiği veya gerekirse zorladığı şeyi bugün körü körüne yapmaktır, çünkü ancak böylece sizin net görüşünüze ulaşabilir ve sizin gibi özgür olabilirim.’ (Berlin ve diğerleri, 2002, s. 250)

Buradan herhangi bir tür tiranlığın meşrulaştırılmasına ulaşmak zor değildir. Diktatörlüğün doğası, potansiyel vatandaşlarını sürekli reşit olmayanlar olarak görmektir. Feinberg’in (1986, s. 8) “aşırı paternalizm” veya “fayda sağlayan paternalizm” olarak adlandırdığı şey budur. Bu tiranlık aşırılıklarına nasıl ulaşılır?

Carter’a (2016) göre, bu pozitif özgürlük kavramından 20. yüzyılın sonlarındaki fiili tiranlıklara giden yol, asıl niyetlerle döşenmiştir. İlk adım, her bireyde bölünmüş bir benlik olduğunu düşünmektir: bir kısım deneysel benlik, diğer kısım ise rasyonel benliktir. Rasyonel benlik ideal benliktir.

İkinci adım, rasyonel benliğin üstün olduğu şeklindeki çok mantıklı bir değerlendirmedir. “Rasyonel benlik gerçek benliktir, çünkü rasyonel düşünme ve ahlaki sorumluluk, insanları hay-

vanlardan ayıran özelliklerdir.” (Carter, 2016, bölüm 2, paragraf 2) Bir sonraki adım, bazı bireylerin diğerlerinden daha rasyonel olduğunun ve bu nedenle başkalarının gerçek benliklerinin gerçek rasyonel çıkarları için neyin en iyi olduğunu bildiklerinin farkına varmaktır.

Ek bir adım, tüm rasyonel benliklerin çıkarlarının özünde tesadüfi olduğunu düşünmektir; nihayetinde tüm bireyler ortak çıkar doğrultusunda hareket etmeye zorlanabilir, çünkü kararları zayıf deneysel benlikleri değil de rasyonel benlikleri veriyor olsaydı hepsi aynı şekilde hareket ederdi.

Bu kavramla ilgili sorun, birinin temelde doğru bir fikri yorumlarken aşırılıklar yapması değil, argüman zincirindeki ilk varsayımın tamamen yanlış olması ve aşırılıkların bunun mantıksal sonuçları olmasıdır.

Aslında, “bölünmüş benlik” diye bir şey yoktur. Bu bir kurgudur (Carter, 2016). Bu anlayış, zihnimizde hâlâ varlığını sürdüren arkaik bir düalizmin yansımasından başka bir şey değildir. Özellikle eğitimcilerin zihinleri bu hataya açıktır, çünkü eğitmek, yalnızca eğitmeye çalıştıkları zihnin gerçek durumunu değil, aynı zamanda öğrencinin zihninin ulaşmasını istedikleri nihai durumu da dikkate almak anlamına gelir. Dolayısıyla, eğitimciler için, ilgilendikleri zihnin şimdiki ve gelecekteki durumunu aynı anda görmek çok doğaldır. Ve şu anda canlandırdıkları o gelecek ve arzu edilen zihne ilgi duymaları da çok doğaldır. İşte eğitimci, gelecekteki zihne şimdiki gerçeklikten daha fazla öncelik verebilir.

Ancak biz yalnızca deneysel benliğe erişebiliriz. Eğitimcinin ve öğrencinin izlemesi gereken yolu bize gösteren bir gelecek benlik, yani gelecek bir zihin durumu yoktur. Dolayısıyla, özgürlüklerin, hakların, yükümlülüklerin ve görevlerin öznesi, yani ahlaki özne, ele alabileceğimiz tek şey olan deneysel benliktir. Ve geliştikçe, bize, teleolojik olarak önceden belirlenmemiş bir diyalojik süreçte olasılıklarının giderek açığa çıkmasını içeren yolu gösteren de bu deneysel benliktir.

Eğitim, öğrencinin deneysel benliğinin tüm olanaklarıyla tam olarak gelişmemiş veya açığa çıkmamış olması nedeniyle haklıdır; ideal bir benliğe tabi tutulması gerektiği için değil. “Kişinin kendi iyiliği için” argümanının biraz farklı versiyonları, Feinberg (1980/2014, Feinberg, 1986), Callan (2000), Brighthouse (1998, 2003), Levinson (1999) ve MacMullen (2007) gibi yazarların okul eğitimi/okullaşma için öne sürdükleri özerklik temelli argümanlardır. Bu yazarlar çoğu zaman hem kişinin kendi iyiliği hem de toplum yararına zorunluluğu aynı anda savunurlar. Burada yalnızca pozitif özgürlük argümanına dayanan kısmı ele alacağız ve bir sonraki kısımda toplum merkezli argümanları ele alacağız.

Özerklik, Feinberg tarafından öngörülebilir bir hak olarak kabul edilir. Ana tezi, çocuğun “açık bir geleceğe hakkı” olduğudur (Feinberg, 1980/2014). Bu hak, çocukların henüz yararlanamadığı “güven hakları” kategorisindedir. Bu, gelecekte özerk olma hakkıdır. Levinson’ın özerklik hakkı da buna çok benzer:

“Bu hak, bireylere yetişkinliklerinde çocukken yapamadıkları şeyleri yapma, özellikle de kendi değerlerini belirleme ve özdeşleştikleri iyiye dair bir anlayış benimseme yeteneği vererek güç dengesini düzeltmeye çalışmaktadır” (Levinson, 1999, s. 48).

Eğer bu ‘öngörülen özerklik hakkı’ gelecekteki özerk bireyin, yani çocuğun olması gereken bireyin şu anki hakkıysa, bölünmüş benliğe yönelik aynı itiraz burada da geçerlidir. Feinberg’in kendisi de bu hakkın öznesinin, iddianın ileri sürülebildiği zaman var olmadığının farkındadır. ‘Her halükarda, o yetişkin henüz mevcut değil ve belki de hiçbir zaman da mevcut olmayacak. Fakat çocuk potansiyel olarak o yetişkindir ve özerkliğinin şimdi (önceden) korunması gereken kişi o yetişkindir’ (Feinberg, 1980/2014, s. 2). Dolayısıyla, şu anki çocuğa bir görev yükleyerek koruduğumuz şey, o gelecekteki yetişkinin hakkıdır. Ne hak sahibi henüz var ne de yükümlü sorumlu tutulabilir; garip bir hak-yükümlülük ilişkisi. Fakat çocuğun dönüşebileceği bu yetişkin, çocuğun kendisinden farklı bir kişi değildir. Feinberg, gelecekteki benliğin gerçek olmadığını, sadece bir “façon de parler / sözde öyle” olduğunun farkındadır (Feinberg, 1986, s.

85). Dolayısıyla, hak şu anda çocuğa aittir, gelecekteki yetişkine değil. Bu nedenle, bu hak diğer insanlara bir yükümlülük getirebilir, ancak çocuğun kendisine değil.

Dolayısıyla, bölünmüş benliği kabul etmezsek, eğitimi bir hak olarak görmekten başka bir şey yapmak çok zordur. Onun bir yükümlülük olarak doğasını belirlemek imkansız olmasa da zordur.

Bir Yükümlülük Olarak Yeni-Cumhuriyetçi Eğitim Anlayışı

Pozitif özgürlük, çocuğun eğitim hakkındaki yükümlülüğünün temeli olamazsa, belki de toplumun genelinde çocuğun yerine getirmesi gereken bir talep vardır. Cumhuriyetçi özgürlük, bu yükümlülüğün kaynağı olabilir. Cumhuriyetçi özgürlük hareketi, pozitif özgürlük kavramının özgürlüğün tek versiyonu olarak savunulamaz olduğunun kabulü ve Berlin'in negatif özgürlüğünün ve genel olarak klasik liberalizmin reddi olarak ortaya çıkar.

Quentin Skinner için negatif özgürlük kavramı yetersizdir, çünkü kimse size müdahale etmese bile bir bağımlılık durumunda yaşamak mümkündür (Skinner, 1998, 2002, 2008a, 2008b). Benzer şekilde, örneğin Phillip Pettit için tahakkümü oluşturan şey, bazı açılardan (özellikle ekonomik olarak) gücü elinde tutanların, müdahale etmeseler bile keyfi olarak müdahale etme kapasitesine sahip olmalarıdır. Birisinin müdahale etme yeteneğine sahip olduğunu bilmem, diğerinin bana karşı harekete geçmesinden korktuğum için hareketlerimde kısıtlı hissetmem için yeterlidir (Pettit, 2001, 2008, 2011).

Buna cumhuriyetçi çözüm, benim, uyumlu siyasi eylem yoluyla, bir tür "nükleer caydırıcılık" içinde, diğerinin dengesizlik kapasitesini telafi eden bir karşı güç oluşturma olasılığıdır (Pettit, 2001).

Yurttaşlık Erdemine Duyulan İhtiyaç

Ancak bu yeterli değildir. İki rakipten biri, yani hakimiyet kurmak isteyen ya da direnmek isteyen, irrasyonel bir şekilde davranırsa, ikimiz de zarar görebiliriz. Bu nedenle, karşı-gücü yurttaşlık erdemiyle tamamlamak da gereklidir. Bu yurttaşlık erdemi, Yunanca³, yani sosyal yaşamdaki mükemmelliğe karşılık gelir. Günümüzde ise, yurttaşın zamanının siyasi yaşamına olumlu bir şekilde katılımı, 'res publica'ya aktif katılımı olarak tercüme edilebilir. Bu, erdemli bir yurttaşın çok ihtiyaç duyulan karşı-gücün yaratılmasına katkıda bulunacağı anlamına gelir.

İşte eğitimin zorunlu doğasını haklı kılan şey budur. Herkesin güvenliği ve karşı-gücün güvenliği, elbette eğitimle kazanılan yurttaşlık erdemiyle garanti altına alınabilir. Bu nedenle, başkalarının özgürce yaşama hakkı, benim yurttaşlık erdemiyle eğitilme yükümlülüğümü haklı çıkarır. "Savunulabilir herhangi bir yurttaşlık eğitimi standardı, ebeveynlerinin muhalefetine rağmen çocukları yurttaşlığın hak ve sorumluluklarına hazırlamaya adanmış olmalıdır" (Guttmann, 1995, Schinkel, 2010, s. 101'den alıntı).

Meşruiyet ve adalet ancak adil bir toplumsal yaşamda mümkündür. "Meşruiyet, yurttaşların siyasi otoriteye özgürce rıza göstermek için öğrenmeleri gereken her şeyi öğrendiklerini varsayar. Adalet ise, yurttaşların adalete hizmet edecek şekilde kolektif özyönetime katılmaları için eğitilmelerini gerektirir" (Callan, 2000, s. 141). Bu, yalnızca eğitimin zorunlu niteliğini değil, aynı zamanda kamusal niteliğini de açıklar.

"Cumhuriyetçi özgürlük açısından, eğitim otoritesi ne ebeveynlere ne de devlete verilebilir. Aksine, eğitim otoritesi doğası gereği dağıtılmıştır ve eğitim hizmetlerinde var olan çeşitli meşru çıkarları yansıtmak için seçilmiş bir organa ihtiyaç duyar; ebeveynlerin çıkarları da bu çıkarların bir parçasıdır." (Hinchliffe, 2014, s. 56)

3 Arete (Eski Yunanca), her türlü "mükemmelliği" ifade eden eski Yunan düşüncesindeki bir kavramdır - özellikle bir kişinin veya şeyin "potansiyel veya içsel işlevini tam olarak gerçekleştirilmesi". Terim ayrıca "ahlaki erdemde " mükemmelliği de ifade eder.(Ç.N.)

Ya da “Eğitimin kamusal niteliği, devletin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin ihtiyaçlarına değil, sadece çocukların ve öğrencilerin değil, aynı zamanda öğretim ve destek sağlayan yetişkinlerin de dahil olduğu özgürlük sahibi kişilerin ihtiyaçlarına dayalı olacaktır.” (Hinchliffe, 2014, s. 61)

Devletin Meşrulaştırılması

Ancak devleti meşrulaştırmak için yurttaşlık erdemi de gereklidir. Yalnızca özerk ve bilgi sahibi yurttaşların özgür iradeleriyle verilen rıza devleti meşrulaştırabilir. “Çocuklara liberal ilke ve uygulamaların temelini oluşturan ahlaki nedenlerin gücü ve geçerliliği gösterilirse, ancak o zaman liberal kurumlara verecekleri rıza meşruiyet kazandıracaktır” (MacMullen, 2007, s. 16). Brighouse’a göre devlet, hem makul ve bilgili, çıkarıcı olmayan kişilerin varsayımsal rıza testinden hem de “yurttaşların büyük çoğunluğunun” gerçek rızasından geçmelidir (Brighouse, 1998, s. 720). Levinson (1999), özerk yurttaşların rızasına o kadar önem verir ki, özerkliği teşvik eden eğitimi zorunlu kılmak için bunu geçerli bir neden olarak görür.

Ancak, bu iddialara karşı birkaç geçerli itiraz vardır. İlk olarak, hepsi olmasa da çoğu, ampirik gözlemler olarak değerlendirilebilir. Örneğin, bu tür bir eğitim olmadan liberal toplumların mevcut durumunun devam edemeyeceği kanıtlanmalıdır.

“Kolektifin veya onun mevcut biçiminin korunması için zorunlu özerkliği teşvik eden eğitimin gerekli olduğu argümanı, basitçe ampirik bir iddia olabilir (...). Bu durumda, bu iddia oldukça şüpheli bir iddiadır ve hiçbir yazar tarafından sunulmayan güçlü ampirik destek gerektirir.” (Schinkel, 2010, s. 106).

Schinkel, bu kanıt olmadan, ifadenin yalnızca bir “önsezi” olduğunu savunur (Schinkel, 2010, s. 107).

MacMullen ve Brighouse ile Levinson’ın devletin meşruiyeti hakkındaki tezine karşı Schinkel, akıl yürütmenin döngüsellliği itirazını ileri sürer. Bir toplum özerk bireylerden oluşmuyorsa, özerk bireylerden oluşan bir yurttaşlık geliştirmeye elverişli önlemler almak için özerk yurttaşların özgür rızasını alamaz. Bir toplum hali hazırda özerk bireylerden oluşuyorsa, zorlama/zorunluluk haklı olarak uygulanabilir. Peki, zaten özerk yurttaşlarımız varsa bunu neden yapmamız gereksin? Zorlama/zorunluluk gerekli değilse, bunun için meşru bir gerekçe de yoktur (Schinkel, 2010).

Yeni-Cumhuriyetçi Gerekçelendirmeye Yönelik Genel Eleştiri

Yukarıda belirtilen itirazların ötesinde, dikkate değer genel bir çekince bulunmaktadır. Bu, cumhuriyetçi özgürlüğün tanımının tutarsızlığı ve bunun eğitimle ilgili olarak yarattığı paradoksla ilgilidir.

