



ANKARA

HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN EĞİTİMİ VE
KÜLTÜRÜN AKTARIMI: TÜRKİYE ÖRNEĞİ**

Ahmet Erman ARAL

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ**

**DOKTORA TEZİ
TÜRK HALK BİLİMİ ANABİLİM DALI
TÜRK HALK BİLİMİ BİLİM DALI**

MAYIS - 2020



**SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN EĞİTİMİ VE KÜLTÜRÜN
AKTARIMI: TÜRKİYE ÖRNEĞİ**

Ahmet Erman ARAL

DOKTORA TEZİ

**TÜRK HALK BİLİMİ ANABİLİM DALI
TÜRK HALK BİLİMİ BİLİM DALI**

**ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

MAYIS 2020

Ahmet Erman Aral tarafından hazırlanan “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimi ve Kültürün Aktarımı: Türkiye Örneği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Türk Halk Bilimi Anabilim Dalı, Türk Halk Bilimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ

Türk Halk Bilimi Anabilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum

Başkan : Prof. Dr. Metin EKİCİ

Türk Halk Bilimi Anabilim Dalı, Ege Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum

Üye : Prof. Dr. M. Muhtar KUTLU

Halkbilim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi (Emekli)

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum

Üye : Prof. Dr. Ali DUYMAZ

Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı, Balıkesir Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum

Üye : Prof. Dr. Pervin ERGUN

Türk Halk Bilimi Anabilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum

Not: Tez savunması video konferans aracılığıyla gerçekleştirildiği için jüri üyelerinin imzalarına yer verilememiştir.

Tez Savunma Tarihi: 07/05/2020

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Doktora Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....
Prof. Dr. Figen ZAİF

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Ahmet Erman Aral
07.05.2020

SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN EĞİTİMİ VE KÜLTÜRÜN AKTARIMI:
TÜRKİYE ÖRNEĞİ

(Doktora Tezi)

Ahmet Erman ARAL

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Mayıs 2020

ÖZET

UNESCO Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi 2003 yılında kabul edilmiştir. Mart 2020 itibarıyla Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 178 ülkenin taraf olduğu bu Sözleşme'ye göre, kültürel mirasın korunması, kültür aktarımının başarısıyla doğru orantılıdır. Kültürün aktarım ortam ve imkânlarının büyük oranda yitirildiği günümüzde, aktarımı öğrenmeye odaklı olan bu mirasın “ne olduğu”ndan çok “ne ile ilişkili olduğu”nu düşünmeye ihtiyaç vardır. Bu bakımdan, eğitimin kayda değer bir potansiyel taşıdığı kabul edilir. Nitekim anılan Sözleşme'deki “koruma” tanımında, okul içi ve okul dışı eğitimin kuşaklar arası kültür aktarıma katkısına gönderme yapılır. Özellikle 2017'den beri artarak süren eğitim vurgusu, UNESCO'nun ürettiği veya desteklediği proje ve raporların yanı sıra düzenlediği toplantılarda da gözlemlenir. Taraf Devletler'in periyodik raporlarında, eğitimin daha ziyade “farkındalık artırma” faaliyetleri olarak anlaşıldığı örnekler çoğunlukta olmakla birlikte somut olmayan kültürel mirası topluluklarla ve eğitimin farklı alanlarıyla ilişkilendiren bazı özgün projelere de rastlanır. Ancak eğitime yeni bir bakışı gerektiren bu girişimler, bazı sorunları da açığa çıkarır. Özellikle örgün eğitimin kurgusu ve ona yüklenen işlevlerin, kültürün eğitimi için uygun bir zemin oluşturamaması, resmî eğitimin fırsatlar kadar engelleriyle birlikte düşünülmesini gerektirir. Müfredata bağlı giden derslerin geleneksel bilgi ve pratikleri standartlaştırması, insanları kültürlerine yabancılaştırması ve bilhassa Türkiye'de, bu mirasın “değerler eğitimi” ile sınırlı algılanması okullardaki diğer sorunlardır. Yaygın eğitim, görece daha esnek ve program çeşitliliği bakımından daha zengin olan bir eğitim türü olsa da yaygın eğitimin “sosyal hizmet” olarak görülebilmesi, programların yapısı, kursiyerlerin beklentileri ve yaş, eğitim, mesleki deneyim açısından çeşitliliği gibi faktörler, buradan verim alınması için bir plan dâhilinde hareket edilmesini telkin eder. Sargın öğrenmenin analizi ise kültürün üretimi ve aktarımında örgün ve yaygın eğitimin etkilerini anlamak açısından önemli olduğu kadar “yaşayarak” öğrenmenin sürmesi için gerekli sosyal ve kültürel zeminin olup olmadığına dikkat çekmek bakımından da gereklidir. Gündeme getirilen sorunlar UNESCO'da üretilen belgeler ve Türkiye'nin deneyimi çerçevesinde tartışılmıştır. Ayrıca, sözü edilen Sözleşme'nin örgün ve yaygın eğitimin yanı sıra sargın öğrenme açısından taşıdığı yeniliklerin analiz edilmesi hedeflenmiştir.

Bilim Kodu : 31003
Anahtar Kelimeler : Somut olmayan kültürel miras, eğitim, örgün ve yaygın eğitim, sargın öğrenme, halk bilimi.
Sayfa Adedi : 272
Tez Danışmanı : Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ

INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE EDUCATION AND CULTURAL TRANSMISSION:
THE CASE OF TURKEY

(Ph. D. Thesis)

Ahmet Erman ARAL

ANKARA HACI BAYRAM VELİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL FOR ANKARA HACI BAYRAM VELİ UNIVERSITY

May 2020

ABSTRACT

The Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage was approved in 2003. According to this Convention, the success of the safeguarding is directly linked to cultural transmission. As the context and means of cultural transmission have substantially disappeared, it is necessary to think what this heritage is “related to” rather than “what” it is. In this regard, it is agreed that education has a significant potential of safeguarding the intangible cultural heritage. Hence, the Convention refers to the contribution of formal and non-formal education to intergenerational cultural transmission in its definition of “safeguarding”. The emphasis on education, especially since 2017, can be observed on the projects, meetings and reports generated or supported by UNESCO. There are some distinctive projects that link intangible cultural heritage with communities and different fields of education, notwithstanding the cases with a strong tendency to perceive education as more of an “awareness raising” activity. Nevertheless, these attempts which are expected to introduce a new outlook on education unveil some problems. Depending on the construction of formal education and functions attributed to it, its inadequacy to provide a basis for the education of culture requires considering difficulties of formal education, as well as its potential for new opportunities. Standardization of traditional knowledge and practices, alienation of people from their own cultural heritage and particularly in Turkey, limited perception of intangible cultural heritage as “values education” are among other problems of formal education. Although non-formal education is relatively more flexible and content-rich in terms of diversity of programs, the factors such as regarding non-formal education as merely “social service”, the structure of programs, expectations of trainees and wide range of age, educational background, work experience of trainees suggest the need to act in accordance with a plan. On the other hand, the analysis of informal education is deemed important in the sense of understanding the effects of formal and non-formal education on cultural transmission and also drawing attention to as to whether social and cultural ground is available which is essential to maintain “learning through experience”. These issues raised have been discussed within the frame of Turkey’s experience and the documents created at UNESCO. Additionally, it is aimed to analyze the innovative aspects of the aforementioned Convention for formal and non-formal education and informal learning as well.

Science Code : 31003

Key Words : Intangible cultural heritage, education, formal and non-formal education, informal learning, folklore.

Page Number : 272

Supervisor : Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ

TEŞEKKÜR

Tez konunun şekillenmesi ve olgunlaşması için okulda ve okul dışında gerekli imkânları sunan, kılavuzluk ederek bakış açımı zenginleştiren ve bu çalışmayı tamamlamaya teşvik eden tez danışmanım Prof. Dr. M. Öcal Oğuz'a teşekkürü bir borç bilirim. Tez İzleme Komitesi Üyeleri olarak çalışmanın başından itibaren desteğini esirgemeyen ve önerileriyle tezin amaçlarının ve kurgusunun gelişmesine katkı sunan Prof. Dr. M. Muhtar Kutlu'ya ve tezin son şeklini alması için tavsiyelerini paylaşan Prof. Dr. Pervin Ergun'a teşekkür ederim. Ayrıca, tez savunmasında eleştiri ve önerileriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Metin Ekici'ye ve Prof. Dr. Ali Duymaz'a teşekkürlerimi sunarım. Tez konumu belirlemeye çalıştığım süreçte yaşadığım yoğun tereddütleri gidermem ve farklı kaynaklara yönelmemde yardımcı olan Doç. Dr. Evrim Ölçer Özünel'e ve kavramsal çerçeveyi, alanda yaptığım görüşmelerin içeriğini geliştirmem için önerilerini paylaşan Doç. Dr. Selcan Gürçayır Teke'ye teşekkür ederim. Görüşmelerde ifade ettikleri fikir ve deneyimleriyle uygulamadaki durumu yorumlamama fırsat tanıyan Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığındaki öğretmen, uzman ve idarecilerin yanı sıra Anadolu Sigorta yetkililerine ve Bir Usta Bin Usta projesindeki deneyimlerini paylaşan ustalara şükranlarımı sunarım. Son aşamada tezimi gözden geçirmeme yardımcı olan Gözde Tekin'e ve şekilsel düzenlemede bana destek olan Kadirhan Özdemir'e teşekkür ederim. Tezimle ilgili sızlanmalarımı dinleyen ve beni sabırla destekleyen eşime, katkısını esirgemeyen kardeşime, varlıklarından güç aldığım sevgili anneme ve babama minnettarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR.....	ix
1. GİRİŞ	1
2. SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN EĞİTİMİ: KAVRAMSAL VE TARİHSEL TEMELLER.....	11
2.1. Kültür ve Eğitim İlişkisi.....	11
2.2. Kültürel Miras Tanımlarında Aktarım ve Eğitim.....	27
2.3. Somut Olmayan Kültürel Miras ve Kavram Olarak Örgün Eğitim: İmkân ve Sorunlar	41
2.4. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Perspektifinden Yaygın Eğitim Kavramına Bakış.....	51
2.5. Gözden Kaçan Bir Aktarım Kanalı Olarak Sargın Öğrenmenin Somut Olmayan Kültürel Mirasla İlişkisi.....	62
2.6. Türkiye'nin Örgün Eğitim Sisteminde Somut Olmayan Kültürel Miras: Tarihsel Bir Bakış	70
2.7. Türkiye'de Yaygın Eğitim Kurumlarının Bakış Açısıyla Somut Olmayan Kültürel Miras	91
2.8. Eğitim, Kültür ve Kalkınmaya Yön Veren Belgelerde Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimi	98
3. 2003 SÖZLEŞMESİ'NDE EĞİTİM: İMKÂN, YENİLİK VE SORUNLAR.....	103
3.1. UNESCO'nun Tarihinde Kültür, Eğitim ve Somut Olmayan Kültürel Miras	103
3.2. UNESCO'nun Kültür Alanındaki Sözleşmeleri ve 1989 Tavsiye Kararı'nda Eğitim ve Kültürel Miras	121
3.3. 2003 Sözleşmesi'nde Eğitim: Öne Çıkan Noktalar	134
3.4. Eğitimde Yeni Arayışlar: Miras Yoluyla Öğrenme	146
3.5. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitiminde Risk ve Sorunlar	151