Daha önce de belirtildiği gibi, Pettit başkalarının gücüne dair bilginin üzerimdeki etkisine büyük önem vermektedir. Bu, Skinner’da da görülebilir. Onların benim üzerimdeki hakimiyeti, benim çevreme keyfi olarak müdahale etme yeteneklerini bilmem ve bundan korkmam nedeniyle, olası misillemelerden kaçınmak için seçeneklerimi kendim sınırlamamdan kaynaklanmaktadır (Skinner, 2002).

Güç sahibi olan kişinin beni tehdit etmesi değil, çünkü bu zaten negatif özgürlük kapsamındadır; ancak o kişi beni tehdit etmese bile, onun bana müdahale etme kabiliyetini bilmem bir bağımlılık durumu yaratıyor.

Ancak Gerald F. Gaus’un da belirttiği gibi, “Ancak şimdi özgürlük barometresi daha da tuhaf bir şekilde çalışacaktır: başkalarının yetenekleri hakkında ne kadar bilgisizseniz, o kadar özgürsünüz. Aptal özgür olacaktır, çünkü kimsenin gücünden haberi yoktur” (Gaus, 2003, s. 18).

Sonuç olarak, çok ihtiyaç duyulan karşı güç olan yurttaşlık erdeminin oluşumu ve devletin meşruiyeti için gerekli olan eğitim, sizi çevreleyen toplumsal koşullar hakkındaki farkındalığınızı artırırken, tahakkümü çoğaltan bir faktör haline gelir!

Negatif Özgürlük Açısından Zorlama/Zorunluluk

Negatif özgürlük açısından bakıldığında, baskın tutumun devletin eğitime müdahalesini her ne pahasına olursa olsun önlemek olduğu düşünülebilir. Ancak tarihsel olarak tam olarak böyle olmamıştır.

Günümüzde Berlin'in olumsuz özgürlük kavramıyla özdeşleştirebileceğimiz özgürlük kavramının en sadık savunucularından biri olan John Stuart Mill, "Politik Ekonomi İlkeleri" adlı eserinde eğitim hakkında şöyle der: "Eğitimsiz kişiler, eğitim konusunda yetkin yargıçlar olamazlar. (...) Bu nedenle eğitim, hükümetin halkına sağlaması gereken şeylerden biridir." (Mill, 1848/2004, s. 76)

Bu bariz çelişkinin şaşırtıcı doğası Edwin G. West tarafından daha önce de belirtilmiştir:

"Bunlar, insanları kendi rasyonel durumuna 'kurtarmak' isteyen bir filozofun sözleri gibi görünüyor. Kuşkusuz, bu tür görüşler negatif özgürlükle ilişkilendirilemez. Bu, birçok 'bilge insanın' kendini içinde bulduğu bir durumdur. Onlar, bunun aslında bir zorlama olmadığına ya da, Fichte'nin sözleriyle 'daha sonra benim şu anda yaptığım şeyin nedenlerini anlayacaksınız' diyerek, zorlama olsa bile mazur görülebileceğine ikna olmuşlardır." (West, 1965, s. 138)

Bu, Mill'in düşüncesinin bir özelliği değildir, çünkü tarihsel olarak eğitim, 19. yüzyıl liberal yasalarında bir haktan ziyade bir görev olarak ortaya çıkmıştır. Yukarıdakileri göz önünde bulundurarak, Helen E. Lees'in belirttiği gibi

"(. . .) zorunlu eğitim yalnızca yasal, sosyal veya eğitimsel bir durum değildir. Zihinsel bir yapıdır. (...) eğitim evrenini, sözdizimsel bir hata nedeniyle okulun baskın eğitim gücü olarak sona ermesine neden olan takıntılı bir "zorunluluk" bozukluğu biçimidir." (Lees, 2014, s. 181)

Gerçekten de burada bir hata var gibi görünüyor, ancak bu hata sözdizimsel bir hatadan çok, hak ve görev kavramlarının karıştırılmasından kaynaklanıyor.

19. yüzyılda ulusal eğitim sistemleri sistematik olarak oluşturulmaya başlandığından beri, eğitim, neredeyse tüm yasalarda, bir hak olarak ilan edilmesiyle doğrudan ilişkili olan zorunlu niteliğiyle karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu yasaların veya genel bildirgelerin paradigması ve bugün en önemlisi, 26. maddesinde şöyle yazan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin kendisidir:

"Madde 26

1. Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim, en azından ilk ve temel aşamalarda ücretsiz olacaktır. İlköğretim zorunludur. (. . .)" (BM Genel Kurulu, 1948, s. Madde 26)

Ve yine, herhangi bir mantıksal bağlantı olmaksızın, bir hakkın tanınmasından bir yükümlülüğün dayatılmasına geçilmektedir. Ancak dikkat çekici olan, bu yükümlülüğün, hakkın tanındığı aynı kişilere dayatılmasıdır.

Bu Karışıklığın Kaynağı Nedir?

Eğitimin toplumsal devamlılık için çok önemli olduğu ve bu durumun onun zorunlu niteliğini haklı çıkardığı iddia edilebilir. Ancak bu açıkça yeterli bir neden değildir, çünkü özerk yurttaşların gerekliliği eğitimin zorunluluğunu haklı gösterebiliyorsa, o zaman yurttaşların salt var-

lığı da evliliğin zorunlu olarak kabul edilmesini haklı gösterebilir, çünkü yurttaşlar olmadan ne toplum ne de devlet varlığını sürdürebilir.

Eğitimde, bu farklı muameleyi ve hak ile görev arasındaki bu ilginç mantık sıçramasını açıklayan bir şey olmalı. Bu da bizi, eğitimin neden bir insan hakkı olduğunu ve ikinci olarak, eğitim hakkının diğer insan haklarından ne farkı olduğunu sorgulamaya itiyor.

Öncelikle hakkın kökeninden başlayalım. Arından, eğitim hakkının ayırt edici özelliğinin ne olduğu gibi daha kafa karıştırıcı bir soruya geçebiliriz.

Önceki bölümde de belirttiğimiz gibi, en temel antropolojik anlamıyla eğitim olmadan hiçbir insan kültürüne erişim mümkün değildir. Eğitim hakkı, insan toplumunun tam bir parçası olma hakkı, insan kültürüne dahil olma hakkı, diğer insanlarla etkileşim içinde bir birey olma hakkıdır diyebiliriz. Bu anlamda, eğitim hakkı, en temel hak olan yaşam hakkının bir devamıdır. Bunun nedeni, evrimsel olarak eğitime şartlanmış olmamızdır. İnsan türünün en yüksek zeka seviyesi, doğum sonrası nöronal gelişimle ilgilidir. Türümüzde, doğuştan gelen içgüdüsel mekanizmalar, doğum sonrası kültürel öğrenme ile yer değiştirmiştir. Bu nedenle eğitim bir haktır. Sonuçta, eğitim, yaşam hakkının bir devamından başka bir şey değildir.

İkinci sorunun, “yani eğitim hakkının farkı nedir?” sorusunun cevabı, hakkın kime verildiğiyle bağlantılıdır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ndeki eğitim hakkı ile diğer haklar arasındaki temel fark, eğitimin öznesinin kim olduğudur. Diğer tüm haklarda hak sahibi yetişkin veya belirsiz yaştaki bir bireyken, eğitim hakkının öznesi her zaman reşit olmayan bir kişidir. Görüleceği üzere, bu gerçek, konuyu anlamının anahtarıdır.

Bu arada, eğitimin temel bir hak olması gerçeğinin, bu türdeki tüm hakların en az üç ortak özelliği olduğu anlamına geldiğini belirtmeliyiz: eşit, feragat edilemez ve devredilemez.

Düşündüğümüzde, analiz ettiğimiz bulmacanın çözümünün muhtemelen hakkın öznesi olan kişi ile bu özelliklerin ikincisi olan feragat edilemezliği arasında bir kombinasyon olduğunu anlıyoruz.

Genel olarak, herhangi bir hak, hak sahibi için onu geçici veya kesin olarak kullanma veya kullanmama olasılığını içerir; ancak asla haktan feragat etme olasılığını içermez. Örneğin, yaşam hakkı veya mülkiyet hakkı gibi temel haklar, temel insan haklarıdır ve bu nedenle feragat edilemezler. Ancak bir kişi, daha yüksek bir amaç uğruna dünyevi mallarından vazgeçmeye karar verebilir veya başkalarını savunmak ya da tehlikeye olanları kurtarmak için kendi hayatını riske atabilir. Bu feragat, hakkın kendisinden değil, hakkın kullanılmasından feragat etmektir. Aynı kişi fikrini değiştirebilir ve hakkını asla kaybetmeden yeniden kullanabilir. Fakat aynı zamanda, hakkın kullanımından feragat etmek, yalnızca kişinin tamamen sorumlu olması ve bunu özgürce yapması durumunda mümkündür. Ancak, birey reşit olmadığı sürece, (yasal olarak) tam sorumluluk sahibi olmadığı için hakkın kullanımından feragat edemez.

Bu süre zarfında, ebeveyn otoritesi (patria potestas) sahip olan ebeveynler, bu hakkı yönetirler. Çocuk reşit olmadığı sürece, ana-baba bu hakkın yöneticileridir. Ancak, bu hakkın sahipleri olmadıkları için yetkileri sınırlıdır.

Gerçekten de, ebeveyn otoritesi ‘mülkiyet’ ile aynı şey değildir. Çocuklar ebeveynlerin “mülkiyeti” değildir ve ebeveyn otoritesi her zaman çocuğun yararına kullanılmalıdır. Aslında, dünyadaki tüm mevzuatlarda ebeveyn otoritesinin her zaman çocukların yararına kullanılacağı belirtilmiştir. Dolayısıyla, ebeveynler bir menfaatten, bu durumda bir haktan, feragat edemezler, tıpkı bir hakimın izni olmadan çocuk adına mirastan feragat edemeyecekleri gibi.

Eğitimin bir hak olması nedeniyle, bu hakkın kullanımı isteğe bağlıdır; tek istisna bu hakkın kullanımından vazgeçmeye kimsenin yetkisinin olmamasıdır.

Bu hak zorunlu değildir, ancak çocuk reşit olana kadar hiç kimse bu hakkın kullanımından feragat etme hakkına sahip değildir.

Eğitim bir hak olduğu için isteğe bağlıdır; tek istisna, bu durumda bu hakkın kullanımından vazgeçme yetkisine sahip kimsenin bulunmasıdır. Zorunlu değildir, ancak çocuk reşit olmadığı sürece hiç kimse bu hakkın kullanımından feragat etme hakkına sahip değildir.

Ve bu, bu paradoksun çözümü olabilir. Eğitimle ilgili sorun, hakkın sahibi olan çocuğun, bu hak tamamen veya en azından en önemli kısmı kullanıncaya kadar bu haktan feragat etme özerkliğine sahip olmamasıdır.

Bunun sonuçları çok büyüktür. Eğitimin bu münhasır niteliğinin bir hak olarak tanınması halinde, hükümetlerin ve eğitim otoritelerinin müfredatın tamamı hakkında, söz konusu müfredattan yararlananların iradesini hiçe sayarak, mevzuat çıkarmadaki cömertliği sona erecektir.

Zorunlu Eğitimin Düzenlenmesine İlişkin Pratik Sonuçlar

Okul sisteminin mevzuat ve düzenlemelerini oluşturmaya çalışırken, yukarıdaki hususların birkaç pratik sonucu vardır. Hak sahibi olarak muamele görmekle görev sahibi olarak muamele görmek arasında büyük fark vardır. Hiçbir liberal yazar, hangi türden olursa olsun, eğitimin bir hak olduğunu inkar etmez. Ancak bunu bir görev olarak da gördüğünüzde, her şey değişir. Başka birinin hakkına karşı sorumlu olduğunuzda, görevinizin hizmetkarı olursunuz. Örneğin Levinson, çocukların eğitim hakkının zorunlu olarak çok kısıtlayıcı bir şekilde kullanılması gerektiğini önerir:

“Haklar Bildirgesi veya diğer anayasal bir unsur, çocukların *bir devlet/kamu okulunda* ücretsiz ve yeterli eğitim alma hakkını teyit eden bir hüküm içermeli ve çocukların okuldaki eğitiminin amacının, özerklik kapasitelerini geliştirmeleri-

ne yardımcı olmak olduğunu belirtmelidir” (Levinson, 1999, s. 162) [vurgular eklenmiştir].

Bu hakkın, yalnızca zorunlu olarak ve önceden tanımlanmış bir çerçevede, yani devlet/kamu okul içinde kullanılabilecek şekilde tanımlanması dikkat çekicidir. Ancak, eğitimi bir yükümlülük değil, bir hak olarak ciddiye alırsak, ebeveyn otoritesinin doğal sınırlaması bir yükümlülük görünümü verse bile, ne çocuklar ne de aileleri, bu hakkın kısıtlanmadan yasal olarak kullanılmasına zorlanamazlar.

O halde, ilk olarak, çocukların olgunlaşmasının aşamalı doğası dikkate alınmalıdır. Zorunlu eğitim yaş sınırını uzatma eğiliminin, örneğin oy kullanma yaşını, reşit olma yaşını veya kurtaj için ebeveyn izninin gerekli olduğu yaşı düşürme eğilimiyle bir arada var olması büyük bir çelişkidir. Tüm bu hareketler, gençlerin kendi kaderlerinin bilinçli ve yetkin aktörleri olarak giderek daha fazla kabul görmesiyle gerekçelendirilmektedir. Eğitimden bahsederken onları aynı zamanda uzun süreli paternalist vesayete ihtiyaç duyan reşit olmayanlar olarak görmek tutarlı değildir. Bu sürekli gelişim Feinberg tarafından vurgulanmıştır.

“İnsan hayatının iki aşaması arasında keskin bir sınır yoktur (. . .). Göreceli çocuktan göreceli yetişkine doğru sürekli gelişimde, çocuğun kendi şekillenmesinde hiçbir rol oynamadığı ve sonrasında kendi karakterini ve yaşam planını tek başına belirleyen tek sorumlu kişi olduğu bir nokta yoktur.” (Feinberg, 1980/2014, s. 10).

Sosyal yaşamın diğer birçok alanında bu süreklilik dikkate alınmakta ve yasalara dahil edilmektedir. Örneğin, İspanyol yasaları, “çocukların yeterli muhakeme yeteneğine sahip olmaları halinde, kendilerini etkileyen kararlar alınmadan önce her zaman dinlenmeleri gerektiğini” belirtmektedir (İspanyol Medeni Kanunu, madde 154). Daha genel olarak, AB içinde, çocuğun herhangi bir yargılamada dinlenilme hakkı, “Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı”nın 24.

maddesinin 1. fıkrasında belirtilmiştir. Eğitim, bu ilkelerin işlevsel olmadığı bir alan olmamalıdır. Bu nedenle, çocuklar görüşlerini ifade edecek yeterli muhakeme yeteneğine sahip olduklarında, daha fazla eğitim almaya veya belirli bir tür eğitim almaya itiraz edebilirler. Ebeveynleri veya devlet, çocukların her isteğini yerine getirmekle yükümlü olmasa da, onların görüşlerini dinlemek ve dikkate almakla yükümlüdür. Yasa ve yönetmelikler, ilerici esnekliğiyle, yetişkinliğe “geçiş sürecinde” olan hak sahiplerinin artan seçim olanaklarını yansıtmalıdır.

İkincisi, eğitim bir yükümlülük değil bir haksa, o zaman, hükümetin çocuklara ve ailelere yüklediği yükümlülüklerden ziyade, çocukların eğitim hakkı için üçüncü taraflara, özellikle de devlete yüklenen yükümlülükler üzerinde durulmalıdır. Bu anlamda, yasal çerçeve müfredatın çocukların ve gençlerin çıkarlarını içermesine izin vermelidir. Müfredatlar çoğu zaman toplumun veya toplumun bir kesiminin (örneğin endüstri, pazar veya ekonomi) çıkarları göz önünde bulundurularak geliştirilir. Ancak bu bir çocuk hakkı ise, öncelikli olan çocuğun kişisel çıkarlarıdır (muhtemelen her zaman çocuğun tercihleriyle örtüşmeyebilir). Eğitim, içsel değeri ne olursa olsun, toplumsal hedeflere ulaşmak için bir araç olarak kullanılmamalıdır.

Üçüncüsü, ebeveyn otoritesi tanım gereği sınırlıdır. Ebeveynler çocuklarının sahibi değildir, aksine onların haklarının “geçici yöneticileri”dir. Eğitimin bir yükümlülük olduğu yönündeki yanlış izlenimi veren de bu sınırlamadır. Ancak, eğitim artık bir görev değilse, devletin rolü, hak sahibi olmaktan, “ülkenin ebeveyni/ *parens patriae*” doktrini rehberliğinde ikinci kademe olarak hareket etme hakkının sahibi olmaktan çıkar. Bu nedenle, öncelik artık devlete ait değildir. Ebeveynler çocuklarına en yakın kişiler oldukları için, çocuklarının eğilimlerini ve yeteneklerini en iyi bilenler oldukları varsayımıyla hareket etmelidirler. Dolayısıyla, aksi ispatlanmadıkça, ebeveynlerin çocukları adına yaptıkları seçimler, çocuklarının yararına olan seçimler olarak kabul edilmelidir.

Dördüncüsü, bu hakkın nasıl kullanılacağı, her tarihsel dönemde her toplumun, eğitimin bir görev değil, bir hak olduğu anlayışından hareketle belirlemesi gereken bir konudur. O halde, eğitim hakkının iyi bir şekilde yerine getirilmesini garanti etmek için asgari olarak neyin gerekli olduğu, ‘hic et nunc’ (burada ve şimdi) belirlenmelidir. Ancak ailelerin ve nihayetinde genç yuttaşların meşru olarak kullanmak istedikleri seçenekleri aşamalı olarak kapsayacak bir yasal düzen oluşturulmalıdır.

Bunun her an nasıl dile getirildiği bağlamdan bağlama önemli ölçüde değişebilir, ancak düzenlemeye çalıştığımız hakkın doğasını asla gözden kaçırmamalıyız. Bu fikirler, bu tartışmanın hangi sınırlar içinde gerçekleşebileceği ve gerçekleşmesi gerektiği konusunda yol gösterici olabilir.

Son olarak, öğrencilerin temel haklara sahip geleceğin yurttaşları olduğunu ve büyüdükçe ve eğitim aldıkça, hepimizin tanıdığı hakları, özellikle de en önemli haklardan biri olan eğitim hakkını nasıl kullanmak istediklerine karar verme yeteneğini yavaş yavaş kazandıklarını unutmamalıyız.

Kaynakça

Adamson, C. (2021) Stepping out of the system? A grounded theory on how parents consider becoming home or alternative educators, *British Journal of Educational Studies*, 1–23. doi:10.1080/00071005.2021.1959896.

Barrow, R. (2014) Compulsory common schooling and individual difference. In M. Papastephanou (Ed.) *Philosophical Perspectives on Compulsory Education* (Springer 36–49). doi:10.1007/978-94-007-7311-0_3.

Berlin, I., Hardy, H. and Krauze, E. (2002) *Freedom and Its Betrayal. Six Enemies of Human Liberty* (Princeton, N.J., Princeton University Press).

Berlin, I. ([1958] 1969) Two concepts of liberty. In I. Berlin (Ed.) *Four Essays on Liberty* (Oxford, Oxford University Press 118–172).

Brighouse, H. (1998) Civic Education and Liberal Legitimacy, *Ethics*, 108 (4), 719–745. doi:10.1086/233849.

Brighouse, H. (2003) Educational equality and justice. In Randall Curren (Eds) *A companion to the*

4 Hukukta, *parens patriae* · devletin istismarcı veya ihmalkar bir ebeveyne, yasal vasiye veya gayrı resmi bakıcıya karşı müdahale etme ve korunmaya ihtiyaç duyan herhangi bir çocuk, birey veya hayvanın ebeveyni olarak hareket etme konusunda kamu politikası yetkisidir. (Ç.N.)

philosophy of education (Oxford, Blackwell 471–486). doi:10.1002/9780470996454.ch34.

Callan, E. (2000) Liberal legitimacy, justice, and civic education, *Ethics*, 111 (1), 141–155. doi:10.1086/233422.

Carter, I. (2016) Positive and negative liberty. In E. N. Zalta (Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved May 8, 2017 from <https://plato.stanford.edu/entries/liberty-positive-negative/>

De Ruyter, D. (2004) Is autonomy imposing education too demanding? A review of Meira Levinson, 1999, the demands of liberal education, *Studies in Philosophy and Education*, 23 (2/3), 211–221. doi:10.1023/B:SPED.0000024423.34308.98.

Dietrich, F. (2019) Liberalism, neutrality, and the child's right to an open future, *Journal of Social Philosophy*. doi:10.1111/josp.12273.

European Parliament. (2011, December 1) Retrieved May 8, 2017, from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2011-0531+0+DOC+XML+V0//EN>

Feinberg, J. (1986) *Harm to Self* (Oxford, Oxford University Press).

Feinberg, J. (1980/2014) The child's right to an open future. In D. Engster, and T. Metz (Eds) *Justice, Politics, and the Family* (New York, Routledge, Kindle edition 285–300).

Frydrych, D. (2019) What is the will theory of rights?, *Ratio Juris*, 32 (4), 455–472. doi:10.1111/raju.12259.

García Carrasco, J. (2020) They first taught us to be humans, then to be craftsman, *Revista de Educación*, 387, 301–324. doi:10.4438/1988-592X-RE-2020-387-439.

Gaus, G. F. (2003) Backwards into the future: neorepublicanism as a postsocialist critique of market society, *Social Philosophy & Policy*, 20 (1), 59–91. doi:10.1017/S0265052503201047.

Gutmann, A. (1995) Civic Education and Social Diversity, *Ethics*, 105 (3), 557–579

Hinchliffe, G. (2014) Education, liberty and authority: justifying compulsory education. In M. Papastephanou (Ed.) *Philosophical Perspectives on Compulsory Education* (Springer Science+Business Media Dordrecht 50–63).

Hohfeld, W. N. (1913) Some Fundamental Legal Conceptions as Applied in Judicial Reasoning, *The Yale Law Journal*, 23 (1), 16–59. <https://www.jstor.org/stable/785533>.

Kramer, M. H. (1998) Rights without Trimmings. In M. H. Kramer, N. E. Simmonds, and H. Steiner (Eds.), *A Debate Over Rights: Philosophical Enquiries*, 7–111. Oxford: Oxford University Press.

Kramer, M. H. (2010) Refining the Interest Theory of Rights, *American Journal of Jurisprudence*, 55 (1) 31–9.

Lees, H. E. (2014) Is the idea of compulsory schooling ridiculous? In M. Papastephanou (Ed.)

Philosophical Perspectives on Compulsory Education (Springer Science +Business Media Dordrecht 172–187). doi:10.1007/978-94-007-7311-0.

Levinson, M. (1999) *The Demands of Liberal Education* (Oxford, Oxford University Press).

Levinson, M. (2004) Is autonomy imposing education too demanding? A response to Dr. De Ruyter, *Studies in Philosophy and Education*, 23 (2/3), 223–233. doi:10.1023/B:SPED.0000024424.69307.07.

MacCormick, N., et al (1977) Rights in Legislation, in P. Hacker, and J. Raz, (eds.), *Law, Morality and Society: Essays in Honour of H.L.A Hart*, Oxford: Oxford University Press, 1977 pp. 189–209.

MacCormick, N. (2008) *Institutions of Law: An Essay in Legal Theory*. (Oxford: Oxford University Press).

MacMullen, I. (2007) *Faith in Schools? Autonomy, Citizenship, and Religious Education in the Liberal State* (Princeton, NJ., Princeton University Press).

McCulloch, G. (2020) Compulsory school attendance and the elementary education ACT of 1870: 150 years on, *British Journal of Educational Studies*, 68 (5), 523–540. doi:10.1080/00071005.2020.1831434.

Mill, J. S. (1848/2004) *Principles of Political Economy with Some of Their Applications to Social Philosophy (Abridged) Edited, with Introduction, by Stephen Nathanson* (Indianapolis/Cambridge, Hackett Publishing Company, Inc) Originally published in 1848.

Millum, J. (2014) The foundation of the child's right to an open future, *Journal of Social Philosophy*, 45 (4), 522–538. doi:10.1111/josp.12076.

Pettit, P. (2001) *A Theory of Freedom* (Cambridge, Polity Press).

Pettit, P. (2011) The instability of freedom as non-interference: the case of Isaiah Berlin, *Ethics*, 121 (4), 693–716. doi:10.1086/660694.

Pettit, P. (2008) Republican freedom: three axioms, four theorems. In C. Laborde, and J. Maynor (Eds) *Republicanism and Political Theory* (Wiley-Blackwell) Chap. 4.

Raz, J. (1984) On the nature of rights, *Mind*, 93 (370), 194–214. www.jstor.org/stable/2254002. Retrieved 5 May 2017

Raz, J. (1994) *Ethics in the Public Domain*. (Rev. ed). (Oxford: Oxford University Press).

Ruiz, M. C. and Schoo, S. (2014) La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. [Compulsory education at the secondary level in Latin America. Convergences and divergences in five Countries], *Foro de Educación*, 12 (16), 71–98. doi:10.14516/fde.2014.012.016.003.

Schinkel, A. (2010) Compulsory autonomy-promoting education, *Educational Theory*, 60 (1), 97–116. doi:10.1111/j.1741-5446.2010.00348.x.

Skinner, Q. (1998) *Liberty before Liberalism* (Cambridge, Cambridge University Press).

Skinner, Q. (2002) A third concept of liberty. *Proceedings of the British Academy* 117, 237–268.

Skinner, Q. (2008a) *Hobbes and Republican Liberty* (Cambridge, Cambridge University Press).

Skinner, Q. (2008b) Freedom as the absence of arbitrary power. In C. Laborde, and J. Maynor (Eds) *Republicanism and Political Theory* (Wiley-Blackwell) Chap. 3.

UN General Assembly. (1948, December 10) *Universal Declaration of Human Rights*, 217 A (III). Retrieved May 3, 2017, from <http://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html>

UN General Assembly. (1989, November 20) *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/44/25 Retrieved 5 May 2017

Vilanova-Ribas, M. and Moreno-Julia, X. (1992) *Atlas de La Evolución Del Analfabetismo En España de 1887 a 1981* [Atlas of the Evolution of Illiteracy in Spain from

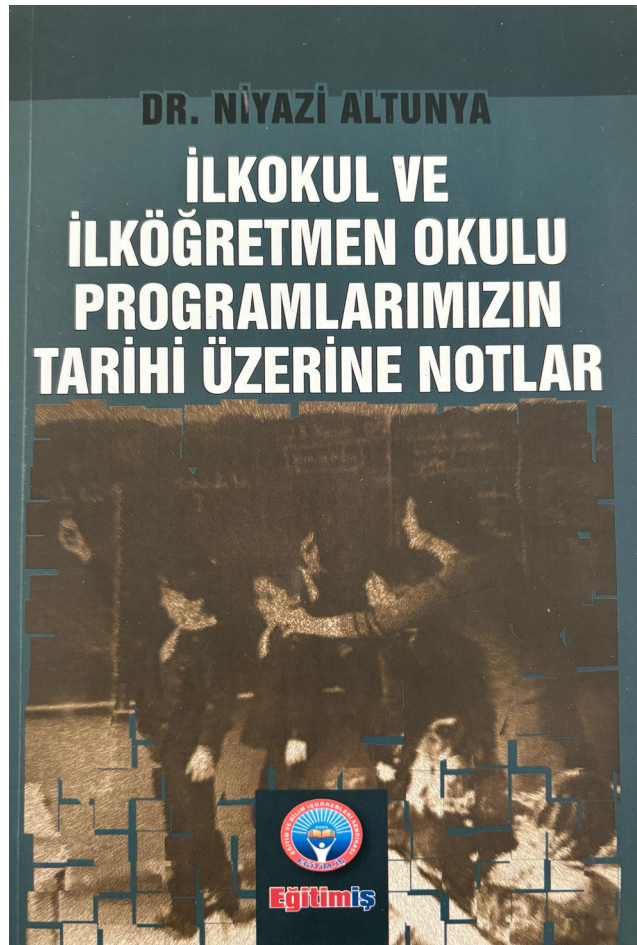
1887 to 1981] (Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia) In Spanish.

Wenar, L. (2015) Rights. In E. N. Zalta (Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall edition) <https://plato.stanford.edu/archives/fall2015/enfries/rights/> Retrieved 10 May 2017.

West, E. G. (April 1965) Liberty and education: John Stuart Mill's Dilemma, *Philosophy*, 40 (152), 129–142. doi:10.1017/S003181910005261X. Correspondence

José-Luis Gaviria,
Department of Research and Psychology in Education,
Complutense University of Madrid, Calle Rector
Royo Villanova,
W/n, Madrid 28040,
Spain
Email: Josecho@edu.ucm.es; JosechoGS@Gmail.com

EĞİTİM-İŞ YAYINLARI



Türkiye Öğretmenler Sendikası(TÖS)'nin 60. Kuruluş Yıl Dönümü Paneli



Sendikamız Eğitim İş, eğitim emekçilerinin örgütlü mücadelesinde dönüm noktası olan Türkiye Öğretmenler Sendikası'nı (TÖS) 60. kuruluş yıldönümü olan 8 Temmuz 2025 tarihinde "TÖS Ruhu Yeniden" başlığıyla Çukumbar Meyra Otelinde düzenlediği panel ile andı. Eğitim Genel Sekreterimiz Veli Fırat Şimşek'in yönettiği panelde Genel Başkanımız Kadem Özbay bir sunuş konuşması yaptı. Panelin konuşmacıları ise Dr. Niyazi Altunya ve Erdal Çalı idi. Aşağıda panelin çözümlemesini yayınlıyoruz.