3.6. Kültür ve Turizm Bakanlığının Deneyimi: Adaylık Dosyaları, Periyodik Raporlar ve Korumaya Yönelik Çalışmalarda Eğitim	167
4. TÜRKİYE’DE ÖRGÜN VE YAYGIN EĞİTİMDE SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRAS: ÖĞRETMEN, USTA ÖĞRETİCİ VE UZMANLARIN DENEYİMİ.....	179
4.1. Kültürün Dersle Öğretimi: Halk Kültürü Dersini Veren Öğretmenlerin Deneyim ve Fikirleri	179
4.2. Halk Eğitimi Merkezlerinde Mektepli Usta Öğreticiler ve Akranlar Arası Kültür Aktarımı.....	195
4.3. Yaygın Eğitimde Özel Sektör, Devlet ve Sivil Toplumun İş Birliği: Bir Usta Bin Usta Projesi	216
5. SONUÇ.....	225
KAYNAKLAR	233
EKLER.....	253
EK-1. Halk Kültürü Öğretmenlerinin Listesi.....	254
EK-2. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde Görüşülen Uzman, Öğretmen ve Usta Öğreticilerin Listesi.....	256
EK-3. Bir Usta Bin Usta Projesi Kapsamındaki Kurslarda Görev Almış Ustaların Listesi	257
EK-4. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğünde Gerçekleştirilen Görüşmenin Listesi	258
EK-5. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimine İlişkin Alt Çalışma Grubunun Raporu	259
EK-6. Kültür ve Turizm Bakanlığından Alınan İzin Yazısı	264
EK-7. Millî Eğitim Bakanlığında Halk Kültürü Dersine İlişkin Görüşmeler İçin Alınan İzin Yazısı ve AHBV Ü. Etik Komisyonu İzin Yazısı.....	265
EK-8. Halk Kültürü Dersine İlişkin Veriler Konusunda Millî Eğitim Bakanlığında Alınan İzin Yazısı.....	267
EK-9. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde Görevli Uzman Ve Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin İzin Yazısı	268
EK-10. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görevli Usta Öğreticilerle Yapılan Görüşmelere İlişkin İzin Yazısı	269
ÖZGEÇMİŞ	270

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
1972 Sözleşmesi	Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunması Sözleşmesi
1989 Tavsiye Kararı	Geleneksel ve Popüler Kültürün Korunması Tavsiye Kararı
2003 Sözleşmesi	Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi
2005 Sözleşmesi	Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi
ACCU	Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
KTB	Kültür ve Turizm Bakanlığı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
SKH	2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri
Temsilî Liste	İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UTMK	UNESCO Türkiye Millî Komisyonu

1. GİRİŞ

Kültür ve eğitim, hayatın aktarımına, birikime ve sürekliliğe dayalı iki temel yönünü işaret eder. İnsanlığın ve yaşamın ortak yönlerini öne çıkaran, birbiriyle iç içe geçmiş bu iki süreç, tam da bu niteliği dolayısıyla Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumunun¹ milletleri iş birliğine teşvik ederek dünyanın barış, güvenlik ve refahına katkı sağlama hedefinin özünü oluşturur. UNESCO; sosyal ve beşeri bilimler, bilgi ve iletişim, eğitim, doğa bilimleri sektörlerinde olduğu gibi kültür alanında da çeşitli uluslararası sözleşmeler aracılığıyla amaçları doğrultusunda çalışmalar yürütür. Bu çalışma, ilki 1954'te hazırlanan kültür alanındaki UNESCO sözleşmelerinin kültürü koruma perspektiflerinin eğitimle ilişkisini anlama ve özelde ise 2003 yılında kabul edilen Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nin² örgün ve yaygın eğitimde bu mirasın korunmasına etkisini sorgulama ihtiyacından hareket eder. Bu noktada kültür ve eğitim arasındaki ilişkiden yola çıkılarak örgün ve yaygın eğitimin yanı sıra sargın öğrenmede kültürel miras ve eğitim arasındaki bağlantının niteliği, nasıl kurulduğu, neye odaklandığı ve ne ölçüde değiştiğinin kavramsal ve tarihsel açıdan analizi önem taşır. 2003 Sözleşmesi'nin kültür koruma perspektifinin getirdiği yeniliğin, potansiyel ve özgün imkânlar kadar sorun ve riskler de hesaba katılarak bu temel üzerinde tartışılması çalışmanın odağını oluşturur.

2003 Sözleşmesi ve bu kapsamdaki uygulamaların kılavuzu niteliğindeki Uygulama Yönergesi³, eğitimi, korumanın tanımını içine yerleştirerek ona merkezî bir rol yükler. Somut olmayan kültürel mirasın kuşaklar arası aktarımını "öğrenme" ile doğrudan ilişkilendiren bu bakış, anılan Sözleşme'nin başarısının eğitimdeki başarıdan ayrı düşünülmemeyeceğini gösterir. Bu nedenle, kültürü korumanın doğrudan bir parçası olarak beliren eğitim, ayrı bir dikkatle incelenmeyi hak eder. 2003 Sözleşmesi'nde, somut olmayan kültürel mirasın tanınması, bu mirasa saygı duyulup değer verilmesi amacı çerçevesinde yer bulan eğitim çalışmaları; bilgilendirme programları, topluluk ve gruplara yönelik eğitim programları, yönetim ve bilimsel araştırma alanlarında kapasiteyi güçlendirme, bilginin aktarımında okul dışı imkânlar, kamuoyunun tehdit ve etkinlikler konusunda bilgilendirilmesi ve doğal alan ve belleğe ilişkin mekânların korunmasına yönelik eğitimi kapsar. Dolayısıyla, çalışmanın

¹ Buradan itibaren "UNESCO" denecektir.

² Buradan itibaren "2003 Sözleşmesi" denecektir. Sözleşme metni için bkz. <http://www.unesco.org.tr/Pages/181/177/>

³ Çalışmada, Uygulama Yönergesi'nin 2018 yılına ait güncel versiyonu (İngilizce) dikkate alınmıştır. Anılan Yönerge için bkz. https://ich.unesco.org/doc/src/ICH-Operational_Directives-7.GA-PDF-EN.pdf

“eğitim” kavramına bakışı, ideallerin ifade edildiği bir metin ve analizlerin dayanak noktası olduğu kabulüyle, 2003 Sözleşmesi’ndeki söz konusu çerçeveyi temel alır.

Çalışmanın üzerinde yoğunlaştığı “somut olmayan kültürel miras” ve “koruma” kavramlarının referans noktası 2003 Sözleşmesi’nin 2. maddesinde verilen tanımlardır. Öte yandan, tezin bu kavramlar üzerinden ilişkilendirildiği örgün ve yaygın eğitim ile sargın öğrenmeye ilişkin tanımlarda ise UNESCO’nun eğitim sektörünün ürettiği çalışmalar esas alınmıştır. Bu tezde örgün eğitim belirli program, hedef, malzeme ve amaçlar dâhilinde, esnekliğe imkân tanımayan kurumsal bir yapı içerisinde okullarda sağlanan eğitimi ifade eder. Yaygın eğitim, yine kurumsal ve planlanmış bir çerçeveyi yansıtmakla beraber görece daha kısa süreli ve esnek, örgün eğitimin tamamlayıcısı veya (kimi durumlarda) onun alternatifini olan ve oldukça geniş bir kursiyer profiline (yaş, meslek, eğitim, vb.) hitap etmesi yönüyle hem zorlu hem de potansiyeli güçlü bir eğitim alanı olarak anlaşılmıştır. Sargın öğrenme ise kurumsallaşmamış, rastlantısal ve düzensiz olsa da gündelik hayattaki deneyimlere dayalı olarak pek çok hususun öğrenilmesine imkân tanıyan bir alan biçiminde değerlendirilmiştir. Doğası itibarıyla düzenlenmesi, takibi ve analizi pek mümkün olmayan sargın öğrenmeye 2003 Sözleşmesi’nde gönderme yapılmamış olmakla birlikte, örgün ve yaygın eğitimin etkilerini yansıttığı varsayılan bu alanın, kültürün öğrenilip aktarılmasına zemin hazırlayan ortamların kaybına ve değerine dikkat çekmek amacıyla çalışmada yer bulması gerekli görülmüştür. Örgün ve yaygın eğitim ile sargın öğrenme, eğitim bilimlerinde kabul gören köklü kategorileri yansıttığı için tezin düzenliliği açısından ayrı başlıklar hâlinde kurgulanmış olsa bile, çalışmanın amaçları itibarıyla bu tanımların herhangi bir hiyerarşiyi, ayrımı veya kesin sınırları ima etmediği; söz konusu üç eğitim türünün birbiriyle etkileşim içinde olduğunun varsayıldığı vurgulanmalıdır. Bu varsayım, eğitimle ilgili çalışmalarda artık sıklıkla bu üç kategoriden değil, “hayat boyu öğrenme”den söz edilmesinden ilham almıştır.

2003 Sözleşmesi’nde çerçevesi belirlenen somut olmayan kültürel miras, “yaşayan” mirası ifade eder. Bu bakımdan; durağan olmaktan uzak, sürekli değişime uğrayan, canlı, dış müdahaleyle değil insanların rızasıyla üretilip aktarıldığı ölçüde makul ve sürdürülebilir bir miras algısına karşılık gelir. Diğer yandan; büyük oranda kurumsallaşmış, kurallı, merkezî, insanların beklentilerine başarıyla hizmet ettiğine inanıldığı için fazla değişmeyen amaç, içerik ve yöntemleri tüm dünyada kabul gören örgün eğitimin başını çektiği eğitim sistemleri ise daha ziyade “rüşdünü ispat etmiş, yerleşik, sabit” yapıları temsil eder. İfade ettikleri açısından olmasa bile kavramsal olarak yeni sayılabilecek somut olmayan kültürel

mirasın aktarımı için eğitime duyulan ihtiyaç, eğitim sistemlerinin köklü yapısı içindeki direnç noktaları ve bundan kaynaklı gerilimle birlikte düşünülmelidir. Bu nedenle, çalışmanın temel amacı olan somut olmayan kültürel mirasın eğitimle ilişkisini anlamak, bakış açısına göre bazen çare kimi zaman da engel teşkil edebilecek eğitimin imkânları kadar karanlık taraflarını da görmeye yardımcı olur. Ayrıca, sözü edilen ilişkiyi daha iyi anlamak için eğitim türlerini tanımlama ve kavramlaştırılmadan kaynaklı farklar kadar aradaki benzerliklere bakılması da hedeflenir. Çalışma kapsamında örgün ve yaygın eğitimin yanı sıra sargın öğrenmedeki sorunların yazılı ve elektronik kaynaklara ek olarak görüşmelerden hareketle tespiti ve yorumlanması, 2003 Sözleşmesi'nin metin düzeyinde dikkate sunduğu eğitim perspektifinin, sözü edilen Sözleşme'nin kabulünden 17 yıl sonra buradaki hedeflerle ne ölçüde uyumlu olduğunu kavrama amacına da katkı sağlayacaktır. Bu bakışla, 2003 Sözleşmesi'nin tanıttığı kültür koruma fikrinden yararlanarak gerek Sözleşme'nin hedeflerine hizmet edilmesine gerekse eğitim bilimleri alanındaki çalışmalardan daha fazla verim alınmasına destek olunması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada gündeme getirilen husus, tartışma ve yorumların, somut olmayan kültürel mirasın eğitimiyle ilgili akademik çalışmaları, kavramsal ve tarihsel temellere derinlik kazandırma yönünden destekleyeceği değerlendirilir. Tezin merkezinde yer alan 2003 Sözleşmesi'nin eğitime bakış konusunda kültür alanındaki diğer beş UNESCO sözleşmesinden hangi noktalarda ayrıldığına ortaya konması, UNESCO'nun kültür ve eğitimle ilgili çalışmalarının kronolojisi içinde 2003 Sözleşmesi'nin konumunu ve özgün yönlerini vurgulamaya da yarar. Ayrıca, 2003 Sözleşmesi'nin eğitimde kalitenin artmasına katkı sağlama potansiyeline dikkat çekilmesi yoluyla, özellikle örgün eğitimde kültür ve somut olmayan kültürel mirasla ilişkili konulara duyulan kuvvetli ön yargının bir ölçüde hafiflemesine yardımcı olunması da önemlidir. Öte yandan, 2003 Sözleşmesi'ne Taraf Devletlerin⁴ ürettiği rapor ve adaylık dosyalarına ek olarak UNESCO'nun tarihinde kültürel mirasın eğitimle nasıl ilişkilendirildiğine de bakılmak suretiyle ortaya konan bu çalışma, bu anlamda dünya genelindeki risk, sorun ve iyi örneklerin ışığında örgün ve yaygın eğitimde bu mirasın varlığının güçlenmesi için geliştirilebilecek proje, program ve politikalar için altyapı oluşturulması bakımından da önemli olabilir.