VELİ FIRAT ŞİMŞEK- Bugün malumunuz 8 Temmuz, 8 Temmuz aynı zamanda bizim için TÖS'ün kuruluş yıl dönümü, mücadele öncümüz dediğimiz, mücadelesini benimsediğimiz TÖS'ün 60. kuruluş yılı. Bu nedenle bu önemli günü anmak için bir panel düzenlemek istedik, Sevgili Niyazi ALTUNYA ve Erdal Çalı birlikte. Onların sunumlarını dinleyeceğiz. Ben onun için öncelikle Niyazi hocamı ve Erdal hocamı alkışlarınızla buraya davet ediyorum. Öncelikle panelimizin açılış konuşmasını yapması için sözü Genel Başkanımız Kadem Özbay'a bırakıyorum.

KADEM ÖZBAY- Değerli mücadele arkadaşlarım, değerli fikirdaşlarım, bugün bizim için çok anlamlı bir gün. Sürekli ifade ettiğimiz üzere sendikal mücadele tarihi içinde köklerimiz olarak tarif ettiğimiz TÖS'ün kuruluş yıl dönümü.

Türkiye'de kamu sendikacılığında birlikten bahsediyoruz. Yoksulluğun, sosyal eşitsizliğin ve adaletsizliğin fazlasıyla yaşandığı dönemde baskılara, sürgünlere, uygulanan her türlü şiddete karşı TÖS'ün mücadelesi bugün de yolumuzu aydınlatmaya devam ediyor.

Aslında bugün bizim yapmak istediğimiz, yapmamız gereken şey yalnızca konuşmacıları dinlemek, TÖS'ün yalnızca yaptıklarını hafızamızda bir kez daha tazelemek, bunları öğrenmek değil. O mücadele direncini bugüne ve yarına taşımak.

Eğitim-İş de TÖS'ün mücadele ruhunu, azmini, o dönemde mücadele eden kadroların iradesini yüreğinde taşıyarak, cumhuriyetçi, Atatürkçü, aydınlanmadan yana devrimci kadrolarıyla beraber mücadelesini sürdürüyor. Bugün de ne mutlu ki yalnızca gücünü kendi örgütlülüğünden, kendi birliğinden alan 150 bin üye sayısına ulaşmış, Türkiye'nin eğitim çalışanları arasında büyük, en güçlü örgütüdür Eğitim İş. Ve 23 yıllık siyasi iktidar döneminde ülkenin birçok darbe sürecini bile aratmayacak şekilde korkunun, baskının da olduğu bir dönemde sırtını herhangi bir siyasi partiye, herhangi bir güce yaslamayan bir örgütten bahsediyoruz. Birçok konuşmamızda ifade ettiğimiz üzere yirmi yıllık Eğitim İş'te, bugün daha da yukarıya uzanan dalların kökleri var. Bu köklerin en önemli temsilcilerinden biri 80 sonrasında "kamu çalışanları sendika kuramaz" denilirken sendikanın tabelasını duvara çakan, demokratik hakkına sahip çıkan ilk Eği-

tim-İş. Eğitim-İş, 80 sonrası Türkiye’de kurulan ilk eğitim sendikasıdır, ilk kamu sendikasıdır ve bu sendikanın önderleri hala bizimle beraber emek veren, her türlü etkinliğimize katkı veren gerçekten tanımaktan çok büyük onur duyduğumuz insanlar. Sayın Niyazi Altunya ve Erdal Çalı mücadeleleriyle, birikimleriyle, paylaşımlarıyla yolumuzu aydınlatmaya devam ediyorlar.

İşte Eğitim-İş’in köklerinden biri, ilk Eğitim-İş kurucuları bugün bize tanıklık ettiklerini anlatacaklar. İlk Eğitim-İş’in kuruluş sürecinde TÖS Başkanı Fakir Baykurt’un Niyazi Altunya’ya yazdığı mektup notları arasında var sanırım, Başkan konuşmasında değinecektir, bizimle paylaşacaktır.

Tabii yine köklerimiz olarak tarif ettiğimiz ikinci Meşrutiyet döneminde 1908 yılında kurulan Encümen-i Muallim var. Görevi okullarda öğretmen ve eğitim çalışanlarının haklarını korumak, tayin ve terfilerini düzenlemektir. Kurtuluş Savaşı sırasında kurulan Muallimler Birliği var. İşgal koşullarında ulusal mücadeleyi destekleyen, içinde yer alan, antiemperyalist bir öğretmen örgütü. Biz bu örgütlerin devamıyız. Bizim köklerimizde haklarımız için mücadele ve antiemperyalizm var.

Eğitim-İş emperyalizme karşı bağımsızlıktır.

Eğitim-İş, piyasacılığa karşı kamucudur.

Eğitim-İş, gericiliğe, ayrıştırmaya karşı, laikliği savunan, cehalete karşı bilimin öncüsü bir örgüttür.

Mustafa Necati’nin de ifade ettiği üzere eğitim işi, eğitimcilerin görevi yalnızca dört duvarın arasında bilgilerini öğrencilere aktarmak değil, o bilgileri dört duvarın dışına da çıkarabilmek, topluma yaymaktır.

Diyorsak ki bizim kökümüz TÖS’te, eğer diyorsak ki bizim kökümüz ilk Eğitim-İş’te, Köy Enstitülerinde, Mustafa Kemal Atatürk’te, o zaman kendimize çok büyük görev ve sorumluluk yüklemiş demektir. O nedenle herkes korksa, herkes sinse, herkes bir gün itaat edecek olsa, Eğitim-İş’li asla sinmeyecektir, korkmayacaktır. Eğitim-İş’li asla mücadele hakkında taviz ver-

meyecek, geri adım atmayacaktır. Bu misyonu kendimize yüklediyssek, bunu yapmak durumundayız.

Bizim görevimiz yalnızca bilgi aktarmak değil, hep söylüyoruz. Öğretmenlik mesleği bir teknisyenlik değildir. Yani tabiri caizse biz öğretmenler bugün maarif modeliyle yapılmak istenen için kuryeler değiliz. Yani birilerinin yüklediği bilgiyi diğer tarafa ki birçoğu da tartışılır bilimsellik anlamında. Yalnızca öğrenciye taşıyan kişiler değiliz. Bizler aynı zamanda fikir işçileriyiz. Yani her bir fikrin karşısında güçlü bir fikirle durması gereken kişileriz. Bizler entelektüel dönüştürücüleriz. Yani toplumun dönüşümünde, toplumun gelişiminde çok büyük sorumlu olan TÖS ne diyordu? “Devrim için eğitim diyorsanız, o devrimlerin her bir yurttaş tarafından anlaşılması, anlatılabilmesi, yaşatılması ve koruyup geliştirilmesi gerekir.” Bunun da altını çiziyorum. Yalnızca Mustafa Kemal Atatürk’ü izindeyiz olarak tarif etmek, onun ısrarla altını çizdiği benim en büyük mirasım, bilim ve akıldır sözünü anlamamaktır.

Yani çağı yorumlayıp, Mustafa Kemal’in devrimlerini, cumhuriyetin kazanımlarını korumak gibi geliştirmek ve daha fazla topluma yaymak gibi bir sorumluluğumuz var. İşte devrim için eğitim mirası üstlendiysek, o devrimi anlamış bireyleri yetiştirebilirsek ancak bu devrim tam anlamıyla hak ettiği şekilde karşılık bulmuş olur.

Cumhuriyet ilelebet yaşayacaksa tek bir yol var. Cumhuriyetçiler yetiştirmek! O sorumluluk da bizde.

Tarih önce öğretmenleri yargılar.

Bu aslında görev ve sorumlumuzun ne kadar önemli olduğunu gösteriyor.

Cumhuriyeti anlamış her bir yurttaşın, cumhuriyetin bir öğreticisi, devrimlerinin bir öğreticisi, devrimlerin taşıyıcısı olma sorumluluğu var. O yüzden de tüm eğitim emekçileri nerede olursa olsun, cumhuriyetin kavramlarına çok iyi hâkim olmalı ve cumhuriyetçi fikirleriyle toplumsal dönüşümün sağlanmasında öncü olmalıdır.

Üstlendiğimiz tarihsel sorumluluğu, devraldık-



ğımız mirası, bu mirasın öncülerinden TÖS'ü, onun devrimci lideri Fakir Baykurt'u bu karanlık dönemde, basını susturulmak istendiği, her düşüncenin baskıyla sindirilmek istendiği, insanların korkutulmak istendiği bir zaman diliminde anıyoruz.

Türkiye'de, alanlarda görüyorsunuz ki şu sözü hep birlikte insanlara söyledik: Yaparsa Eğitim-İş yapar, iyi ki Eğitim-İş var.

Biz cesareti birbirimizden alıyoruz. Sendika sensin. Sendika benim. Sendika biziz.

Herkesin bir sorumluluğu var; ancak hep birlikte dayanışmayla bu karanlığı alt edebiliriz. Ben de diyorum ki, eninde sonunda bu karanlıklar aydınlığa dönüşecek. Hani deriz ya, gerçeğin ortaya çıkmak gibi bir huyu vardır. Ve unutmayalım ki böylesine zorlu zamanlarda kimin ne söylediğini, ne yaptığını ya da yapmadığını; nasıl mücadele ettiğini tarih mutlaka not eder. 23 yılda tek adam rejimi inşa edilirken Cumhuriyetin tüm kazanımlarının adeta tasfiye edildiği bir dönemdeyiz. Bu süre içinde cumhuriyet eğitiminin temellerine çok zarar verildi.

Bu bizim sorumluluğumuzu çok daha fazla artırdı. Bu sorumlulukla hareket ediyoruz, etmeye devam edeceğiz.

Sahip çıktığımız mirasımıza, köklerimize karşı sorumluluklarımız var.

Ben değerli başkanlarıma tekrar katkılar için teşekkür ediyorum. Fakir Baykurt'u, TÖS'ün kurucularını, o dönem mücadele eden bütün eğitimcileri huzurlarınızda saygıyla anıyorum.

Ve söz veriyoruz Eğitim İş olarak, tarihimizi geleceğe taşıyacak ve onların anılarını yaşatacağız, ideallerine, yeni idealler ekleyerek gerçekleştireceğiz. Bu mücadelede "öğretmen el açmaz, yalvarmaz, boyun eğmez" diyen Fakir Baykurt'un izinde gidenler kazanacak.

Her bir çocuğumuzun eşit eğitim hakkı için, öğretmen bu mücadeleyi sürdürecektir, çaresi yok, biz kazanacağız! Yüreğten inanıyoruz, saltanatlar yıkılacak. Cumhuriyet ilelebet yaşayacak.

Hepinize çok teşekkür ediyoruz.

VELİ FIRAT ŞİMŞEK: Niyazi Hocam, Erdal Hocam, bizler de onları okuyarak, Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS)ün mirasını okuyarak bu günlere geldik. Sendikal mücadelemizde TÖS'ün bize bıraktığı mirastan hep faydalandık. Malumunuz 1961 Anayasası özgürlükçü bir anayasa olarak tanımlanır ve bu anayasaya dayanarak 1965 yılında çıkartılan bir kanunla 624 sayılı devlet personeli sendikalar kanunu kapsa-

mında yine 8 Temmuz 1965'te TÖS kuruluyor ve ne yazık ki 1971 muhtırasıyla TÖS kapatılıyor.

Şimdi yalnızca 6 yıl süren bir sendikal mücadeleden bahsediyoruz. Tabi ki öncesi ve sonrası olan bir mücadele ama yalnızca 6 yıl sürüyor ve öyle bir 6 yıl ki bize çok büyük miraslar bırakıyor. **"Büyük Öğretmen Boykotu"**, hepimizin hafızalarında yerini koruyor. **"Büyük Öğretmen Boykotu"**nun üç temel nedeni var. Birincisi, eğitimin bilimsellikten, çağının gereklerinden uzak olması, ikincisi tüm çocukların eğitime erişememesi, fırsat eşitsizliği ve üçüncüsü öğretmenlerin özlük hakları.

Bu büyük öğretmen boykotundan bahsederken Fakir Baykurt'tan bahsetmemek olmaz. Fakir Baykurt TÖS'ün kurucu önderi, kurucu lideri. Şöyle bir özelliği var Fakir Baykurt'un, Niyazi ve Erdal Hocam, her konuşmamızda onun bu özelliğini dile getirirler: Fakir Baykurt yalnızca saygın bir yazar değil bir öğretmendi. Fakir Baykurt bir yazardı, öğretmendi ama Niyazi Hocadan öğrendiğim biçimiyle bir eğitim bilimciydi. Bazı eğitim bilimcilerin bile göremediği, ulaşmadığı bilgiler Fakir Baykurt'ta vardı, anlattırdı, yazardı.

TÖS'ün 1965'te Türkiye'de kurulan ilk memur sendikası olduğundan bahsettik. Eğitim İş'in benzerliği de TÖS'ün kuruluş ilkelerinin benzerliği... burada rastlantısal bir şey var: 80 darbesinden sonra kurulan ilk memur sendikası da yine TÖS'lü öğretmenler tarafından kurulan Sevgili **Niyazi Altunya** ve **Erdal Çalı** hocalarımızın önderliğinde kurulan Eğitim İş. Fakir Baykurt bu süreci bir mektupla desteklemiştir. Niyazi Hocam'a yazdığı bu mektubu sizlere okumak, sonrasında mikrofonu Niyazi Hocam'a bırakmak istiyorum.

"Sevgili kardeşim Altunya,

Sizi hatırlamaz olur muyum? Öncülüğünüzle kurulan Eğitim İş'in kuruluş haberlerini basından izlemeye çalışıyorum. Biz öğretmenlerin kolay işi yoktur. Ama temeli zor bir ortamda bu göreve sahip çıktınız. Her şeyden önce yasal alan yeterince açık ve sizden yana güvenlikte olmadığı için ilerlemeniz de zordur.

Ama şimdilik işin dışında kalan ve yarın çalışmalarımızı değerlendirecek olanlar, koşulları dikkate ala-

rak hak ettiğiniz saygı ve sevgiyi sizlere gösterecektir.