UNESCO'nun ürettiği metinler başta olmak üzere yazılı ve elektronik pek çok birincil ve ikincil kaynaktan yararlanılan bu çalışma için literatür taraması yoluyla elde edilen

⁴ "Taraf Devlet", Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'ni kendi idari ve yasal mekanizmaları içinde istişare edip resmî olarak onaylayan devletleri ifade eder.

bilgiler, araştırmanın gerektirdiği ölçüde nitel araştırma dikkatiyle derinlemesine yorumlanmıştır. Yazılı ve elektronik kaynakların analizi tezin önemli bir bölümünü oluşturmakla birlikte, belgelerin ışığında şekillenen değerlendirme ve çıkarımların güçlendirilmesi amacıyla ilgili kurum ve kişilerle⁵ yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öncelikle, çalışmanın teorik çerçeveye ağırlık vermesi nedeniyle bu görüşmelerden hareketle üretilen yorumların geneli temsil edici nitelikte olmadığı vurgulanmalıdır. Örgün eğitimde konuyla doğrudan ilişkisi dolayısıyla Halk Kültürü dersini okutan öğretmenlerle konuşulmuştur. Ankara'nın Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bu dersin okutulduğu devlet okullarında Şubat 2019-Ocak 2020 arasında, bu derste görev almış ve çoğunluğunu kadınların oluşturduğu, ortalama 21 yıl deneyime sahip on beş öğretmenle görüşülmüştür. Bu noktada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerin Pınar Kasapoğlu Akyol'un *Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) ve Eğitim: Halk Kültürü Dersi Örneği* başlıklı doktora tezindeki konu başlıklarını tekrar etmemesi için soruların bu dersle sınırlandırılmamasına ve öğretmenlerin kültürün eğitimiyle ilgili fikirlerinin öğrenilmesine de gayret edilmiştir.

Yaygın eğitim kısmında ise Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü⁶ bünyesindeki “İzleme ve Değerlendirme” ile “Eğitim Politikaları” Daire Başkanlıklarında Nisan 2019-Ocak 2020 döneminde dört yetkiliyle konuşulmuştur. Yetkililerle görüşülmesinin nedeni program ve kursların kültürün eğitimiyle ilişkisini, idareci ve kursiyerlerin tercihlerini belirleyen ama belgelere yansımayan durumların yanı sıra usta öğreticilerin seçilmesinde uygulanan kriterlerden hareketle yetkililerin “alaylı ve mektepli” öğreticilere bakışını anlamaya çalışmaktır. Öte yandan, halk eğitimi merkezlerinde görev alan usta öğreticilerin deneyimlerini öğrenerek kurslarda yaşananları daha yakından anlamak için, Çankaya Halk Eğitimi Merkezinde ebru ve çini kurslarında görev alan üç kadın usta öğreticiyle görüşülmüştür. Ocak-Şubat 2020 döneminde gerçekleşen görüşmelerde ebru ve çini alanlarında kurs veren usta öğreticilerin tercih edilmesinin sebebi, “Ebru: Türk Kâğıt Süsleme Sanatı” ve “Geleneksel Çini Sanatı”nın

⁵ Görüşmelerden yola çıkılarak hazırlanan tezin son bölümünde, Halk Kültürü dersini okutan öğretmenlerin yanı sıra Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde görevli uzman ve öğretmenler ile kurslarda çalışan usta öğreticilerin gerçek adlarına yer verilmemiş; takma adlar kullanılmıştır. Bununla birlikte, deneyimlerini adlarıyla birlikte anmanın önemli olduğu düşünüldüğü için, Bir Usta Bin Usta projesinde çalışmış ve bazıları Yaşayan İnsan Hazinesi ilan edilmiş ustalar ile Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğünde görüşülen yetkilinin gerçek adlarına yer verilmiştir.

⁶ Buradan itibaren “HBÖGM” denecektir.

UNESCO İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi'nde⁷ kayıtlı olmasıdır.

Yaygın eğitimin diğer boyutunda, Bir Usta Bin Usta projesi çerçevesinde açılan ve ortalama üç ay süren kurslarda çalışmış, yaşları 44-75 arasında değişen yedi ustayla görüşülmüştür. Görüşmelerin bazıları İstanbul ve Bursa'da 4-13 Nisan 2019 tarihlerinde gerçekleştirilen kimi görüşmeler 20 Şubat 2020 tarihinde telefon aracılığıyla yürütülmüştür. Özel sektörü devlet ve sivil toplumla bir araya getiren, eğitim odaklı ve uzun soluklu bir çalışma olması açısından Türkiye adına önemli bir deneyimi temsil eden bu proje çerçevesinde konuşulan ustaların, temsili güçlendirmek amacıyla, ülkenin mümkün olduğunca farklı noktalarından olmasına gayret edilmiştir. Son olarak, Kültür ve Turizm Bakanlığı⁸ Somut Olmayan Türk Kültür Mirası Daire Başkanlığı ile 3 Mart 2020'de yapılan görüşme, KTB'nin Türkiye'de 2003 Sözleşmesi'nin icra organı olmasına dayanır. Bu görüşme, konuyla ilgili politikaların belirlenmesindeki etkin rolü dolayısıyla, Türkiye'nin adaylık dosyaları ve periyodik raporundaki bilgi ve yaklaşımların güncel bir perspektiften okunması ve metinlerin altını kısıtlı ölçüde de olsa doldurma amacına hizmet eder.

Eğitim bilimleri alanındaki araştırmacılar tarafından hazırlanan ancak 2003 Sözleşmesi etrafında üretilmiş uluslararası metin ve tartışmaları pek dikkate almayan tez ve makaleler dışarıda tutulacak olursa, somut olmayan kültürel mirasın eğitime odaklı akademik çalışmaların 2008 yılından itibaren başladığı görülür. Ancak, on yıldan uzun bir geçmişi olmasına rağmen, konuyla ilgili bilimsel çalışmaların sınırlı olduğu söylenmelidir. Tezin konuya katkısının ve diğer eserlerden hangi noktalarda ayrıldığına daha açık biçimde anlaşılması için önceki çalışmalardan kısaca söz edilmesi gerekir.

Tezin kapsamı ve odaklandığı hususlar gereği, bu kısımda eğitimin kültür ve kültürel mirasla genel manada ilişkilendirildiği veya konuyla ilişkisini 2003 Sözleşmesi'nin adıyla ve bu mirası oluşturan beş alt alanla kısıtlayan çalışmalara değil, somut olmayan kültürel mirasın eğitimi doğrudan 2003 Sözleşmesi'nden hareketle değerlendiren eserlere yer verildiği vurgulanmalıdır. M. Öcal Oğuz'un 2008 yılında Millî Folklor dergisinde yayımlanan "UNESCO ve Geleneğin Ustaları" adlı yazısında Yaşayan İnsan Hazinesi sisteminin örgün ve yaygın eğitimin bir parçası hâline getirilmesi, usta çırak ilişkisinin bu çerçevede yeniden düşünülmesi gibi konulara yer verilir (Oğuz, 2008a: 5-10). Oğuz'un ilk

⁷ Buradan itibaren "Temsilî Liste" denecektir.

⁸ Buradan itibaren "KTB" denecektir.

baskısı 2009’da yayımlanan *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?* adlı kitabı, Türkiye’de somut olmayan kültürel mirasla ilgili ilk geniş çaplı çalışma olarak, 2003 Sözleşmesi’nin hazırlanmasının arka planındaki gelişmeler, bu mirasın kültürel ifadelerin çeşitliliği, sivil toplum kuruluşları, envanterler ve halk bilimiyle ilişkisinin yanında eğitimle ilgili bilgi ve değerlendirmeleri de içerir. Kitabın “Yaşayan İnsan Hazinesi veya Geleneğin Ustaları” başlıklı kısmında, yukarıda anılan yazı ile benzer hususlara yer verildiği görülür (Oğuz, 2018: 42-47). Aynı kitabın “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Türkiye İçin Önemi” başlığını taşıyan kısmında ise 2003 Sözleşmesi’nin eğitimle ilgili maddelerine gönderme yapıldığı, 2006’da müfredata giren Halk Kültürü dersinin içeriğinden söz edildiği, ana dilinin kültür aktarımı açısından değerinin vurgulandığı ve okul öncesi eğitim kurumlarının rolüne değinildiği anlaşılır (Oğuz, 2018: 63-67). Aynı eserin üçüncü baskısındaki “Kuşaktan Kuşağa Aktarılan Bilginin Belgelenmesi: Somut Olmayan Kültürel Miras ve Sargın Öğrenme” başlıklı kısımda bu kez eğitime yönelik dikkat daha belirgin bir hâl alır ve bir fırsat olarak görülen sargın öğrenmenin örgün ve yaygın eğitimden ayrılan tarafları bu alandaki bilginin değeri ve belgelenmesi bakımından öne çıkarılır (Oğuz, 2018: 103-112).

Yukarıda anılan Halk Kültürü dersinin 2003 Sözleşmesi ve Türkiye açısından öneminin anlatıldığı, *Millî Folklor*’da yayımlanan “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunmasında Eğitime Yönelik İlk Adım: Halk Kültürü Dersi” başlıklı yazıda, M. Muhtar Kutlu bu dersin öğretim programının hazırlık süreçlerini, dersin yapısını ve odaklandığı noktaları sorunlar ve çözüm önerileri eşliğinde değerlendirir (Kutlu, 2009: 13-18). Aynı yazarın, editörlüğünü M. Öcal Oğuz, Evrim Ölçer Özünel ve Selcan Gürçayır Teke’nin yaptığı *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Geleceği: Türkiye Deneyimi* adlı kitapta “SOKÜM ve Örgün Eğitim: Halk Kültürü Dersi Deneyimi” başlıklı bir yazısı bulunur. Bu yazıda, yazarın sözü edilen ilk çalışmasıyla benzer noktalar üzerinde durulur ve örgün eğitimde somut olmayan kültürel mirasın tanınması ve değeri açısından bu dersin getirdiği imkânlar vurgulanır (Kutlu, 2013: 47-50). Söz konusu yazılar, bu mirasın örgün eğitimde korunmasına katkı sunulmasını hedefleyen bir ders olan Halk Kültürü’nün tanınmasına ve benimsenmesine odaklı olmalarının yanında problemlere de dikkat çekilmesi bakımından önemli bulunur.

İlerleyen süreçte, somut olmayan kültürel mirasın eğitimle ilişkisini analiz eden çalışmaların sınırlı da olsa devam ettiği ve kapsamlı çalışmaların hazırlandığı görülür. Pınar Kasapoğlu Akyol’un 2015 yılında tamamladığı *Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) ve Eğitim: Halk Kültürü Dersi Örneği* başlıklı doktora tezi bu anlamda hacimli ilk çalışmayı

temsil eder. Dört bölümden oluşan bu tezde önce 2003 Sözleşmesi'nin eğitim perspektifi merkeze alınarak Taraf Devletlerin periyodik raporları incelenir. Sonrasında, Millî Eğitim Bakanlığının⁹ eğitime bakışından hareketle Halk Kültürü dersinin geçirdiği değişimler anlatıldıktan sonra dersle ilgili kurumlarda öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin ışığında uygulamadaki sorunlar gündeme getirilir. Çalışmanın son bölümünde ise eğitim teknolojileri temel alınarak öğretmenler için bir ders planı oluşturulur (Kasapoğlu Akyol, 2015). Aynı yazarın *Millî Folklor*'da çıkan "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Örgün Eğitime Uygulanması: Ağaraştırması (Webquest) Örneği" başlıklı makalesi, öğretmenlere eğitim teknolojileri aracılığıyla yeni bir yöntem önerilmesini içerir (2016: 149-170). Bu çalışmalar, Halk Kültürü dersiyle ilgili önemli bir birikimin oluşmaya başladığını ve zamanın ilerlemesiyle birlikte sorunların çeşitlendiğini; bu açıdan daha fazla çalışmaya ve çözüm önerisine ihtiyaç duyulduğunu gösterir.

Anılan yazıyla aynı yıl, *Millî Folklor* dergisinde Ahmet Erman Aral'ın "Hayat Bilgisi ve Halk Kültürü Dersleri Üzerinden Kültür Koruma Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Değerlendirmesi" başlıklı makalesi yayımlanır. Bu yazıda, Türkiye'de erken Cumhuriyet dönemi eğitim politikası ile 21. yüzyıldaki eğitim politikaları, Hayat Bilgisi ve Halk Kültürü derslerinden hareketle, kültür koruma yaklaşımları merkezinde tanım, yaklaşım ve uygulamalar açısından karşılaştırmalı olarak incelenir. Bu sayede, Halk Kültürü dersinin kültür koruma açısından ne anlam taşıdığı, hangi yönlerden farklı olduğu ortaya konur (Aral, 2016: 107-119). Aral'ın 2018 yılında aynı dergide çıkan "Somut Olmayan Kültürel Miras ve Eğitim: Eğitimin Periyodik Raporlardaki Görünümüne Eleştirel Bir Bakış" başlıklı makalesinde ise 2003 Sözleşmesi'nin taşıdığı eğitim perspektifinin Taraf Devletlerin hazırladığı periyodik raporlara ne ölçüde ve nasıl yansıdığı eleştirel bir tutumla yorumlanmış ve problemlere bazı çözüm önerileri getirilmiştir (Aral, 2018: 59-72).

Gündeme getirilen çalışmalar, Türkiye'de eğitimle ilgili araştırmaların kayda değer biçimde artmadığını ancak bakışın çeşitlenmeye ve uluslararası boyutta yaşanan gelişmelerin daha fazla dikkate alınmaya başladığını gösterir. Dünyada özellikle son birkaç yıldır somut olmayan kültürel mirasın eğitimi konusunda hissedilir derecede artan akademik çalışmaların tematik çeşitlilik kazanma sürecine girdiği gözlemlenir. Bu çerçevedeki eğitimi sürdürülebilir kalkınma, miras listelerindeki unsurlar, uygulama modelleri, mesleki ve teknik eğitim, müzeler, yerli halkların dil ve kültürleri, hayat boyu öğrenme, envanterler ve eğitim teknolojileriyle ilişki içinde analiz etme eğilimindeki akademik çalışmaların nicelik

⁹ Buradan itibaren "MEB" denecektir.

ve nitelik yönünden geliştiği de belirtilmelidir. Ancak, Şimdiye kadarki araştırmaların, yukarıda belirtilen yönlerin bir veya birkaçı ile sınırlı tutulduğu; kavramsal ve tarihsel açıdan daha geniş bir perspektifin tercih edilmediği bilinir. Çalışmanın özellikle ikinci bölümünde atıf yapılan eğitimle ilgili uluslararası toplantıların 2017’den bu yana artması ve somut olmayan kültürel mirasın eğitiminin aynı yıl UNESCO tarafından iki bütçe önceliğinden biri ilan edilmesi, sürecin kapsamlı analizini daha önemli kılar. Dolayısıyla, bu mirasın eğitimle ilişkisini, UNESCO’nun ürettiği rapor, yayın ve sözleşmelerin yanı sıra araştırmacıların akademik yayınlarını dikkate alarak tarihsel bir bütünlük içinde anlama ve yazılı kaynakları ilgili kurum ve kişilerle yapılan görüşmelerden edinilen bilgilerle destekleyip güncel durumu gözden geçirme ihtiyacından söz edilebilir. Söz konusu gereksinim, bu çalışmanın hazırlanmasını ve konu hakkındaki araştırmalara genişlik kazandırılmasını teşvik etmiştir.

Yukarıda sözü edilen çerçeve ve ihtiyaç doğrultusunda hazırlanan bu tez, Giriş’i takip eden üç bölümden ve Sonuç kısmından oluşur. “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimi: Kavramsal ve Tarihsel Temeller” başlıklı ilk bölüm sekiz kısımdan oluşur. İçine halk bilimini de alacak şekilde kültür ve eğitim arasındaki ilişkinin tartışılmasıyla başlayan bu bölümde, 2003 Sözleşmesi’nde eğitim aracılığıyla korunması istenen kültürün belirgin özelliklerini ve diğerlerinden farkını vurgulamak amacıyla UNESCO’nun kültür alanında hazırladığı sözleşmelerdeki kültürel miras tanımları verilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra ise sırasıyla örgün ve yaygın eğitim ile sargın öğrenmenin kavramsal temellerinin somut olmayan kültürel mirasla ilişkisi tartışılmış; imkânlar kadar potansiyel sorunlar da gündeme getirilmiştir. Bu bölümün ilerleyen kısımlarında, somut olmayan kültürel mirası oluşturan alanların Türkiye’de bu üç eğitim türünde nasıl yer bulduğu değişimler de dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın altı kısımdan oluşun “2003 Sözleşmesi’nde Eğitim: İmkân, Yenilik ve Sorunlar” başlıklı ikinci bölümünde ise öncelikle UNESCO’nun tarihinde kültür ve eğitimin nasıl ilişkilendirildiği ve günümüzde somut olmayan kültürel mirası ilgilendiren konuların 1946’dan günümüze nasıl işlendiği araştırılmıştır. Bölümün ilerleyen kısımlarında, UNESCO’nun kültür alanındaki sözleşmelerinde eğitime yüklenen işlev ve bu işlevin değişimi incelenmiştir. Daha sonra, 2003 Sözleşmesi’nde eğitime bakışın UNESCO’nun diğer sözleşmelerinden ayrılan yönleri vurgulanarak buradaki perspektifin eğitimde yeni bir arayışı temsil ettiği ifade edilmiştir. Somut olmayan kültürel mirasın eğitiminde ortaya çıkan risk, tehlike ve sorunların dünyadan örnekler eşliğinde tartışılmasıyla devam eden bölüm,

Türkiye'nin periyodik raporu ve adaylık dosyalarının yanı sıra KTB'nin konuya güncel bakışından hareketle eğitimin değerlendirilmesiyle tamamlanır.

Tezin üç kısımdan oluşan "Türkiye'de Örgün ve Yaygın Eğitimde Somut Olmayan Kültürel Miras: Öğretmen, Usta Öğretici ve Uzmanların Deneyimi" başlıklı son bölümünde öncelikle Halk Kültürü dersini okutan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ışığında örgün eğitimdeki güncel durum analiz edilmiştir. Konunun yaygın eğitimi ilgilendiren boyutunda ise HBÖGM'de görevli uzman ve öğretmenlere ek olarak halk eğitimi merkezlerindeki kurslarda çalışan usta öğreticilerden edinilen bilgiler aracılığıyla, yaygın eğitimin taşıdığı düşünülen potansiyelin uygulamaya nasıl yansıdığı araştırılmıştır. Son kısımda, Bir Usta Bin Usta projesi kapsamındaki kurslarda görev almış ustaların deneyimlerine bakılarak devlet, sivil toplum ve özel sektör iş birliğinde geliştirilen yaygın eğitim çalışmalarının niteliği yorumlanmıştır.¹⁰

Netice itibarıyla, somut olmayan kültürel mirasın eğitimi konusunda mevcut ve potansiyel imkân ve sorunların değerlendirildiği bu tez, kültürün eğitimiyle ilişkili çalışmalara 2003 Sözleşmesi üzerinden derinlik kazandırma girişimi olarak görülebilir. Çalışmada sunulan bakış açısının, konunun 2003 Sözleşmesi temelinde tartışıldığı yeni akademik çalışmaların oluşumuna katkı sağlaması, kültürün eğitimle buluşturulmasına odaklı uygulamalı çalışmaları desteklemesi ve idari boyutta alınan tedbirleri güçlendirmesi hedeflenmiştir. 2003 Sözleşmesi, eğitimi, kültürü korumanın önemli parçalarından biri olarak öne çıkarıyorsa da bu dikkatin Taraf Devletlerde henüz yeterince karşılık bulmadığı ve eğitim sistemlerinin köklü yapısıyla yakın ilişkisi yönünden, çözümün zaman ve istikrar gerektiren zorlu problemleri barındırdığı ortadadır. Buna rağmen, iyi örneklerin artmasıyla, mevcut yapının içinde somut olmayan kültürel mirasın eğitimi için uygun kanalların açılabilmesi beklenmektedir.

¹⁰ Kaynak kişiler için bkz. EK-1, EK-2, EK-3, EK-4.



2. SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN EĞİTİMİ: KAVRAMSAL VE TARİHSEL TEMELLER

2.1. Kültür ve Eğitim İlişkisi

Kültür ve eğitim arasında, bağlama ve amaca göre değişen, kimi zaman dolaylı kimi zaman da açık nitelikte yakın bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Bu iki unsurun bir araya gelişi veya birbirinden uzaklaşması, kültürün ve eğitimin nasıl tanımlandığı ve onlara dönemselsel olarak ne tür işlevler atfedildiğiyle ilgilidir. Dolayısıyla, sözü edilen bu iki kavram arasında irtibat kurarken farklı disiplin ve çalışmalarda çeşitli biçimlerde beliren tanımların içinde, bu çalışma açısından anlam taşıyan güçlü bir ilişkinin kurulmasını kolaylaştıracak “aktarım” veya “sosyalleşme” gibi anahtar kelimelerden yola çıkılması faydalı olabilir.