İş bir bakıma Tanrı'nın yoksulu sevindirmek için eşeğini önce yitirip sonra buldurmasına benziyor. Öğretmenlerin kullandığı ilk sendika olanağıyla kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası-TÖS, yasalar aşarak ortadan kaldırılmasaydı bugün yurt içinde serpilen, işe yarayan, dışarıda saygınlığı olan büyük bir meslek kuruluşu haline gelirdi. Toplu sözleşme ve grev olanağı olmadığı halde nasıl güzel bir hızla geliyordu. Başlangıcın, deneyimsizliğin ufak tefek hataları hoşgörülebilir, düzeltilirdi. Dernekler de kuşkusuz yararlı çalışmalar yaptı. Ama yeniçağda meslek ve özlük hakları alanında savaşım aracının sendika olduğu bütün uygar dünyada kabul edilmiştir. Üstelik öğretmenlere dernek kurma hakkı da çok görüldü. Ne acı. Yıllar geçip gidiyor. Bizler asıl işimizde bir türlü esastan sarılma olanağı bulmadan her iklimden sonra yeniden başlamak zorunda bırakılıyoruz.

Eğitim İş'in kolay olmadığı açık. Sendikal savaşım doğası gereği zaten zor. Dar yasal olanaklar ortamında başarılı olmanız kamuoyunun, basın, en başta da meslektaşların desteğine bağlı. Bunlardan yeterli destek gelmediğini söyleyerek yakınmakta çok haklı olabilirsiniz. Bence gelen desteği de küçümsemeyin. Hiç gelmeyebilirdi. İzleyebildiğim kadarıyla basın sizi tutuyor ve birkaç meslek dergisi size sayfalarını açıyor.

Dün bunlar da yoktu, işler daha zordu. Yavaş yavaş acele ederek çabalarınızı sürdürmek tek çaredir. Her geçen günde, her adımda biraz daha ilerleyeceksiniz.

Bizler şimdilik yurt dışında mesleğimizi sürdüren öğretmenler elbet sizlerle birlikteyiz. Elimizden gelen desteği göstermek boynumuzun borcudur. Önce buradaki öğretmenleri üye yapmalıyız. Onlar yurttaşlarımız olarak bu halka, bu halka sahiptirler değil mi?

Ayrıca az da olsa parasal katkılarımız için Bir banka hesap numarası bildirmeniz de iyi olacaktır.

Size de bütün arkadaşlarımıza özlem dolu sevgi, saygılarımı yolluyorum kardeşim.

Fakir Baykurt."



Ben şimdi mikrofonu Fakir Baykurt'un bu mektubu yazdığı değerli hocamız Niyazi Altunya'ya bırakıyorum.

NİYAZİ ALTUNYA: Sevgili arkadaşlar, okunan mektup yazılalı 35 yıl oldu ama yine de duyulandım. Dikkat ettiğinizde orada ilginç bir söz var: "Yavaş yavaş acele etmek!" Bu Fakir ağabeye yakışan güzel bir söz.

Tabii Fakir Bayburt'la özdeşleşen bir kavram TÖS. Birini andığınızda öbürünü de anarsınız. Onunla özel dostluğumuz çok uzun olmadı. Çünkü ben ortaya çıktığımda o yurt dışında idi. Gerçi 1965'ten beri zaman zaman yollarımız kesişti. 14 yıl arayla aynı okuldan mezunuz. 1948'de O, Isparta Gönen Köy Enstitüsü'nden ben, kapatılan enstitü yerinde oluşan Gönen İlköğretim okulundan. Biz Gönen'de okurken 1958'de onun "Yılanların Öcü" romanı bomba gibi düştü. Roman, Yunus Nadi Büyük Ödülünde birinci olmuştu. Biz çok gururlandık, çok şişindik. Bizim okulumuzdan bir yazar yetişti. Üstelik daha o zaman 29 yaşında genç bir yazar. Çok tartışıldı, kıyametler koptu. Nereden çıktı bu falan diye. **Hasan Ali Yücel**'in o kitabı tanıtan güzel yazısı vardır Isparta'daki **Göller Bölgesi Köy Öğretmenleri Derneği**'nin çıkardığı Demet Dergisi'nde. Başlığı şudur: "Edebiyatımıza Kendi Giren Köylü". Tabii daha önce **Mahmut Makal** var. Ondan yaklaşık 10 yıl önce "Bizim Köy"ü yazmıştı. Fakir Baykurt'un da önceden yayınlanmış epeyce kitabı vardı, "Efen-

dilik Savaşı" gibi. "Yılanların Öcü" ilk romanı olarak ortaya çıktı. Sonra yenileri gelecek. Tabii çok tartışıldı! En çok tartışılan yönü de romanın kahramanı oğlunu ahlaksızlık yaptırmaya özendirmesi nedeniyle Irazcaana idi. Asil köylü anası oğlunu hovardalığa özendirir miydi? Hatırlıyorum böyle şeyler söylenmişti.

Biraz önce okunan mektubu, Fakir Baykurt mektubu Almanya'dan yazdı. Çünkü Fakir Baykurt yanılmıyorsa 1978'de Almanya'ya gitti. Bu gidişinin birkaç nedeni var bilinen ya da bilinmeyen. Bunlardan birisi, o kendisi "ben oradaki Türklerin nasıl yaşadığını yazmak istedim" filan dedi ama sadece o değildi. O günlerde artık ülkede can güvenliği, özellikle tanınmış kişilerin can güvenliği yoktu. Nitekim onun gidişinden sonra yine Köy Enstitüsü **Ümit Kaftancıoğlu** öldürüldü. Bir başka neden de belki de geçim sıkıntısıydı, çünkü emekli olamamıştı. Türkiye'de, TÖS yıllarında Fakir Baykurt işten atıldı ve geçinmek için bir işe gereksinmesi vardı. Almanya'da engelli öğrencilere ders veriyordu, bu duruma ben Almanya'ya gittiğimde de tanık oldum. O anlatmadı tabii, anlatmazdı.

Fakir Baykurt onlarca kitap yazdı. Burada kitap yazan başka arkadaşlar da var. Yazarlıktan ne kadar para kazanılır tahmin edersiniz. Benim de 43 kitabım var. Ama bunlardan para kazanılmıyor. Cebinizden vermiyorsanız onu kar sayacaksınız.



Çünkü kimi yazarlar cebinden verip kitabını öyle bastırıyor. O tür zorlukları Fakir Ağabey anlatmaz, anlatamadı.

Türkiye yaklaşık 120 yıldır öğretmen örgütü bulunan bir ülke. İlk öğretmen örgütümüz bugün Bulgaristan sınırları içinde bulunan Şumnu'da kuruldu. O zaman Şumnu daha Türkiye'den ayrılmamıştı. Bu nedenle ilk Türkiye Öğretmen Örgütü o olmalıdır. **Osman Nuri Peremeci** adında bir öğretmenin öncülüğünde kuruldu. Sonra tabii Bulgaristan'da, Şumnu'nu elden çıktı. Ondan sonra o biraz önce anılan **Encümen-i Muallimin**'in denilen örgüt kuruldu. Bu örgütler birbirlerine el verdiler. TÖS'de de öyle oldu.

TÖS'ün kuruluşunu, bir bakıma sağlayan ve içinden bu kuruluşu çıkaran **Türkiye Öğretmen Örgütleri Federasyonu (TÖDMF)**'dur. Yani öğretmen dernekleri federasyonudur. Bu derneklerin kökeni tabii Milli Mücadele yıllarına gidiyor. 1920'de Ankara'da kurulan öğretmen derneği, Anadolu'daki diğer derneklerle birleşip bir üst örgüt kurdu. 1924 yılında bütün öğretmen örgütleri Muallimler Birliği denilen birliğin içinde toplandı. İstanbul'daki kimi örgütlerden, Saraya yakın olanlar bu birleşmeyi içlerine pek sindiremediler. Ama katlandılar. Çünkü artık yeni bir dönemdeyiz, yeni rejim var, devrimler her şeyi silip götürüyor.

Önder Mustafa Kemal, bu birliğin önce fahri başkanlığını üstlendi sonrasında hamisi, koruyucusu oldu. Birliğin 1924, 1925 kongrelerine eşi Latife Hanım ile birlikte katılmıştır. Latife Hanım Urfa delegesidir. Çünkü o zaman taşradan delege göndermek çok zordur, bu nedenle Ankara'da bilinen güvenilen bir kişi, öğretmen olmasa bile delege yapılabilir. Mustafa Kemal bu Birlikle gerçekten da yakından ilgilenmiştir. Hatta Birliğin sadece Ankara'da, Konya'da değil, Hakkâri'de örgütlenmesini beklemiştir.

Devrimlere yönelik bazı kalkışmalar oldu. 1930'dan sonra Türkiye, tek partili rejime sürüklendi. Bir bakıma partisiz rejim diyelim ya da devlete egemen olan tek parti, Cumhuriyet'in kuran Cumhuriyet Halk Partisi vardır.

Bu nedenle öğretmen örgütleri de düşüşe geçti. 1936'da Cemiyetler Kanunu örgütlenmelere yasak getirdi ve bu hüküm 1946'ya kadar sürdü. Ondan sonra kaldırıldı. Tekrar dernekler kurulmaya başladı ve Türkiye'de yerel öğretmen dernekleri kuruldu. Hatta bazı kasabalarda bile birkaç tane öğretmen derneği vardı. İşte bu branşlara, kademelere göre, okula göre farklı dernekler kurulabiliyordu. Bunların bir sonuç alamayışı sonucu 1948'de Ankara'da toplanan 20 kadar yerel dernek birleşerek "**Türkiye Öğretmenler Birliği**" adı altında birleştiler. Daha sonra "**Türkiye Öğretmenler Birliği**", "**Türkiye Öğretmenler Milli Birliği**" sonra "**Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyon (TÖD-**

MF)" oldu. TÖS bir bakıma onun mirasını devraldı. Ama TÖS bambaşka bir örgüt. Çıkarılan, Sayın Başkan'ın sözünü ettiği o 624 sayılı "*Devlet Personeli Sendikaları Yasası*" dernekler yasasından daha kötü bir yasaydı. Çünkü haklarınızı almak için alanda yürüyüş yapamıyorsunuz. 14'ün maddesi öyleydi. Balıkesir TÖS Şubesi bir yürüyüş yaptı ve mahkemeye düştü. Mahkeme, bu maddenin iptali için anayasaya aykırılık iddiasıyla o zaman böyle bir yetkisi vardı yerel mahkemelerin, Anayasa Mahkemesine götürdü ve o madde iptal edildi. Özellikle basında önemli bir patlama oldu. Yazarlar birdenbire ortaya çıkmaya başladılar. Şimdi bu anayasanın ilgili hükmü 46. Maddesi şöyle, çok kısa "*Çalışanlar ve işverenler önceden izin almaksızın sendikalar ve sendika birlikleri kurmak, bunlara serbestçe üye olma ve üyelikten ayrılma hakkına sahiptir.*" Madde işçileri de memurları da kapsıyor ama memurlar için istisna hükümler getiriliyor. Anayasaya göre yasayla kamu hizmeti görenlerin sendika kurma hakları özel yasayla düzenlenir. Burada grev ve toplu sözleşme vesaire haklar yoktu.

O yıllarda yeni anayasanın getirdiği özgürlük ortamında sosyalist hareketler de başladı Türkiye İşçi Partisi 1965'te 15 milletvekili ve senatörü Meclise taşıdı, soktu. Bunlardan bir tanesi benim de bildiğim, geçen gün kaybettığımız Köy Enstitülü öğretmen **Yusuf Ziya Bahadın** idi Öğretim üyesi çoktur bunların içerisinde. TİP Genel Başkanı Mehmet Ali Aybar devletler hukuk doçenti, Behice Boran sosyoloji doçenti idi vb. bunun gibi epeyce daha öğretim üyesi vardı.

Bu açılım tabi sendikacılık, dernekçilik gibi diğer alanlara da yansdı. Böyle bir gelişme oldu.

Şimdi bizim ilk Eğitim İşimizin kuruluşunun TÖS'ten farkına dikkatinizi çekmek istiyorum. **Birincisi** TÖS'te anayasada sendika hakkı düzenlendiği halde öğretmenler özel yasası çıkmadığı için 1961-1965 arasında sendika kurulamadı. Üstelik anayasada açık hüküm varken, o zaman öyleydi. Önce mevzuat gelir, sonra haklar gelir. Ama ilk Eğitim İş, bunu tersine çevirdi. Yani hak talebi, yasal düzenlemeyi önceler. Doğru hak kazanmanın yöntemi budur. Özü de budur. Sonra mevzuat arkadan gelir. Nitekim daha sonra memur sendikaları yasası çıktı ve başka düzenlemeler oldu. Yargı sistemi işlemeye başladı, 1954'te kabul edilmiş olan **Avrupa İnsan Halkları Sözleşmesi** ki, bu anayasanın 90.

maddesine göre bir iç hukuk düzenlemesidir, yani yasadır. Ama ne yargıçlar ne başkaları bu maddeyi kullanabildiler. Bu sözleşme hükümlerini ilk kez çalıştıran biz yaramazlarız! Onun bir maddesi var, "herkes sendika kurabilir" der. Zaten biz de kendimizi Danıştay 10. Dairede böyle savunduk. İçişleri Bakanlığı Müsteşarının yasa sakçı genelgesini iptal ettirdik, dava kazanıldı.

Yanılmıyorsam TÖS 18. memur sendikası idi. Ama ilk öğretmenler ya da eğitim hizmet kolu sendikasıdır. Fakat sendika deneyim ve kültürü yok. Birdenbire ne oldum delisi olduk. 1965-1968 arasında eğitim iş kolunda 100 sendika kuruldu. Bunların içerisinde Türk Öğretmenler Sendikası adı altında kapsayıcı Sendika var, İlkokul Öğretmenleri, üniversite mensupları, eğitim mensupları sendikası var. Hatta bilmem ne fakültesinin, müstahdemlerinin sendikası var. Öylesine bir dağınıklık var. O yıllarda yapılan bir araştırmaya göre bu sendikaların 218'inin üye sayısı 500'ün altındaydı. Bir tanesinin galiba 18 üyesi vardı. Tabii böyle bir bölünmüşlük ve dağınıklık var. Buradan bir güç çıkartmak çok zor.