Kültür ve eğitim ilişkisinin, tavuk ve yumurta ikilemi gibi kompleks bir sorun arz ettiği ve ikisi arasında ilişki kurulması bir kenara, eğitim ve kültürü oluşturan şeylerin neler olduğu üzerinde bile büyük tartışmalar olduğunu ifade eden araştırmacılar mevcuttur (Meşeci Giorgetti, 2017: 1). Bunları oluşturan şeylerin neler olduğu, insanlık tarihinde hangisinin ilk ortaya çıktığı veya hangisinin bir diğerini kapsadığını merkeze alan tartışmalar bir kenara bırakıldığında, sözü edilen iki “sürecin” birbirinden beslenmeksizin bağımsız ilerlemesinin mümkün ve sağlıklı olmadığı söylenebilir. Alan Dyer’ın belirttiği üzere, “eğitim şüphesiz (antik veya modern fark etmeksizin) kültürün kalbindedir” (2007: 394). Bu sebeple, eğitim ve kültürün birbirine sunduğu katkı ve birbirleri için oluşturdukları yeni imkânlar ölçüsünde geliştiği bir yaklaşımı esas almanın daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

John Singleton kültürü “insan davranışlarının öğrenilen kısmı” olarak tanımlar ve eğitsel çerçevede ise onu “beşeri öğrenimin paylaşılmış ürünleri” olarak tarif eder (Singleton 1974’ten akt. Tezcan, 1978: 5). Benzer şekilde Felix. M. Keesing de kültürü, “öğrenilen ve sosyal olarak aktarılan davranışlar bütünü” olarak tanımlar (1958: 16). Şerif Mardin ise Türkiye’de “kültür” deyiminin genellikle yaşamın eğitim ve sanat yönleri için kullanıldığını ancak bu kavramın sosyal bilimlerde, sosyal yaşamın öğrenmeye dayanan bütün yönleriyle ilgili olduğunu vurgular (1991: 24). Kültürel davranışı içgüdülerden ve diğer kalıtsal niteliklerden ayıran bu tanımlar, kültürü biyolojik kalıttan ziyade toplumsal kalıtımla ve onun kuşaktan kuşağa aktarımıyla ilişkilendirmemize olanak tanır. Eğitim, kişiliğin gelişmesiyle de ilgili olduğundan, onu biçimlendiren ve dönüştüren toplumun kültürüyle yakından bağlantılıdır (Tezcan, 1978: 5). Eğitim ve kültürün iç içe oluşuna odaklanan ve ikisini uyumlu bir yaşantının birbirini tamamlayan doğal parçaları olarak gören antropolojik yaklaşımlar da değer taşımaktadır. Antropolojik açıdan eğitim, kültür aktarımını akla getirir.

Nitekim antropolog Robert Redfield'a göre eğitim, kültürün aktarılma ve yenilenme sürecidir (Tezcan, 1978: 7). Konuyla ilişkilendirilmesi gereken başka bir kavram olan “kültürleşme” de Hilmi Ziya Ülken tarafından “insanı başka varlıklardan ayıran ve ona başlangıcından (doğuştan) beri hayatı boyunca kültürü kazanma imkânını veren eğitim ve çıracılık şekilleri” olarak tanımlanır (2013: 165). Bu tanımlar, kültürün ve kültürü edinme süreçlerinin eğitim ve aktarımla doğrudan ilişkisini akla getirir.

Günümüzde örgün ve yaygın eğitimin yanı sıra sargın öğrenmede bu iş birliğini yeniden tesis etmek için başlatılan pek çok program ve proje aradaki bağlantının zayıfladığını veya büyük oranda ortadan kalktığını düşündürse de kültür ve eğitim arasında süreklilik ve aktarım açısından doğal bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmelidir. Ayrıca bu ilişkinin toplumsal katılımı gözetmesi ve cesaretlendirmesi yönüyle sosyal ve kültürel bakımdan kuşatıcı, kapsayıcı ve birikime değer veren bir yönünün olduğu da eklenmelidir. Kültürün önemli bir parçasını oluşturan ve gözlem, deneyim ve yaşantıya dayalı bilgi, beceri ve uygulamalara karşılık geldiği söylenebilecek “gelenek” kavramı da söz konusu ilişkinin temelini anlamada yardımcı olabilir. Hizky Shoham’ın belirttiği üzere, “gelenek” kelimesinin Latincedeki karşılığı olan “traditio” sözcüğünün taşıdığı anlamlar arasında “aktarma”, “teslim etme” de bulunur (Shoham, 2011: 317). Edward Shils de hiçbir toplumun kendine sıfırdan bir bilgi tabanı kuramayacağını iddia ederek tam da bu nedenle geleneğin önem kazandığını belirtir; aynı zamanda geleneğin “geçmişten günümüze intikal ettirilen ya da miras bırakılan herhangi bir şey” olduğunu da ekler (Shils, 2003: 110). Bu açıdan, sosyal yapıyı sürdüren bir süreç olarak kültürün veya geleneğin devamının ancak aktarımla mümkün olduğu bilindiğine göre, bu sürecin sağlıklı şekilde sürmesinde, bilinçli ve planlı bir girişimin parçası olsun veya olmasın, eğitimin doğal bir öneme sahip olduğu varsayılabilir.

Tam bu noktada, kültürün yalnızca eğitim sürecinin başlangıcıyla birlikte işlevsellik kazanan ve gerektiğinde başvurulacak bir araç veya eğitimin bağlamını çeşitlendiren bir tür dekor olarak görülmemesi gerektiği iddia edilebilir. Kültürün, kendine özgü içeriği ve bağlamıyla eğitimde oldukça belirleyici olduğu düşünülmektedir. Jerome Bruner, kültürün akli şekillendirdiğini belirtir. Ayrıca onun, yalnızca dünyamızı değil kendimize ve gücümüze dair ilk kavramlaştırmaları da yapılandırmamızı sağlayan araçları temin ettiğini söyler. Ek olarak, tam da aklımıza şekil veren ve onun kapsamını belirleyen şey olan kültürel ortamı ve onun kaynaklarını dikkate almaksızın zihinsel aktiviteyi anlamamanın mümkün olmadığını belirtir (Bruner 1996’dan akt. Demmert, 2011: 1). Buradan hareketle, öğrenme

sürecine şekil veren ve onun yönünü tayin eden önemli faktörlerden birinin kültür olduğu söylenebilir. Kültür, Kroeber ve Kluckhorn'un ifadesiyle "somut insan davranışlarının soyutlanması" (1952:155) olarak değerlendirildiğinde, onun kendimize ve çevremize ilişkin ilk kavramlaştırmaların ortaya çıkmasına imkân tanıyan araçları temin etmesi bakımından temel bir eğitsel rolünün olduğu ortaya atılabilir. Duruma tersinden bakıldığında, Dyer'in belirttiği gibi, ilham verici bir çevrede, hatırlanabilir deneyimler yoluyla, soyut bilimsel kavramlara somut bir kavrayış getirmek de güçlü bir eğitsel araçtır (2007: 396). Bir diğer deyişle, kültür insanın çeşitli ilişkileri, çevresini ve belli davranışları anlamlandırması ve yetiştirdiği topluma sosyal açıdan uyum sağlaması için bir kılavuz görevi görür. Bu yönüyle de bir bakıma eğitimin temelini teşkil eder.

Günümüzde eğitim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi büyük oranda örgün eğitim kurumlarına odaklı biçimde düşünülür. Bununla birlikte, eğitimin kapsayıcılığı ve sürekliliği açısından yaygın eğitimin ve yaşam boyu öğrenmenin de kayda değer öneme sahip olduğu bilinir. Ottaway'in belirttiği üzere, yaşamayı öğrenme açısından eğitim aslında bir topluluğun tüm yaşamını ifade eder (Ottaway 1968'den akt. Tezcan, 1978: 5). Buradan bakıldığında, eğitim hayatı boyunca insanların okulda geçirdiği süre, toplumun beklentileri ve diploma edinme arzusu göz önünde bulundurulunca örgün eğitim kurumları elbette daha ön plandadır. Ancak, Roger Marples'in belirttiği gibi, eğitimin tek bir amacı yoktur; bu hayatın amacının ne olduğunu belirlemeye çalışmakla aynı şeydir. Bu süreç, mantıksal olarak, değerli olduğu düşünülen şeylerle ilgilidir. Eğitimin değeri bir şeye ulaşmanın vasıtası olmakla ilgili değildir. Tam tersine, kendinden menkul, içsel bir değere sahip olan eğitim, değerini hizmet ettiği düşünülen herhangi bir araçtan almaz (2010: 103). Bu noktada, yaygın eğitim ve hayat boyu öğrenmenin de dikkate alınmasının, eğitimin kültürle irtibatlandırılması bakımından önemli olduğu akla gelir. Nitekim hayat boyu öğrenme kavramının temelini oluşturan kaynaklardan biri olduğu kabul edilen ve UNESCO'nun da teşvikiyle 1996'da hazırlanan *Learning: The Treasure Within* (Delors Report) adlı rapor¹¹, "kültürel değer ve geleneklere yabancılaşma" sorununu gündeme taşır ve bu sorunun olası çözümlerinden biri olarak da hayat boyu öğrenmeyi, eğitim ve kültür arasındaki bağın güçlenmesine yardımcı olabilecek bir araç olarak görür (1996: 2). 1998'de İsveç'in başkenti Stockholm'de düzenlenen "UNESCO World Conference on Cultural Policies for Development" adlı toplantının Eylem Planı'nda¹²

¹¹ Anılan rapor için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

¹² Eylem Planı için bkz.

http://www.lacult.unesco.org/docc/1998_Action_Plan_Cultural_Policies_for_Dev_UNESCO.pdf

da kültür ve eğitim arasında yeni bağların kurulması gerektiğinden söz edilir (1998: 4). Hâl böyleyken yaygın eğitim ve hayat boyu öğrenmenin, “merkezde” yer alan örgün eğitim sisteminin diploma vaadiyle sunduğu potansiyel fırsatların gölgesinde kaldığı söylenebilir. Ayrıca, bu sınıfa giren eğitim ve öğretim programlarının çoğunlukla meslek edindirmeye odaklı olduğu ve sosyokültürel gelişimin görece arka planda kaldığı da ifade edilebilir.

Diğer taraftan, “eğitim” ve “öğrenme” arasındaki farktan beslenen yönelimlerden söz edilmesi, eğitimin kültürle ilişkilendirilmesinin önemini anlamak açısından yararlı olabilir. Hooper-Greenhill’in belirttiği gibi, “eğitim”den “öğrenme”ye doğru semantik kayış, eğitim kurumlarına yüklenen işlevde temel bir felsefi değişimi işaret eder ve dikkatin öğrenmenin nasıl tesis edileceğine yönelik olduğunu vurgular (2007: 4). Jarvis, Holford ve Griffin de hayat boyu öğrenmeden söz ederken 2000’lerin başından itibaren eğitim teorisi ve pratiğinin derinden değiştiğini iddia eder. Ek olarak; öğrenciyi merkeze alan, eğitimden ziyade öğrenimi vurgulayan, pek çok disiplinin katkı sağladığı bütünlük bilgisiye dikkat çeken, gerçeğin bilgisinden çok göreceli bilgiye yönelen ve karşılıklı öğrenmeyi temel alan yeni bir sistemden bahseder (2004: 1-15). Bu yönelim ve değişimler, kültürün eğitime doğrudan veya dolaylı yollarla dâhil edilmesini ve eğitim sistemleri içerisinde kültüre daha fazla alan açılmasını gerekli kılabılır. Çünkü gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması amacıyla yürütülen bir çalışma olarak öğrenimin tecrübi bilgiyi, deneyerek öğrenmeyi ima ettiği varsayıldığında ve bunun yanı sıra, kültürün de sosyal hayatın öğrenmeye dayalı bütün yönlerine karşılık geldiği hatırlandığında, eğitimin kültürle buluşturulması kolaylaşabilecektir. Buna paralel olarak, öğrenim sürecinde gerçeğin bilgisinin yanında göreceli bilginin ön plana çıkışı da bağlama ve insana göre çeşitlenen farklı yaşantıların anlaşılması ve barış, hoşgörü, yaratıcılık ve sosyal uyumun bu perspektif ışığında tesis edilmesinde kültürün eğitime entegre edilmesinin önemini akla getirir.

Söz konusu olumlu ve gerçekleştirilebilir görünen yönlerin yanı sıra, eğitim ve kültür arasındaki ilişkinin geliştirilmesini zorlaştıran bazı bakış açılarından da söz edilmesi gerekir. Kültür veya “kültürlü olmak”, gündelik hayatta daha ziyade sanat ve edebiyata atıfla kullanılsa da kültürün sıklıkla “gelenek” ile iç içe algılandığını söylemek de mümkündür. Buradan hareketle, kültürdeki gelenek çağrışımı kültürün bilimsel bilgiye tezat teşkil ettiği, bilgisizlikle bağlantılı olduğu; rasyonel, seküler ve ilerici “modern” toplumun önünde engel oluşturabildiği (Shils, 2003: 103-118) şeklinde yaygın bir önyargıyı beraberinde getirir. Bu da eğitimin, özellikle örgün eğitimin kültürle bir araya getirilmesini, ikisinin birlikte düşünülmesini güçleştirir. Hangi düzeyde olursa olsun, günümüzde eğitimin pozitif bilgi,

ispat, ilerleme ve “özgürleştirme” ideali; geçmişe dönüş, otorite, değişim karşıtlığı ve mantıktan uzak olma ile birlikte anılabilen kültürü, eğitime dair plan ve uygulamalara entegre etme imkânlarını oldukça kısıtlar. Kültürü ve geleneğin karakterini yansıtan “dönüşüm” ve “dinamizm”i göz ardı eden bu önyargılar, üstesinden gelinmesi gereken zorlukların veya peşin hükümlerin varlığını gösterir.¹³ Bununla birlikte, UNESCO’nun hazırladığı *Local Knowledge, Global Goals* adlı çalışmada¹⁴, yerli (indigenous) halkların ürettiği bilgilerin analiz edilerek bilime entegre edilmesi ihtiyacından söz edilir. Bu anlamda, gerek Batılı bilimsel yöntem ve kriterlerle üretilen bilimsel bilginin gerekse de yerli halkların ürettiği bilgilerin kendi bağlamları içerisinde meşru ve geçerli olduğu yönündeki bakışın benimsenebileceği belirtilir (2017: 42). Dolayısıyla, güncel çalışmalarla birlikte yukarıda değinilen önyargıların zamanla bir ölçüde kırılması için gayret edildiği ve bu girişimlerin yansımalarının Türkiye’de de gözlemlenebileceği düşünülür.

Kültür ve eğitim ilişkisini tartışılırken “eğitimin ve öğrenmenin amacının ne olduğu” sorusunun da gündeme getirilmesi gereklidir. Dolayısıyla, sözü edilen ilişkinin çeşitli boyutlarıyla değerlendirilmesi aynı zamanda eğitimin işlev ve amaçlarının dikkate alınmasını da gerektirir. *What is the Purpose of Education?* adlı veri grafiğine¹⁵ göre; John Dewey, 1930’lu yıllarda eğitimin amacının, gençlerin düzenli gelişim göstererek toplumun üyesi olabilmek için ihtiyaç duydukları şeyleri vermek olduğunu söylerken; Martin Luther King 1948’de eğitimin işlevinin yoğun ve eleştirel düşünmeyi öğretmek olduğunu belirtir. 1964’te eğitimin amacının, okuryazar bir toplum yaratmaktan ziyade öğrenen bir toplum yaratmak olduğu ifade edilir. 1991’de ise Arthur W. Foshay, antik çağlardan beri eğitimin amacının, insan olmanın ne anlama geldiğinin idrak edilmesini sağlamak olduğunu savunur. Elbette bunun yanında; zihni geliştirmek, sosyal ihtiyaçları karşılamak, ekonomiye katkı sağlamak, etkin bir iş gücü yaratmak, öğrencileri iş dünyasına hazırlamak veya belli bir sosyal veya politik düzeni tanıtmak gibi pek çok farklı amaç da vardır. Bu amaçların bir kısmı bazen çelişir. Eğitime yüklenen ve döneme göre farklılık gösteren bu işlevlerin doğrudan veya dolaylı olarak kültürle bağlantılı olduğu söylenebilir. Söz gelimi bireyin sosyalleşmesi veya öğrenen bir toplumun yaratılması, örgün veya yaygın eğitim fark etmeksizin, kültürün de sürece dâhil edilmesi gerekliliğini beraberinde getirir.

¹³ Geleneğin değişim, gelişim ve güncelleme kavramları etrafında değerlendirildiği bir yazı için bkz. Metin Ekici (2008). “Geleneksel Kültürü Güncellemek Üzerine Bir Değerlendirme”. *Milli Folklor*, 80, 33-38.

¹⁴ Sözü edilen çalışma için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259599>

¹⁵ Bu fikirlerin kronolojisine yer verilen çalışma için bkz.

https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_update/eu201207_infographic.pdf

Kişinin biyolojik bir varlık olmanın ötesine geçmesi, toplumun norm ve beklentilerine uyum sağlaması, diğer insanlarla ortak bir kültür zemininde buluşabilmesi, benzer durumlar karşısında benzer davranış ve düşüncelerle tepki vermesi açısından sosyalleşme, akla “kültür aktarımı” ve “öğrenme”yi getirir. Bir diğer deyişle, kültürün, hayati bir ihtiyaç olduğu varsayılabilecek sosyalleşmenin gerçekleşmesi için kendi döngüsü ve imkânları çerçevesindeki eğitim öğretim metotlarıyla doğal bir aktarımı beraberinde getirdiği savunulabilir. Bu noktadan hareketle, eğitimin kültürle ilişkisinin her zaman ilk bakışta tespit edilemeyen, zaman zaman karmaşık ancak temel bir nitelik arz ettiği söylenebilir. O hâlde, eğitime yüklenen işlevlerin de bu ilişkiyi yansıtmaması beklenir. Nermin Erdentuğ, örgütlenmiş olsun veya olmasın eğitimin kişiye, “devam eden ve gelişen davranış biçimleri, görenekler topluluğu” olarak tanımladığı kültürü kazandırdığını, insanları sosyalleştirdiğini, toplumun bir üyesi olarak yaşamaya uyum sağlamayı öğrettiğini belirtir. Ayrıca, eğitimin sosyal yaşamda bilgi, beceri, değer ve sezilerin kuşaklar arası aktarımı sağlamak açısından sosyal bir işlevinin olduğunu, antropolog R. Piddington’un, “her kültürün bir eğitim sistemine sahip olduğu” ifadesiyle destekleyerek ifade eder (1981: 5-9). Bu bakımdan, kültürün aktarım boyutuyla tanımlanarak onun eğitimden ayrılmaz boyutuna dikkat çekilmesi, bu çalışmanın temeli açısından önemlidir.

Eğitimin kültürle iç içe olduğunu teorik bir bakış açısıyla ortaya koymak ve bu ilişkinin sürdürülmesi için yerel, ulusal veya uluslararası düzeyde birtakım çalışmalar tasarlamak mümkün olsa da planların uygulanması aşamasında bazı sorunların belirdiği söylenebilir. Bu problemlerin, kültürün bir bakıma ekonomik ve endüstriyel kalkınma, teknolojik ilerleme hedefleri karşısında bilinçli tercihlerle ihmal edilmesinden, arka planda bırakılmasından kaynaklandığı öne sürülebilir. Elbette, bu zorlukların yalnızca kültürel bilgi, beceri, temsil veya tutumların gündelik hayatın eğitim, sanat, tasarım vb. alanları için bir ilham kaynağı olmasına karşı takınılan mesafeli duruş veya önyargılarla sınırlı olmadığı da belirtilmelidir. Benzer sorunların, mesleki kaygıların veya piyasada ihtiyaç duyulan mesleki nitelikleri destekleme gayesinin doğurduğu “yarcılık işlevi” bakımından eğitim için de söz konusu olduğu savunulabilir. Nitekim Maren Elfert’in ifade ettiği üzere, günümüzün araçsal (instrumentalist) yaklaşımları, eğitimin toplumla ilgili daha geniş tartışmaların içinde bir yere yerleştirilmesine izin vermemekte veya karmaşık sosyal problemlere teknokrat çözümler getirmeye çalışmaktadır (Elfert, 2015: 96). Dolayısıyla, problemin daha geniş çerçevede çözümlenmesini güçleştiren birtakım hususların varlığından söz edilebilir. Hilmi Ziya Ülken’in belirttiği gibi, medeniyet ve öğretim ile kültür

ve eğitim arasındaki denge ikisinin tamamen ayrı işlemesi sonunda bozulabilir (Ülken, 2013: 164). Bu güçlüklerin aşılabilmesi ve kültür ve eğitimin bir arada tutularak toplumsal düzeydeki problemlerin çözümüne katkı sağlanabilmesi için öncelikle “yararcılık” ilkesini kültür lehine yeniden düşünme ihtiyacından söz edilebilir.

Gerek sistemli gerek yaygın gerekse de rastlantısal alanda olsun, öğrenme sürecine kültürü dâhil eden yöntemlerin benimsenmesi ve kültürün eğitim süreçlerinin aslında tam da merkezinde olduğunun farkına varılması, eğitim ve kültür ilişkisinin kavramsal ve pratik açıdan tekrar değerlendirilmesini ve eğitsel içerik ve uygulamalarda, kültürün “hatırlanmasını” ima eder. Çünkü Türkiye’de kültürün eğitim sistemi içerisindeki “gerekli ama pek söz konusu edilmeyen” varlığı çoğunlukla göz ardı edilmiş, tartışılmamış veyahut ulaşılması gereken pek çok “önemli, günceli yakalayan ve çağdaş” hedefin içinde bir “lüks” olarak görülebilmektedir. Kültürün eğitime dâhil edildiği bazı durumlarda ise kültürün bazen “statik, dönüşmeyen, toplumsal karşılığı olmayan, yüzlerce yıl önceki alışkanlık, pratik ve tutumları gündelik hayatın içine olduğu gibi taşıyan” bir kavram olarak tasarlandığı örneklerle karşılaşmıştır.

Çizilen bu çerçeve, eğitimi kültürle ilişkilendirme gayreti açısından halk bilimini akla getirir. İnsanın kültürel bilgi, beceri, pratik ve temsiller vasıtasıyla, daha genelde ise bunların toplamı olarak ürettiği anlamlar yoluyla, doğal çevresi ve mensubu olduğu toplulukla kurduğu ilişkiyi ve bu kapsamdaki üretim ve aktarım süreçlerini anlamaya çalışan bir disiplin olarak halk bilimi de yeniden düşünülmesi gereken bir birikimi işaret eder. Özellikle de “aktarım” boyutunun, halk bilimini tanımlama girişimlerinde bir kriter olarak çokça öne çıkması (Dundes, 1965: 1-3), bu alanın eğitimle yakın ilişkisini ima eder. Bu yüzden, disiplinler arası kültür araştırma yöntemlerinin kesiştiği bir noktada bulunan halk biliminin, toplumsal yararlılığa katkı potansiyelinin artırılması açısından, eğitimle ilişkisinin vurgulanması ve tartışılması değer taşır. Başlangıçta daha ziyade halk biliminin faydasını gözetken tek taraflı bir bakış açısını yansıtır gibi görünse de aslında bu çaba aynı zamanda eğitim ile kültür arasındaki bağın hatırlanması ve yeniden güçlendirilmesi yoluyla eğitimin kalitesine de hizmet eden bütüncül bir girişimin tasarlanmasına katkı olarak anlaşılmalıdır.