Buna rağmen **Türk Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu**'nun desteğiyle 90 öğretmenin 8 Temmuz günü irade beyan ederek kurdukları, kuruluş evrakları 12 Temmuz'da Devlet Personel Dairesi'ne ulaştırılmıştır, o zaman bu daire ilgileniyordu. Yani resmen tescil edilişi 12 Temmuz'dur. Ama esas olan burada irade beyanıdır. Yani kurucuların, hak sahiplerinin "biz bunu kurduk" demeleridir. Bu özgürlük ilkesinin gereği. Milli Eğitim Bakanlığının bürokrasisi TÖS'ü kendisine uzak bulmuş illerde sendika kurduramamıştır. O zaman ilkokul öğretmenlerin öğrenim durumu, ortaöğretimdeki öğretmenlerden farklıydı. Ortaokul öğretmeni, ilkokul öğretmenin öğretmeni olabilecek durumdaydı, öğrenim durumları bakımından. Bakanlık üst yönetimi bunu istismar etti ve illerde ayrı ayrı ilkokul öğretmenleri sendikası kuruldu. 56 ilde, bunun 54'ü Ankara dışında olmak üzere ilkokul öğretmenleri sendikası kuruldu. Mesela **Edirne İlkokul Öğretmenleri Sendikası, Amasya İlkokul Öğretmenleri Sendikası** gibi. Bu tabi bölücü bir hareketti. Bakanlığın el altından yürüttüğü bir politikaydı. Oysa TÖS'ün kurucuları arasında, yönetim organlarında ilkokul öğretmenlerinin oranı daha fazlaydı kaldı ki Fakir Baykurt dahil yüksek öğrenim gören birçok öğretmenin de kökünde ilkokul öğretmenliği vardı.

Bazı kaynaklarda TÖS kurucu listesinin 92 kişiden oluştuğu belirtilse de benim kısa bir süre TÖS Başkanlığı da yapan kuruculardan **Feyzullah Ertuğrul**'dan aldığım liste 90 öğretmenden oluşmaktadır. Bunların içerisinde bir yeni başkan çıkarmak kolay olmamıştır. Kurucular ve hedef kitlede Köy Enstitüsü çıkışlıların önemli bir ağırlığı vardı. Federasyonun son iki genel başkanı da Köy Enstitülüydü. İlki **Şükrü Koç**, ikincisi **Hayretin Uysal**. 1950-1960 arasında kimi yerel dernekler Köy Enstitüsü mezunlarını lokallerine sokmuyorlardı. Bunun için bazı bölgelerde ayrı köy öğretmenleri dernekleri kuruldu. Bu durum yeni bir dernek türünü ortaya çıkardı: Bölge Köy Öğretmenleri Dernekleri. Yedi bölgede yedi dernek kuruldu. İlk kurulanı merkezi İzmir olan Ege Bölgesi Köy Öğretmeni derneğidir. En güçlüsü ise Isparta, Antalya'yı kapsayan Göller Bölgesi Köy Öğretmenleri Derneği vb. Sonra bunlar bir federasyon kurdular.

TÖS'ün başkanlığı belirlemek epey sıkıntılı oldu. Herkesin gözü Fakir Baykurt'u işaret ediyor ama o da ikna olmuyordu. Ben yazarım diyordu. Son olarak Köy Enstitüsü müdür ve öğretmenlerinin de içinde olduğu bir grup evine giderek geçici bir süre için başkan olmaya ikna ettiler. Ama bu süre 6 yılı buldu ve hapishane de bitti.

Benim saplayabildiğim TÖS kurucularından 3 kişi kaldı. Biri İzmir'de **Mevlüt Kaplan**, ikincisi Denizli'de **Avni Aytan**, üçüncüsü de yarı Ankara'da, yarı Kars'ta yaşayan **Mehmet Turan**. Sendikamız ilk ikisine ödül verdi. Mehmet Turan'la TÖS'e hizmet vermiş iki değerli Köy Enstitülü saygıdeğer kadına da bu yıl ödül vermeyi kararlaştırdı. Bunlardan birisi Naciye Makal, Mahmut Makal'ın eşi. Naciye abla 96 yaşında, şimdi. Diğeri de Perihan Akçam, Dursun Akçam'ın değerli eşi. O da 95 yaşına geldi. Onun için Yönetim Kurulumuzu kutluyorum.

Burada TÖS ve Fakir Baykurt için ne söylesek az. Bütün Eğitim İş üyelerinin Fakir Baykurt'u okumasını dilerim. Onun "**Bir TÖS Vardı**" eserini vaktiyle sendika yeteri kadar çoğaltmıştı, hala stokta var mı bilmem, yoksa da çaresi bulunur.

Değerli arkadaşlar, TÖS kapanmadı, hala kapanmadı. Ama ona dayanak olan anayasa maddesi değişti, altı boşatıldı. Bunun için anayasada açıkça düzenlenmese bile yasak da konmamıştır. Üstelik Anayasanın 90. Maddesi ülkemizin

onayladığı uluslararası sözleşmeleri iç hukuku haline getirmiştir. Buna göre sendika kurmada özgürüz diyerek yola çıktık. Uzmanlarımızın yönlendirmesiyle yola çıktık. Yeni Anayasa (1982) kavramlarını yeniledi; çalışanlar ve işverenler yerine, işçiler ve işverenler yeni sendikalar, anayasa da öyle, işçiler ve işverenler sendika kurabilir. Biz de orada ciddiye alınmayan memurların sendikasını kurduk.

Şimdi ilk Eğitim İş, TÖS gibi hazır kurucu alt-yapı, destek ve adrese sahip değildi. TÖB-DER kapatıldı, dağıtıldı, yok edildi. Trilyonluk mallarına el konuldu. Elimizde adres bile yoktu.

1986 yılında çıkarmaya başladığımız "**abece**" dergisi. İşte o "**abece**" dergisi, çok işimize, adres belirlemeye yaradı.

Değerli öncümüz Fakir Baykurt yıkıcı 12 Mart 1971 darbesinde TÖS'ün davasını yüzakıyla savundu. Onun kendi yazdığı ifadesi ki ilk Eğitim İş tarafından onun aslına uygun biçimde 184 sayfa kitap olarak yayınlandı. Tümü **TÖB-DER**'e devredilen TÖS dava dosyaları, TÖB-DER ile birlikte yok edildi. Şuradan buradan derlediğimiz baskılarını yayına hazırlıyoruz.

Mesela orada savcının iddianamesi bir alem, 185 kişinin hakkında tek tek anlatılan şeyler var. Onların künyelerinin bile elimizde geçmiş olması çok önemli. Bugün şu artık yok. Orada tabii bir nolu sanık Fakir Baykurt genel başkan, iki nolu sanık o zaman 70 yaşında olan genel sekreter **Osman Korkut Akol**, böyle devam ediyor. Akol hocaya TÖS'de "Dede" derdi, çok tatlı bir adamdı. Beni çok severdi. O zaman pos bıyık modası vardı, inanamayacaksınız ama benimde pos bıyıklarım vardı, onları severdi. Tavukçu'ya (lokantaya) götürürdü karnımızı doyururdu, halden anlayan bir büyüğümüzüzdü. **Devrimci Eğitim Şurası** kitabını hazırlayan odur. Basından, yayından da anlayan biriydi, hocamız. Bu TÖS dosyasını da aynı biçimde hazırlamak için o dosyaları Avukat Nevzat Helvacı'dan almış. Fakat hoca o günlerde tamamlamadan öldü. Ve kızları Nevzat Bey'e sormuşlar ne yapalım diye sormuşlar o da TÖB-DER'e vermelerini söylemiş. Doğrusu da bu, ama şimdi yok tabi onlar, elde olanlarla idare edeceğiz.



VELİ FIRAT ŞİMŞEK- Sayın Erdal Çalı hocam da kuruculardan, ilk Eğitim-İş'in genel sekreteri.

ERDAL ÇALI: Yeri gelmişken açıklayayım. Bizim bir profesör Ali Demir hocamız var. Eğitim İş kurucularından. Çok az bir süre kuruluştaki genel sekreter oldu. Ama çok az kaldığı için benim ilk genel sekreter bilinmemden alınganlık ediyor. Bir daha açıklayım, kuruluştaki ben genel sekreter değilim, sadece kurucuyum.

VELİ FIRAT ŞİMŞEK- Çok kibarsın hocam. Teşekkür ediyoruz. Evet, bu tarihi gerçeği öğrendik

ERDAL ÇALI-Ali Demir hocamızın da inşallah kulağına gider. Tanıyanlar bunu söylesinler.

VELİ FIRAT ŞİMŞEK: Evet, Erdal hocam bizlere TÖS'ün mücadelesi hakkında konuşacak. Büyük Öğretmen Boykotu'nu anlatacak bize. Onu da sevgiyle, saygıyla dinleyeceğiz. Buyurun hocam.

ERDAL ÇALI- Teşekkür ediyorum Sayın Başkanım. Ben salondaki görüntülere ve yorgun gözlerle baktıkça, biraz daha kestirmeden gitmek gibi bir düşünceye kapıldım. Gerçi geçmişimde bu konuda yaşanmış deneyimlerim de var. Orman köylerimizin birinde bir gün kestirmeden gitmek niyetiyle bilinen yolu değiştirince uzun süre ormanda ter döktüğümü de belirtmiş ola-

yım. Böyle bir risk yine var ama ben yine de mümkün olduğu kadar kestirmeden gitmeye çalışacağım.

Önce Eğitim-İş'e teşekkür etmem lazım. Gerçekten altmışıncı yılında, TÖS'ü kuruluş yıl dönümünde anmak çok şık ve anlamlı. Bir değerbilirlik örneği. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi mücadele tarihlerine de saygının gereği.

Fakir Baykurt'un anılarında, TÖS dönemini anlatan kitabının adı bile yüreğimi yaralar benim. Hepinizin bildiği gibi adı "Bir TÖS Vardı". Aslında 'vardı' derken hüznle ve içi burkularak 'ne yazık ki artık yok der' gibi konulmuş bir addır bu. Zaten TÖS'den ayrılışı da Fakir'in içini burkmuştur. Sabaha karşı gözaltına alınarak götürülmüştür, yargılama boyunca hep dik durmuş yargılanırken de hep öğretmen gibi, ders verir gibi davranmıştır. Ve biraz önce Sayın Altunya'nın dediği gibi yargılama süresince haklılığına, kararlılığına ve inatçılığına da eklemiştir. Yargılama sona ermeden önce af çıkmasına karşın afla içerden çıkmayı reddetmiş ve yargılanıp aklandıktan sonra çıkmıştır cezaevinden. Bu davranışı, kendisine, öğretmenlere ve TÖS'e güveninin bir sonucuydu. Onun için biraz önce, Niyazi Altunya'nın TÖS mahkûm olmadı cümlesinin gerisinde bunlar var. Şöyle de söylenebilir: TÖS'ü ve Fakir Baykurt'u Sıkıyönetim mahkemeleri bile mahkûm edememiştir.

Şimdi TÖS deyince bizim, yani Sevgili Altunya

ile benim hemen aklımıza geliveren birkaç kişi daha var: **Abdürrahim Ulu**. Saymanlık görevinde bulunmuş teknik öğretmen. Şimdi özel bir yaşlı bakımevinde ve sanırım 105 yaşında. **Nazım Bayata** ise sizin yani Eğitim-İş'in Fakir Baykurt emek ödülü verdiği emekli felsefe öğretmeni, TÖS'ü de, TÖB-DER'in kuruluş günlerini de çok iyi bilen çilekeş bir arkadaşımız. Üstelik bir Balıkesirli. Yani benim hemşerim. Salonda, Ni-yazi Altunya ile ikimizin dışında yine TÖS ve TÖB-DER üyeliğinden gelen iki kişi daha var:

Sevgili **Nazan** ve **Vedat Yazıcı**. Sosyal medyada TÖS adını görünce kendiliklerinden bu toplantıya katılmak için buradalar.

Şimdi TÖS'e gelince önce şunu söylemeli ve altını çizmeliyim: TÖS benim gençliğimdir. Daha doğrusu bu salondaki dört TÖS'lünün gençliğidir, bizim gençliğimizdir O nedenle bizler için özel bir önemi var TÖS'ün.

TÖS bağımsız bir sendikaydı. Yöneticileri de üyeleri de kendilerine güveniyorlardı. Kesinlikle moral bozmadan, tehditlere ve sürgünlere aldırmandan bilebildikleri ölçüde laik ve bilimsel eğitimin mücadelesini verdiler. TÖS hiçbir zaman mevcut siyasal hele iktidar partilerinin yönlendirmesine boyun eğmedi. İlk Eğitim-İş de tam anlamıyla bağımsız bir örgüt olarak kuruldu. Herkesin bir siyasi düşüncesi vardı elbette. Bu ayrı mesele. Ama bütün örgütler açısından bu bağımsızlığın önemine vurgu yapmak için bunun bir daha altını çizmek istedim.

Değerli arkadaşlar, yorgancı diye bir tabir çıktı TÖS'ün kuruluşundan sonra. Çünkü TÖS'ün kuruluşuyla Adalet Partisi'nin iktidar oluşu aşağı yukarı eş zamanlı gibidir. 1965 Ekim seçim sonuçlarından sonra tek başına iktidar oldu Adalet Partisi. Zaten daha önce İnönü Hükümetine, güvenoyu verilmeyerek düşürülmüş ve AP, öncülüğünde bir koalisyon bir hükümeti kurulmuştu. 27 Mayıs sonrasında kendilerini çok güçlü hisseden öğretmenler, gençler ve aydınlar yeniden Demokrat Parti döneminin iklimine geçtiler birdenbire. TÖS'ün kuruluşuyla birlikte üyelerinin de sürgün dönemi başladı. Sürgün edilenlere *yorgancılar* deniyordu. Özellikle 1966'tan itibaren. O zamanki bakanın meşhur sözüdür: "Öğretmenler, ABC'yi öğretsinler, başka bir işe karışmasınlar."

TÖS bu açıklamaya karşı çıktı. "**Bizim görevimiz sadece ABC öğretmek**" değildir dedi. "**Öğretmenin halkı uyandırma görevi vardır**" dedi. Fakir Baykurt bu konuda şunları söylüyordu:

"...Öğretmenler, öğretimin yol ve yöntemlerini bildikleri kadar, toplum ve ülkenin belli başlı sorunlarını da iyi bilmek içerde ve dışarıda görülen değişme ve gelişmeleri yakından izlemek zorundadırlar. Öğretmenler bağımsız düşünebilme ve bağımsız tavır almanın erdemleri ve gerekliliğini öğrencilere kazandırmalıdır."

TÖS eğitimdeki emperyalist etkilere karşı savaş açtı. *Barış Gönüllüleri projesiyle* okullarımıza sokulan ABD görevlilerine karşı çıktı. Sağlıksız ABD üretim fazlası süt tozundan çocuklarımıza süt içirilmesine karşı çıktı. ABD ile yapılan ve bağımsızlığımızı zedeleyen ikili anlaşmaları eleştirdi. Tam bağımsız ve gerçekten demokratik Türkiye'yi savundu. TÖS, **Süleyman Demirel** başkanlığında iktidarın uygulamalarına karşı çıktıkça hükümetin ve yanlılarının da kışkırtıp göz yummasıyla öğretmenlere saldırılar arttı, sürgünler sıradanlaştı ve rahmetli **Profesör Doktor Muammer Aksoy**'un kitaplaştırdığı "**Öğretmen Kırımı**" kavramı ortaya çıktı. Ve burada toplantı salonunda da asılı duran "**Öğretmen dövülmez, sürülmez, ders verir**" sözü o günlerde Fakir Baykurt tarafından söylendi. Bu kıyım ve sürgünler TÖB-DER döneminde de devam etti. Özellikle 12 Mart koşullarında bir gecede yaklaşık 3500 öğretmen gözaltına alındı.