Eğitim ve kültür ilişkisinin bu açıdan temel olarak anlaşılabilmesi, halk biliminin eğitsel boyutunun Türkiye’deki araştırmacılar tarafından hangi yönleriyle öne çıkarıldığını ve bu disipline nasıl bir rol atfedildiğini incelemeyi gerektirir. Ancak öncelikle, bu konuya ilginin görece daha yoğun olduğu Amerika Birleşik Devletleri’nde söz konusu bağlantının neleri kapsadığından söz etmek ve Türkiye’deki halk bilimi çalışmalarını bu görüntünün

içinde eğitime bakış açısından konumlandırmak başlangıç için daha uygun olabilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1940'larda Alan Lomax gibi halk bilimcilerin ve kamusal alanda çalışan uzmanların yön verdiği folklor ve eğitim pratiklerine yönelik dikkatin halk şarkılarına ve bunların okul ortamında öğretimine odaklı şekilde başladığı ve 1970'lerden itibaren, bu anlamda özellikle ilk ve ortaöğretime özgü çalışmaların artmasıyla halk bilimcilerin hazırladığı ders planlarını ve derleme çalışmalarına destek niteliğindeki kılavuzları da kapsadığı görülür. Elbette bu sürecin kendi içinde bazı sancılar taşıdığı ve halk bilimine yönelik olumsuz bakışın uzunca bir süre etkili olduğu da bilinmektedir. Alan Dundes, halkın yanlış şekilde okuryazar, kentli toplulukların içindeki okuma yazması olmayan kitleler olarak tanımlandığından ve buradan hareketle bir kavram olarak halkın “bayağılık” ve “eğitimsizlik” kelimeleriyle birlikte tarif edildiğinden söz eder. Ayrıca halkın bilgisinin, bilimsel tıp ile halk ilaçları arasında kurulan zıtlıkta olduğu gibi, “yanılgı” ve “yanlışlık” ile birlikte anılmasının, eğitimcileri bu alanda üretilen bilgiyi kullanmada gönülsüz davranmaya ittiğini ifade eder. Nitekim halkın bilgisi yanlışlık, hata ve sorunların kaynaklarından biri olarak tanımlandığından, bazı eğitimciler, halkın bilgisinin ortadan kalkmasından memnuniyet duyar. Dundes, “okuma” ve “yazma”yı odağına alan ve buna karşılık sözlü kültürlerin temelini oluşturan konuşma ve söz söyleme sanatlarına sırt çeviren eğitim sisteminin amaçlarından birinin, halkın bilgisinin “kökünü kazımak” olduğu iddiasına yer verir (1969: 472-473). Bu bakış nedeniyle halk bilimi ve eğitimin zaman zaman zıt kutuplarda konumlanabildiği akılda tutulmakla birlikte, 1940'lardan itibaren başlayan yukarıdaki süreçte ortaya çıkan bazı çalışmaların okul ve topluluk arasındaki ilişkiyi değiştirme hedefiyle tasarlandığı belirtilir. Ayrıca, halk bilimcilerin ilk ve ortaöğretim seviyesinde öğrenci ve öğretmenlerle çalışmasının, halk bilimi çalışmalarını daha kullanışlı kıldığına ve bu araştırmalara kamusal erişimi kolaylaştırdığına dikkat çekilir (Pryor ve Bowman, 2016: 447-449). Halk bilimine eğitim çalışmaları üzerinden yeni bir bakış açısı veya toplumsal işlev kazandırma girişimlerinin dayandığı temellerden birinin, William Bascom'un “pedagojik bir araç olarak” folklorla atfettiği eğitim işlevi olabileceği akla gelir (Bascom, 2014: 80). Bascom'un eğitimle ilgili düşüncesinin çıkış noktasında okuma yazmanın bulunmadığı kültürlerde çocukların eğitimi gibi sınırları dar görünen bir bakış bulunsa da onun, kültürün rehberliğinde hayatın nasıl yaşanacağını gösteren bilgiler içermesi açısından folkloru işaret etmesi, konunun daha geniş çerçevede değerlendirilme potansiyelini düşünmeyi gerektirir. Dolayısıyla folklor araştırmalarına eğitimi de dâhil eden yönelimlerin belirmesi bakımından Bascom'un düşüncelerinin sürece şekil verdiği söylenebilir.

Amerika'daki bazı çalışmalarda ise halk bilimi, hayatımızı başka bir gözle değerlendirmenin yollarından biri olarak görülür. Ayrıca halk biliminin kimlik ve aidiyetle ilişki kurma açısından önemini altı çizilir ve bu alanın disiplinler arası bakışa fırsat tanıyan doğası açısından eğitimdeki kullanımlarına dikkat çekilir (Bowman, 2004). Bazı yazılarda, halk bilimine eğitsel dikkatle yaklaşan araştırmacıların, halk bilimini “kurumsal olmayışı” yönüyle, “insanların sahip olduğu bilgi” olarak tanımlamayı tercih ettikleri ifade edilir. Ek olarak, eğitimle ilgilenen halk bilimcilerin resmî, popüler, kurumsallaşmış veya elit kültüre karşı veya onlardan bağımsız olarak, halkın bilgisini içeren alternatif müfredatı ve otoritesine güvenilen eğitimciler olarak gelenek içinde yetişen sanatçıları öne çıkarabildiği (Hamer, 2009: 347-348) görülür. “Yaşayan bir müzeye” benzetilen toplulukların içinde bir tür “küratöre” benzetilen halk bilimcilerin toplulukların kültürel kaynaklarını müfredata entegre etmede eğitimcilerle çalışabileceğini belirten araştırmacılar da vardır (Kirshenblatt-Gimblett, 1983: 3). Bu bakışın, halk bilimini daha ziyade örgün eğitim bağlamındaki sistemli, otoriter ve meşru bilginin üreticisi konumundaki hâkim yapıya karşı bir alternatif ortaya koyma potansiyeline sahip olması yönüyle değerlendirdiği açıktır. Bu duruşu, yakın geçmişte 2. Dünya Savaşı döneminde halk bilimi araştırmalarının kapsamına giren çeşitli sözlü anlatıların politik amaçlarla manipüle edilmesine duyulan tepkilerin ve bu süreçten kaynaklı önyargıların kırılması arzusunun eğitimdeki uzantısı ve dolayısıyla halk biliminin toplumsal yararına dikkat çekme gayretinin yansıması olarak okumak da mümkündür.

Bahsedilen bu süreç ve öne çıkan görüşler, öncelikle Amerika Birleşik Devletleri'nde halk biliminin eğitimle ilişkisinin, çeşitli tehditler karşısında kaybolma tehlikesi taşıyan kültürel unsurların korunması ve aktarılmasından ziyade, halk bilimi disiplininin ve bu disiplini ayakta tutan bilgi kaynaklarının eğitime entegre edilmesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Bu yönelim; müfredat geliştirme, proje yürütme vb. süreçlerde halk biliminin eğitime katkı sağlamasına yönelik motivasyonun ardında, disiplinin ve disipline konu olan malzemenin toplumsal bir karşılık kazanması, çalışmaların toplumla buluşmasına katkı sağlanması, disiplinin eğitsel potansiyelinin harekete geçirilmesi ve okulla kurdukları ilişkide topluluklara daha fazla söz sahibi olma imkânı tanınmasının yer aldığını düşündürür. Dolayısıyla, burada birbirini karşılıklı şekilde besleyen iki disiplinden söz edilemese bile halk bilimini dönüştürme, ona diğer bilim dallarının içinde yer açma ve onu toplumsal sorunların çözümünün bir parçası hâline getirme arayışının, halk bilimi ve eğitim ilişkisine şekil verdiğinden söz edilebilir.

Türkiye’de ise halk bilimi araştırmacılarının eğitime bakışı bazen eğitime odaklı kitap, tez, rapor gibi müstakil çalışmalarından kimi zaman da disiplinin farklı noktalarına yönelik incelemelerin satır aralarından tespit edilebilmektedir. Türk halk bilimi çalışmalarının başlangıcına yerleştirilen yazılara (Oğuz, 2013a) bakıldığında eğitimle ilgili somut fikir, öneri veya yaklaşımlara rastlanmaz. Bu durum, disiplinin Türkiye’de kuruluşu açısından öncelikli sorunların varlığı ve disipline ilişkin temel ihtiyaç ve kaygılar düşünöldüğünde elbette doğal karşılanabilir. Zaman içinde disiplinin çalışma alanlarının ve benimsenen yöntem ve tekniklerin çeşitlenmesiyle eğitimin de halk bilimi araştırmalarının gündemine girmeye başladığı söylenebilir. Bununla birlikte, konuyla ilgili çalışmalar, halk bilimini eğitimle ilişkilendiren araştırmaların istikrarlı bir dikkatle devam ettiğini iddia etmede yetersiz görünmektedir.

Hâl böyle olsa da halk biliminin eğitim işleviyle ilgili çalışmaların geçmişı, disiplinin Türkiye’deki geçmişı kadar eskidir. Cumhuriyet’in ilk döneminde eğitime ve eğitim politikalarına yönelik yazılarıyla dikkat çeken başlıca isim Ziya Gökalp’tır. Ziya Gökalp, Türkiye’de halk biliminin bir disiplin olarak gelişiminden bahsedilirken akla gelen ilk isimlerden biridir. 1913 yılında yazdığı “Halk Medeniyeti” başlıklı yazısında getirdiğı resmî medeniyet ve halk medeniyeti ayırımında, doğrudan olmasa da eğitim politikalarına yönelik bakışının ilk izlerini görmek mümkündür. Ziya Gökalp, sözlü gelenekler ile yazıya dayalı eğitim öğretim sistemi arasında derin bir ayrılık oluştuğunda, resmî medeniyetin halkın akıl yürütme ve dünyayı algılama becerilerini zayıf düşüreceğini iddia eder (2013: 472). Bu düşünce, kültürün eğitim yoluyla aktarımında günümüze kadar uzanan sorunlara dair ilk uyarı ve tespitlerden biri olarak görölebilir. Günümüzde bilhassa örgün eğitimde, insanın kültürel bir varlık olarak kendisini ifade etmesini ve gündelik yaşamını kurgulamasını (mimari, sinema, edebiyat, müzik, tiyatro, vb.) sağlayan bir kaynak olarak geleneğin bilgisini dikkate almayan plan, program ve uygulamalarla karşılaşılması, sözlü aktarım kanallarıyla inşa edilmiş bilgi birikiminin “devre dışı bırakıldığını”, eğitimin ilgi alanından dışlandığını gösterir. Dolayısıyla Ziya Gökalp’ın sözlü geleneklerle hayatın bir şekilde ilişkilendirilmesinin ve irtibatın canlı tutulmasının önemini vurgulayan görüşü, hâlen çözüm bekleyen bir sorunun gündeme getirilmiş olması ve bu problemin mazisini göstermesi bakımından kayda değerdir. Ek olarak, Ziya Gökalp’ın teşhis ettiğı bu kopukluğun, kültürün aktarımında resmî eğitim sistemini bir fırsat olmaktan çıkararak onun çözümün önünde bir engele dönüşmesine yol açtığı da savunulabilir.