Bugün de **Eğitim İş**, yine muhalefet yapıyor, uyarıyor. Laik, demokratik, bilimsel, kamusal ve parasız eğitimi savunuyor. Yani bizler sürekli her dönemde hiçbir iktidarla iç içe olmadan onun muhalifi olarak yaşamımızı sürdürdük bugüne kadar. Siz de sürdürüyorsunuz, hiç de az olmayan hatta uzunca bir süredir bu mücadeleyi sürdürüyorsunuz. Üstelik azalmadan hatta çoğalarak sürdürüyorsunuz. Bundan sonrakilere de siz örnek olacaksınız zaten. Tüm baskılara karşı dayanışarak sürdüreceksiniz. Çünkü sizin birtakım ilkeleriniz var. Demokrasi gibi, bilim ve sanatla yoğrulmuş bir toplum yaratma ideali gibi bu ilkelerin gücü size güç veriyor, dayanma gücünüzü arttırıyor.



Bizim dönemin yorgancıları, sürüldük diye hiç üzülmezlerdi. Çünkü nereye gidersek gidelim bize sahip çıkacak meslektaşlarımız vardı. Okul ve ilçe yöneticileri vardı. Okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu bile TÖS üyesiydi. Her gün hayatı paylaştığınız her yerde her okulda sizin sorunlarınızı çözmek için yardım edecek insanlar vardı.

Daldan dala atlayarak gideceğim. Yani kestirmeden. Ama o günlerin iklimi ve egemen duyguyu yansıtacak bir örnek vermek isterim. Ben Askerlik sonrasında 1969 Ekim'inde Haymana'da bir köye ortaokul açtım. Okulun açma izninden başka ne binası ne sırası vardı, hiçbir şeyi yoktu. Köy odasını okula çevirmekle başlayıp çok yoğun bir çalışma gerekiyordu. Her gün Ankara-Haymana arasında mekik dokurken Aralık ayında boykot kararı alındı. Sorun çok, destek yoktu. Boykot yapmanın tam zamanıydı. Sesimizi duyurmalıydık.

İki gün önce Ankara'ya gittiğimde TÖS genel merkezine gidip boykot bildirilerini alıp Haymana'ya geldim. TÖS şubesinde beni Haymana Boykot komitesine de seçtiler. Köye döndüğümüzde de köylüyü toplayıp – zaten sorunlar için sık sık toplanıyorduk- onlara boykot kararımızı ve gerekçelerimizi anlattım. Destek tamamdı. "Madem siz yarın ders yapmayacaksınız, biz de çocuklarımızı okula göndermeyiz" dediler.

Boykot günü, Haymana kaymakamı ve ilköğretim müdürü kaymakamlık cipiyle okula geldiler. İlkokul öğretmenleri ile birlikte ilkokulda toplandık. Ancak çocuklar okulda yoktu. Kaymakam, öğretmenlerin haklı olduğunu ancak boykot yönteminin doğru olmadığını anlatmaya çalıştı. Biz de kararımızın arkasında olduğumuzu anlatmaya çalıştık. Daha sonra bir başka köye gitmek üzere yola çıkarken ben de boykot komitesi üyesi olarak gelmek istediğimi belirttim. Ve birlikte iki köye daha uğradık. Kaymakam **Turgay Zileli** ile benim konuşmalarım her iki köyde de aynı oldu. Kaymakam **Turgay Zileli** ile okulun gereksinimleri için sık görüştüğümüz için birbirimizi daha iyi tanıır hale gelmiştik. Bize yardımcı olmak için elinden geleni yapan kamu-cu bir Mülkiyeli izlenimi uyandırmıştır ben de.

Elbette ülkenin her yerinde böyle yaşanmadı boykot. Bazı yerlerde gerginlikler de yaşandı. Hatta kıskırtılmış bazılarınca birkaç yerde saldırılar bile oldu. Ama genel iklim büyük ölçüde böyledir. Bu gözleme bir de şunu eklemek gerekir: TÖS boykot kararı alırken birçok Hocayla görüşmüş gerekli danışmaları yapmıştır. Bunların arasında rahmetli **Muammer Aksoy** ve **Mümtaz Soysal** da vardır. Muammer Aksoy o günlerde **Türk Hukuk Kurumu** Başkanıydı. Ve buradan yapılan geniş bir demokratik toplum yorumu içeren açıklama birçok savcı ve yargıcın kararlarına dayanak oldu. Yani TÖS'ün boykot kararı öyle tepeden biz boykot yapacağız diye alınmadı. Bu arada TÖS'ün kararından önce za-



ten boykot fiilen başlamıştı. Erzurum ve Kırıkale’de olduğu gibi bölgesel kararlarla. TÖS’ün boykot kararı bu durumu disipline sokup genel-leştirdi. Görüldüğü gibi talep aşağıdan geliyor. Buna rağmen TÖS hukuki sonuçlar açısından gerekli araştırmaları yapıyor ve gereken önlemleri almaya çalışıyor. Niyazi Bey çok iyi hatırlar bunları, bilir. Bir sürü yerde yargıçlar, savcılar, evet yapılan yasalarımıza suç ama bizim hocalarımız çok güzel bir açıklama yapmışlar, biz de ona göre davranacağız dediler. Yani genel olarak güvenlik bürokrasisi de savcılar ve yargıçlar da farklı örnekler görülse de genel olarak eğitim bürokrasisi öğretmenlerin üstüne hışımla saldırmadılar. Bütün bu gerçekleri bilerek bunları görüp anlatmak lazım. Eylem kararları alınırken de bugünlerde katılımın neden az olduğunu mevcut yöneticiler çok daha iyi sebeplerini kavrayabilirler ve çıkarabilirler.

Köy enstitülerinde, öğretmen okullarında, eğitim enstitülerinde, yüksek öğretmen okullarında büyük ölçüde yatılı okumuş öğretmenlerin, şöyle ya da böyle, içimize sinmiş olan, içeriğini ve yöntemini çok iyi öğrenmesek de ülkeyi çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırmak, hatta aşmak ülküsü diye bir şey vardı. Çok iyi kavramasak da vardır o hepimizde. O nedenle, daha iyi öğretmek, daha fazla öğretmek, özellikle 27 Mayıs anayasasının getirdiği özgürlük ortamı içerisinde öğrendiğiniz yeni bilgileri ve düşünme yöntemini öğrencilere ulaştırmak gibi bir istek yaygındı.

Sizin yani **Eğitim-İş**’in yeni çıkardığınız **Kamucu Eğitim** dergisinde **Ayhan Ural**’ın ‘**Cumhuriyet Okulu**’ diye bir yazısı var. İşte o Cumhuriyet Okulu’ydu, bütün TÖS’lü öğretmenlerin hedefi. Peki nedir cumhuriyet okulu?

Cumhuriyet okulu, kulluktan yurttaşlığa geçişin öğretildiği yerdir. Bu önemli bir şey. Bizim açımızdan da önemliydi o zaman. Cumhuriyet okulu *sorgulamanın* öğretildiği bir yerdir. Cumhuriyet okulu bilimsel düşünme yöntemlerinin öğretildiği bir yerdir. Cumhuriyet okulu eğitimin hakkının kullanıldığı bir yerdir. Cumhuriyet okulu barışın da öğretildiği, barış eğitimi yapılan bir yerdir. Cumhuriyet hukuku eşitlikçidir, dayanışmacıdır, rekabetçi, anlayış bile dayanışmaya dayanır Cumhuriyet okulunda. Günümüzde böyle bir okulu yaratma görevi sizin üstünüzde. TÖS bunu yapmaya çalışıyordu. TÖS’ün size kalan mirası budur. Ama bu bir görev mirasıdır. Bugünkü **Eğitim-İş** de aynı şeyleri savunduğu için çok haklı olarak TÖS’ün mirasçısıdır. Bunu savunmuyorsanız TÖS’ün mirasçısı zaten olmazsınız.

Bir başka şeye vurgu yapmak istiyorum bu arada. TÖS, öğretmenin saygınlığı için çok ciddi mücadele verdi. Öğretmene yapılan saldırılara karşı TÖS, her zaman dik durdu, mücadele etti.

Öğretmenin saygınlığının benim gözümde birkaç yolu, yöntemi var. Şimdi çok basit düşün-

rek şunları söyleyebiliriz sanıyorum. Hepimiz ustanın iyisini, bilgisini, deneyimlisini ararız, arabamız ya da herhangi bir işimiz için. Berberin de terzinin de iyisini bulmaya çalışırız. Öyleyse biz de kendi kendimize, eğer öğrencilerimiz de böyle düşünebilseydi, iyi öğretmen arayışında olabilselerdi bizi seçerler miydi diye düşünmeli ve mesleğimizin gereklerini en iyi biçimde nasıl bir yerine getireceğinizi hesaplamalıyız. TÖS, aynı zamanda öğretmenlerin *görevlerini iyi yapmasını isteyen* bir örgüttü. Bunda kuşkusuz Fakir Baykurt'un önemli rolü vardır. Bunda kuşkusuz ilk **Eğitim-İş**'e de yansıyan bu anlayışta Niyazi Altunya'nın da önemli bir payı vardır. *Onun için her şeyden önce iyi öğretmen olma mücadelesi vermek* zorundayız.

Ancak iyi öğretmen olmanın bence büyük ölçüde bize bağlı olan bir başka koşulu daha var. Benim göreve başladığım yıllarda köylerde okuma bilenler çok azdı. Okuma yazma bilenler parmakla gösterilirdi. Niyazi Bey'in ilk göreve başladığı köyde ise Türkçe de bilmiyorlardı. Okuma yazma bilmek oldum olası geniş kitlelere büyük bir iş gibi gelmiştir. Öyle algılanmıştır. Onlar için, kargacık burgacık bit takım şekillere, çizgilere anlam vermek gerçekten büyümlü bir iştir ve saygı gerektirir. Ama günümüzde artık okuma yazma bilmek bir ayrıcalık olmaktan çoktan çıktı. Öğretmen günümüzde saygınlığını korumak için önder olabilecek, öğrencisine ve velisine yardımcı olabilecek, rehberlik edebilecek bilgilerle de kendisini donatmak zorundadır. Bunu yapamıyorsanız kaçınılmaz olarak itibarınız düşecektir.

Öğretmen artık şunları savunmak zorundadır. En az bir yabancı dili bilecek. Öğretmen insan hakları demokrasi eğitimi konusunda uzmanlaşacak, çağdaş teknolojiyi kullanabilecek, her okulda yapay zekâ konusunda kendisinden daha fazla bilgi sahibi öğrencileri olduğu gerçeğini unutmadan kendisini geliştirmeye çalışacak. TÖS döneminde TÖS'lü öğretmenler kendi öğrencilerinden ve velilerinden epeyce ilerideydiler. Bugün koşullar değişiyor. Bilimsellik ilkesi değişen koşullara göre çareler üretmeye yardımcı olmalıdır.

TÖS, 1968 Eylül'ünde bir şura, eğitim şurası düzenledi. Eğitim Şurası 3 yılda bir düzenlenir hükmüne karşın Adalet Partisi hükümeti 1962'den beri şurayı toplamıyor. Sorunlar yı-

ıldıkça yığılıyor. Laik ve bilimsel eğitim ihmal ediliyor yerini dinsel eğitim dolduruyor. İlkokullarda üçlü eğitim yaygınlaşıyor. -ki bugünün kuşaklarının üçlü eğitimi kavrayacaklarından emin değilim-. Sınıf mevcutları özellikle büyük kentlerde 70'i aşmış durumda. TÖS, bir an önce Şura'nın toplanmasını istiyor. İstiyor ki çözüm önerilerini duyurabilsin. Ama hükümet oralı değil. Duymazlıktan geliyor. Bunun üzerine TÖS, kendisi bir şura toplamaya karar veriyor. Adını da **Devrimci Eğitim Şurası** olarak belirliyor.

Elbette böyle bir durumda bir şura, çalıştay, sempozyum adına ne dersiniz deyin bir şeyler yapmak gerekir. Sorunları kavrayıp çözümler üretebilmek için farklı görüş ve önerilerin tartışılmasına her zaman ihtiyaç vardır. Biliyorsunuz siz de **Eğitim-İş** olarak, 2017 genel kurulunda Devrimci Eğitim Şurasını kendinize örnek olarak bir eğitim şurası toplama kararı aldınız. Ama hazırlıkları sürerken araya giren küresel salgın nedeniyle yapılamadı. TÖS'ün Devrimci Eğitim Şurası (DEŞ) kararları ile bugünkü Eğitim-İş'in şura karar gerekçeleri arasında tam bir uyum var: İkisinde de vurgu, eğitim sorunlarının akılcı, bilimsel ve devrimci bir bakış açısıyla ele alınması gerektiğidir. Her ikisinde de Laik, bilimsel ve kamusal eğitimin altı özellikle çizilmektedir. TÖS'ün DEŞ'te altını çizdiği aşağıdaki ilkeleri günümüzün **Eğitim-İş**'i de hiç duraksamadan savunuyor:

- Öğrenciye olumlu, akılcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmak
- Pozitif fikirlere dayanan öğretime önem vermek
- İnsan gücü kaynaklarımızı kalkınma amaçlarına uygun olarak kullanmak
- Ölü bilgiler yerine kişiyi, kendisini ve çevresini değiştirici bilgi ve becerilerle donatmak
- Kişiyi egemen kültürlerin yabancılaştırıcı etkilerinden koruyup ulusal kültür kaynaklarını yaratıcı biçimde değerlendirmek
- Öğrencilerin ve eğitime katılan herkesin yönetime etkin olarak katılmalarını sağlamak

TÖS'ün kuruluşu 1965'te, Devrimci Eğitim Şurası (DEŞ) ise 1968'dedir. Görüldüğü gibi DEŞ kararları ile bugün sizin amaçlarınız arasında hiçbir fark yoktur. Yani bu durumdan şu iki sonucu da çıkarabilirsiniz: ilki TÖS'ün amaçları ile amaçlarımız çakışıyor diye kendinize bir mutluluk payı çıkarmak, ya da 60 yıldır havanda su dövülüyor da diyebilirsiniz. Şöyle de bakılabilir bir bakış açısıyla altmış yıldan beri havanla su doyuruyoruz da diyebilirsiniz.

TÖS'ün düzenlediği DEŞ, bütünüyle ele alınıp değerlendirmeyi hak eden bir etkinlik. Ama bu aşamada şimdilik katılanların niteliğine vurgu yapmakla yetinelim.

Şuraya katılanlar kendi alanlarında yetkin ve yetişkin bilim insanlarıdır. Bilim, hukuk, felsefe sanat, resim, müzik, tiyatro, eğitim, mimarlık ve mühendislik alanlarının saygın, deneyimli ve güvenilir isimleridir. **Muammer Sun, Cengiz Bektaş, Turan Erol, Cevat Geray, Can Yücel, İsmail Altınok** hemen aklıma geliverenlerden bazıları.

Bu nitelikli katılım, öğretmenlerin ve TÖS'ün gücünü ve elbette Fakir Baykurt'un saygınlığının da bir göstergesidir.

Son olarak Fakir Baykurt'un şura konuşmasında yer alan bazı iyi niyetli eğitimcileri için söylediği bir benzetmeye değinmek istiyorum. Bu benzetme, temel sorunun iktidarın laik ve bilimsel eğitime karşı tutumunda olduğunu görmeyen iyi niyetli bazı eğitimciler için ve onları uyarmak amacıyla yaptığı minare ve gölgesi benzetmesidir. Şöyle diyordu Baykurt: *Bazı arkadaşlarımız minarenin gölgesine bakarak çareler üretiyorlar. Gölgeyi şu tarafa mı bu tarafa mı çekelim diye tartışıyorlar. Oysa eğrilik gölgede değil, minarenin ta kendisindedir.*

Böylece sona doğru gelirken TÖS'ün unutulmaz başkanı Fakir Baykurt'u da anmış olduk. Zaten kendisinin de sıcacık, içten ve alabildiğine alçak gönüllü dileği de buydu. Belleğimde kaldığı kadarıyla şöyle diyordu:

Bir dileğim halkımdan

Mutlu olduğu güzel bir mevsimde

Bir türkü süresi kadar anımsanmak

Onu da paşa gönlü bilir...

Binlerce sayfa yazdığı roman, öykü, makale, anı ve şiirleriyle Fakir Baykurt kendisini anımsamamız için bize zaten yeterince yardımcı oluyor. TÖS'ü de anımsayıp, anımsatmak ise öğretmenlerin örgütlerine düşüyor. Özellikle de "**BİR TÖS VARDI**" yı okuyup okutarak.

Beni dinlediğiniz için size tekrar çok teşekkür ediyor, ikinci teşekkürüm de yine TÖS'ü anımsatanlara olsun!



Atatürk'ün Yolunda İki Öğretmen Kardeş

Murat Kaymak

Hıfzırahman Raşit ve Münir Raşit Öymen kardeşler eğitim ve düşünce tarihimize katkılarda bulunmuş isimler arasında yer alır. Özellikle Hıfzırahman Raşit Öymen, öğretmen, bürokrat, akademisyen, siyasetçi kimliği ile küçük kardeşi Münir Raşit Öymen'e göre yaşadığı süre içinde ve sonrasında daha fazla öne çıkar. Münir Raşit ise çeviri ve telif yayınlarıyla, düzenlediği kongrelerle eğitim tarihimize ve sosyoloji alanına katkılar sunmuştur. Her iki kardeşin ortak yanı cumhuriyetçilikleri, Türk Devrimine olan bağlılıkları ve bitip tükenmeyen çalışma azimleridir. Özellikle Almanca'dan yaptıkları çeviriler, uyarlamalar ve telif eserler, makaleler, konferanslar ile her zaman anılmayı hak etmektedirler.

Hıfzırahman Raşit'in oğlu Altan Öymen ve Münir Raşit'in oğlu Onur Öymen örneğine pek rastlanılmayan bir işi birlikte yaptılar. Ailenin Trabzon'da başlayan zorlu yaşamlarını, mücadelelerini, eğitime ve diğer toplumsal konulara dair düşüncelerini birlikte kaleme aldılar ve **"Başöğretmenin Yolunda/Atatürkçü İki Eğitim Gönüllüsü: Hıfzırahman Raşit Öymen ve Münir Raşit Öymen"** kitabını okurların karşısına çıkardılar.

Oğulların da en az babaları kadar mesleki başarılarıyla öne çıktığı, yazıları ve kitaplarıyla tanındığı dikkate alınınca eser hem konu hem de anlatım biçimi bakımından kendiliğinden önemli hale gelmektedir.

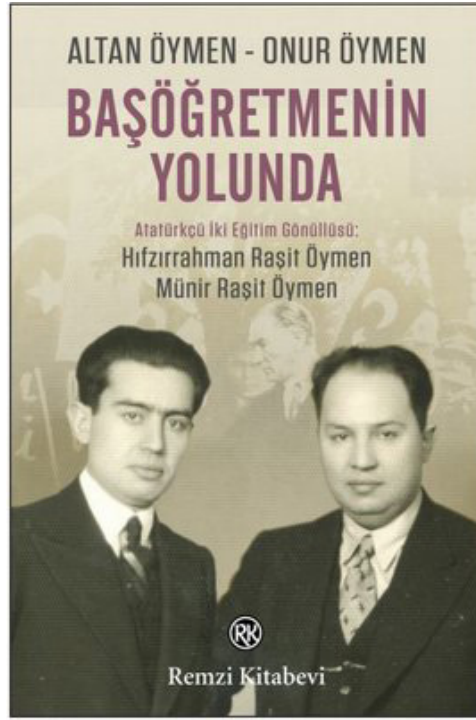
Çocuklarının babalarına karşı nesnel, tarafsız bir bakış açısı geliştirmesi elbette beklenemez. Nitekim Hıfzırahman Raşit Öymen'in Köy Enstitüleriyle, eğitimle ilgili daha birçok konuda eserde değinilmeyen farklı düşünceleri ve polemikleri bulunmaktadır¹. Benzer durum Münir Raşit Öymen için de geçerlidir². Oğullar, elbette babalarını bilinmeleri gerektiği biçimde anlatmaktadır ve babalarının çağdaşlarıyla girdikleri polemiklere değinmemeyi tercih etmişlerdir.

Yazarların bu tutumu eseri değersiz kılmıyor tam tersine çalışma, eğitim ve yakın tarihimiz için şimdiden referans kitaplardan biri olmuştur. Çünkü kitap Hıfzırahman ve Münir Raşit kardeşlerin yaşam öyküleri kadar Osmanlı'nın yıkılışı, kurtuluş, kuruluş ve Türk devriminin karşılaştığı sorunları da içeren bir tarihe tanıklıktır.

Kitap dokuz bölüm olarak düzenlenmiştir. İlk bölüm, Hıfzırahman ve Münir Raşit'in yaşamlarını neden eğitime adadıklarını anlamlı kılmak amacıyla "Niçin Geri Kaldık?" başlığını taşımaktadır. Çünkü yazarlar, Atatürk'ün başlattığı devrimlerin hareket noktasının "eğitim devrimi" olduğuna inanmaktadırlar. Osmanlı'nın geri kalmasında, çözülmesinde, çağını yakalayamamasında eğitim kurumlarının geri kalmasının belirleyici olduğu tezinden hareket etmektedirler.

1 Hıfzırahman Raşit Öymen, Köy Enstitülerinin kuruluş, kapanış süreçlerinin içinde Bakanlık Şube Müdürü olarak yer almıştır. Tonguç ve Hasan Ali Yücel ile birlikte mesai yapmış birinin gözlem ve değerlendirmeleridir. 1974 yılında gerçekleştirilen ancak basılı yayını 1980'de gerçekleştirilen Türk Tarih Kurumunu Atatürk Konferansları dizisinde yer alan **"Köy Enstitülerinin Kuruluşu'nun Tarihi ve Problemleri"** konferans metninde anlattıkları birçok açıdan dikkate değerdir. Bu metinde okul, mesai arkadaşı, Köy Enstitüleri doğmuş insan olarak nitelediği Tonguç'u Köy Enstitülerin fikri temellerine katkı sunmamış, bir pratisyen bürokrat olarak görmesi, üzerinde tartışılması gereken bir konudur. Köy eğitimi konusuna genel müdür olana köy enstitülerinin kurulmasına kadar ilgilenmemiş kişi olarak tanıtması da doğru değildir. Tonguç'un 1933 yılında yayınladığı **"İş ve Meslek Eğitimi"** kitabının üçüncü bölümünün alt başlıklarından biri **"Köy Hayatı ve Çiftçi Sınıfı"** başlığını taşımaktadır. Kuşkusuz bu tespitlerimiz Hıfzırahman Raşit Öymen'i Köy Enstitülerine karşıt olanların safında görmek anlamına gelmemelidir. Tam tersine yaşamı boyunca bu okulların savunusunu yapmış ve yararlarından, kapatılmasının da zararlarından bahsetmiştir. Bkz. Hıfzırahman Raşit Öymen, **Köy Enstitülerinin Kuruluşu'nun Tarihi ve Problemleri**, Türk Tarih Kurumu Atatürk Konferansları Dizisi -Ayrı Basım-, 1980, Ankara.

2 Münir Raşit ise İsmail Hakkı Tonguç'a daha da olumsuz bakar. Özellikle Tonguç'un "Köyde Eğitim" kitabıyla ilgili yazısı bu olumsuz bakışın erken bir örneğidir. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz: Niyazi Altunya, **Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış**, Cumhuriyet Yayınları.



Osmanlının çöküş yıllarında doğan Hıfzırahman (1899) ve Münir Raşit (1904) kardeşler, babalarının erken ölümüyle çileli bir yaşamla karşılaşılırlar. Buna rağmen başarılı bir eğitim hayatı geçirerek Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecine öğretmen olarak katılırlar. Kitabın ikinci bölümünde baba Mehmet Raşit Bey'in yaşamı ve anne Mesrure hanımın zorluklarla nasıl mücadele ettiği ve çocuklarını nasıl okuttuğu anlatılmaktadır. Kitabın belki de en etkileyici bölümünün bu bölüm olduğunu söylemek isterim. Trabzonlu Öymen kardeşlerin Cumhuriyete, Atatürk'e olan bağlılıkları ancak bu yaşam öyküsünün ışığında anlaşılabilir.

İkinci Meşrutiyetin ilanında çocuk, Balkan harbinde ilkokul, birinci Dünya Savaşında öğretmen okulu öğrencisi Hıfzırahman Raşit'in Türkiye'nin temel eğitim sorunlarının başına "**ulusal birlik için eğitim öğretim birliğini**" koyması bu yaşam öyküsünden bağımsız olamaz. Yaşça küçük olması nedeniyle Münir Raşit için de benzer bir değerlendirmede bulunmak hata olmayacaktır.

Hıfzırahman ve Münir Raşit beylerin eğitim tarihimizdeki yerini belirlemek bakımından yazarlar Atatürk devri eğitimini üçüncü bölüm olarak kaleme almışlardır. Doğal olarak bu bölüm daha sonra iki kardeşin eğitim tarihimizdeki katkı-

rını değerlendirmek açısından bize yol göstermektedir. Eğitimi yaygınlaştırma, devrimin yeni insanını yaratma ve eğitimin toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde düzenlenmesi için Hıfzırahman ve Münir Raşit kardeşlerin neler yaptığını anlamak ancak dönemin eğitimini bir bütün olarak gözler önüne koymakla mümkün olabilirdi. Kitabın yazarları olan oğullar, bunu başarı ile yapmışlardır. Birinci bölümü ve bu bölümü ve sonrasındaki bölümlerle birlikte kitabın eğitim tarihimiz için bir giriş kitabı olarak değerlendirilebileceğini rahatlıkla söyleyebiliriz.

Yazarlar dokuz bölümden oluşan kitabın geriye kalan altı bölümünde babalarının eğitim kariyerlerini, ülkelerinin karşılaştığı eğitim sorunları karşısında neler düşündüklerini, neler yaptıklarını birinci el kaynaklardan anlatmaktadır. Özellikle bugün bulmakta zorlanacağımız yayınlarından yapılan alıntılar, her iki kardeşin de eğitim sorunları üzerine neler düşündüklerini, düşüncelerini yaymada hangi tür sorunlarla karşılaştıkları özel olarak Münir Raşit beyin anıları üzerinden aktarılmaktadır.

Münir Raşit beyin Sorokin'den çevirdiği "**Çağdaş Sosyoloji Teorileri**" ve liseler için yazdığı "Ahlak Eğitimi" kitabını bulmak kolay olsa da Hıfzırahman Raşit Öymen'in çeviri, telif ve dergilerde kalan yazılarını bulabilmek daha zor.

Yeri gelmişken Hıfzırahman Raşit Öymen'in eksik bıraktığı **"Türkiye'nin Ana Eğitim Problemleri/Devrimler ve Reformlar Açısından-1"** kitabının dergilerde kalan yazılarıyla birlikte basılması eğitim tarihimize, düşünce tarihimize büyük katkı olacaktır. Çünkü bu kitabında Hıfzırahman Raşit Öymen, cumhuriyetin eğitim sisteminin dayandığı temelleri ve karşılaştığı sorunları ele almaktadır. Hıfzırahman Raşit Öymen'e göre eğitimin problemlerini konuşmak eğitimin, toplumun geleceğini konuşmaktır. Cumhuriyetin eğitim sistemi, önce ulusal birliğin sağlanmasını amaçlayan bir eğitim olarak var edilmiştir. Bu açıdan Hıfzırahman'a göre eğitimimizin dört temel sorunu vardır. Bunlar, *ulusal birliği sağlama, eğitimi demokratikleştirmek, laikleştirmek ve devletleştirmektir*. Hıfzırahman Raşit bey, kitabının ilk cildinde ulusal birlik için eğitim, eğitimin demokratikleştirmesi ve kısmen de eğitimi laikleştirme sorununu ele almıştır. Devletleştirmeye ise değinememiştir.

Altan ve Onur Öymen'in bu başarılı kitabı umarım Öymen kardeşlerin eserlerine ilgiyi arttırır ve dergilerde kalan yazılarının, özel arşivlerinde bulunan mektup ve diğer belgelerin de bizlere ulaştırılmasına imkan sağlar. Kendi adıma Hıfzırahman Raşit Öymen **"Türkiye'nin Ana Eğitim Problemleri/Devrimler ve Reformlar Açısından-1"** kitabının devamını yazabildi mi, arşivinde bu kitap için tuttuğu notlar var mı merak etmekteyim, Dergi ve gazetelerdeki yazıları, kendisine ulaşan ve kendisinin yazdığı mektuplar sadece eğitim tarihimize değil, siyasi tarihimize de tanıklık edecektir.



NOTLAR

A grid of 20 rows and 30 columns of small black dots on a white background. The dots are arranged in a regular, repeating pattern, forming a rectangular grid. Each row contains 30 dots, and there are 20 rows in total. The dots are small, solid black circles, and the spacing between them is uniform both horizontally and vertically.

KAMUCU EĞİTİM



Eğitimİş