Ziya Gökalp'ın eğitimle ilgili kapsamlı fikirlerinin anlatıldığı *Makaleler V* ve *Makaleler VII* adlı eserler, görüşlerinin daha detaylı şekilde analizini mümkün kılar. Öncelikle, Evrim Ölçer Özünel'in daha önce belirttiği üzere (2011: 64), Ziya Gökalp'ın özellikle masalların eğitim işlevinde estetik yönden ziyade “terbiye” yönünü vurguladığı belirtilmelidir. Ek olarak, onun öncelikle eğitim ve öğretimi birbirinden ayırdığını; gerçeklik (şe'niyet) ile ilgili hükümlerin öğretilmesine “talim” (öğretim) ve kıymet hükümlerinin öğretilmesine “tahrir” dediğini (Ziya Gökalp, 1917) ve millî kültürü ima eden bu kavramı eğitimle özdeş gördüğünü belirtmek, onun eğitime bakışını doğru değerlendirmede yardımcı olabilir. Eğitimin sosyal bir olgu olduğunu ve toplumca belirlendiğini ifade ederek eğitimin toplum veya kültür dışında bir kuvvet olarak görülmemesi gerektiğini söyler. Bu temel üzerinde de eğitimin “fertlerin millî kültüre intibakı”, “cemiyetin fert üzerinde uyguladığı bir sosyalleştirme ve hatta “kültürleşme” işi” olarak tarif edilebileceğini belirtir. Onun geliştirdiği bir başka tanıma göre ise eğitim “Bir cemiyette, yetişmiş neslin henüz yeni yetişmeye başlayan nesle fikirlerini ve hislerini vermesidir” (Kardaş, 1981: 6-15). Bu fikirler, eğitimin toplumsal hayatın doğal bir parçası olarak görülmesi ve onun insan hayatı ve kültürle iç içe oluşunun vurgulanması bakımından değerlidir. Ayrıca, eğitimi toplumdan farklı bir yerde konumlanmış, müdahale gözetken bir mekanizma veya araç olarak değil, hayatın gidişatı içinde toplumun yön verdiği bir süreç olarak görmesi, eğitimde belirleyici bir güç olarak cemiyeti öne çıkarır. Diğer taraftan ise Ziya Gökalp'ın, cemiyetin fertleri üzerinde “uyguladığı” bir tür sosyalleştirme süreci olarak tanımladığı eğitimin, yaptırım gücü bakımından gelenek ve göreneğin işlevlerine yakınlık içinde tarif edilmesi de dikkat çeker.

Ziya Gökalp'ta eğitimin her şeyden önce toplumsal bir temeli işaret etmesi, onun resmî eğitimin kapsamı dışında kalan alana ağırlık verdiğini düşündürür. Nitekim eğitimi “organize” ve “yaygın” olmak üzere ikiye ayıran Ziya Gökalp'a göre yaygın eğitim, doğrudan hâlihazırdaki cemiyetin “yeni” vicdanını naklederken organize eğitim “mazide toplanmış zihnî mahsulleri” verir. Sosyal vicdanın, yaşamın “yazılı şekillerini” aktaran organize eğitimdeki cansız zihniyette değil, yetişmiş neslin, yeni nesli hiç fark ettirmeksizin davranış ve hareketleriyle canlı bir misal arz ederek etkilediği, “hayatın yaşayan yönlerini” barındıran yaygın eğitimde bulunduğunu söyler. “Cemiyetten fertlere geçen ruh hâllerinin toplamı” olarak tanımladığı kültürün (1981: 19) aktarılmasında en önemli yol olarak gördüğü yaygın eğitimi güncel yaşantıyla ilişkilendirmesi ve resmî eğitimi mazinin statik, yazıya geçmiş ürünlerinin nakledildiği bir alanla sınırlandırması, Ziya Gökalp'ın “Halka

Doğru” dergisindeki fikirlerinin devamı olarak okunabilir. Dolayısıyla, resmî medeniyetin karşısında, milletin ruhunu oluşturduğunu söylediği halkın medeniyetini ve edebiyatını öne çıkararak Ziya Gökalp’ın, kültürün kuşaklar arası aktarımında çareyi toplumun içinde ve sözlü nakil vasıtalarında araması, onun yaygın eğitime yönelişini de bir ölçüde anlaşılır kılar. Onda, “sözlü” olan bir şeyin aynı zamanda “yaşayan” bir şey olduğu dikkati çeker. Sözü edilen fikirler içinde dikkat çeken diğer husus ise Ziya Gökalp’ın, işlev açısından organize eğitimi “geçmiş” ve yaygın eğitimi de “bugün” ile çerçeveselendirmiş olması ve açık bir ayrıma başvurmasıdır. Bu ayrımın belirmesinde, organize veya resmî eğitimin yazılı biçimlerle meşgul olması, sözlü üretimleri (belki de bilerek) ıskalaması ve bu nedenle de halkın yarattığı kültürü yansıtır aktaracak imkânlardan hâliyle yoksun olmasının rolü olabilir.

Öte yandan yaygın eğitimin mevcut duruma, “yaşayan” misallere odaklanması bakımından aktarım için en uygun yol olduğunu savunan Ziya Gökalp’ın perspektifinde iki eğitim türünün birbirini tamamlaması mümkün görünmez. Yaygın eğitim, daha ziyade resmî veya organize eğitimin yarattığı açmazı aşmanın olası bir yolu veya sözlü kültürün korunup aktarılabilereceği bir mecra olarak belirir. Bununla birlikte, *Makaleler V* adlı eserde değinildiği üzere, yaygın eğitimin verdiği “hisler” ile organize eğitimin sunduğu “fikirler” birbirine zıt olduğunda eğitim öğretim sistemi (maarif) ile kültür “birbirine yan gözle bakacaktır” (1981: 21). Bu görüş, dile getirildiği dönem itibarıyla, kültürün korunması ve aktarımında asıl mecranın aidiyet ve kimlik oluşumuna yardım ettiği varsayılabilerecek yaygın eğitimle sınırlandığını ve diğer yandan okulların “pozitif bilime” katkı sağlayan asli ve sistemli kuruluşlar olarak görüldüğünü düşündürür. Bu da yaygın eğitimin görece daha az sistematik, akla değil sezgi ve duygulara hitap eden bir yapıya sahip olduğu çıkarımına götürebilir. Ziya Gökalp’ta gözlemlenen bu ikili bakış, kültür korumada günümüzde de devam eden sorunların arka planına dair fikir vermesi açısından önemli görünür. Çünkü bu görüş, bir bakıma yaygın ve örgün eğitim arasında oluştuğu varsayılabilerecek hiyerarşinin örtülü temellerini de işaret ediyor olabilir. Kültürün korunmasının, “hissî bir çaba” olarak yalnızca yaygın eğitimle ilişkilendirilmesi daha geniş çerçevede yorumlandığında, kültürün korunmasını amaçlayan çalışmaların belli sistem, yöntem ve teknikler dâhilinde ilerleyemeyeceği yönündeki kuvvetli ön kabulün (veya önyargının) varlığı akla gelir. Kültürü konu edinen bilimsel disiplinlerin geldikleri nokta değerlendirildiğinde, geçmişe kıyasla bazı önyargıların bir nebze kırıldığını söylemek mümkünse de Ziya Gökalp’ın bu

tespiti, kültürün örgün eğitimdeki mevcut durumuna yönelik eski bir uyarı ve bugün de geçerli olan sorunların teşhisinde bir adım olarak da okunabilir.

Folklorun eğitimle ilişkisinden söz eden bir diğer isim ise masal araştırmalarıyla öne çıkan ve aynı zamanda bir eğitimci olan Eflâtun Cem Güney'dir. Güney, 1966 yılında Millî Eğitim Bakanlığı için hazırladığı *Folklor ve Eğitim* başlıklı çalışmasında, millî eğitimin millî kültüre dayandığı düşüncesinden hareketle, halk arasında “yaşayan” folklorun önemini vurgular. Ayrıca epik şiir havasına sahip okuma kitaplarıyla çocukların “atalarının yaratıcı, yaşatıcı ruhuyla duygulandırılması” (1966: 7) yönünde telkinde bulunarak bir bakıma halk biliminin kimlikle doğrudan ilişkisini işaret eder. Halk edebiyatının genç kuşaklara aktarılamaması nedeniyle millî edebiyatın “manasızlıktan manasızlığa düşmesinden” yakınan Güney, kendi dönemindeki Türk edebiyatını “ağızsız suratsız resimler gibi ruhsuz, kalıpsız formüllere” benzetir. Bu yönüyle onun, halk edebiyatının eğitimdeki işlevini daha ziyade sosyalleşme, kültürleşme ve çocuk terbiyesiyle sınırlandıran Ziya Gökalp'tan ayrıldığını ve eğitimde halk edebiyatına estetik bir işlev yüklediğini söylemek mümkündür. İki ismin ayrıldıkları bir diğer nokta ise Güney'in, Ziya Gökalp'a göre örgün ve yaygın eğitim arasında örgün eğitim lehine daha keskin bir iş bölümü önermesidir. O, Türk folklorunu bütün yönleriyle kavramanın “ancak bilime dayanan bir eğitimle olabileceğini” ve “bu bağlantının bilimsel yöntemlerle gösterilmesi gerektiğini”, “yetişme çağındakilerin ruh yapılarını bu cevherlerle işleyip onları cemiyetin kopmaz bir parçası hâline getirmenin ancak bilime dayanan bir eğitim işi olduğunu” söyler (1966: V, 4). Millî (örgün) ve yaygın eğitimle ilgili diğer fikirleri başka bir başlığın konusu olarak bir kenara ayrıldığında, Güney'in yukarıdaki görüşleri, öncelikle 1960'lı yıllarda folklor araştırmalarının sistemli, bilimsel bir nitelik kazanması yönündeki gayretlerin eğitimdeki bir yansıması olarak görülebilir. Güney'in eğitime dair fikirleri, folklor araştırmalarının bilimsel temel üzerinde ilerlemesi amacıyla 1950'lerde başlayan ve 1966'da Millî Folklor Enstitüsünün kurulmasına uzanan süreçte kendi bağlamıyla birlikte değerlendirildiğinde, söz konusu dönemin folklorun eğitimle ilişkilendirilmesi konusuna bakışı daha iyi anlaşılabilir. Millî Folklor Enstitüsünün amaçlarının (Karagülle, 1999: 30-31), Eflâtun Cem Güney'in öne sürdüğü düşüncelerle uyumlu olduğu ve dolayısıyla onun fikirlerinin ilgili dönemin konuya bakışını temsil ettiği görülür. Zira böyle bir Enstitü kurulmasının gerekli olduğunu ifade edenlerden biri de Güney'dir.

Ek olarak, Güney millî destanların İslam sonrası Türk edebiyatı ürünleri içinde kaybolup gittiğini, “derslerde Diyojenlerden önce halkın mizah dehası Nasrettin Hoca'ya

yer verilmesi gerektiğini” ve çocukların Türk efsanelerinden “bir yudum tatmadan okuldan çıkıp gittiğini” vurgular (1966: 6, 14). Bu düşünceler, halk edebiyatının yeni bir millî kimlik oluşturmadaki önemi açısından, Türk folklor tarihinin başlangıcına yerleştirilen yazılarda görülen kültür koruma tutumunu hatırlatır. Ayrıca, Türkiye’de halk bilimi çalışmalarının resmî destek bulmaya başladığı bir dönemde, sözlü kültürün üretimlerine okulda yer verilmeyişine dikkat çekmesi, zamanlaması bakımından, kültürün ve folklorun okulla buluşturulmasına alt yapı oluşturma fikri olarak değer taşır.

Bununla birlikte, eğitimde kullanılacak sözlü kültür ürünlerine (hikâye ve masal) yönelik dikkatin de dönemin koruma anlayışını bir ölçüde yansıttığı söylenebilir. Güney’in, anonim halk edebiyatının kapsamına giren üretimlerden faydalanılması konusundaki görüşleri bu çerçevede görülebilir. “Halk hikâyelerinin halk üslubu ile restore edilerek değişmez, kılına dokunulmaz, demirbaş nüshalarını meydana getirmemiz gerektiğini” (1966: 9) söylerken statik nitelikli, uygulamaya veya deneyime değil muhafaza etmeye odaklı kültür koruma anlayışı akla gelir. Dolayısıyla Güney’in bu fikirlerinin, “saklama, arşivleme” temelindeki koruma düşüncesinin etkisiyle şekillenmiş olabileceği iddia edilebilir. “Masalların en güzellerinin” pedagojik süzgeçten geçirildikten sonra usta masalcıların üslubuna göre işlenip “yazılı bir edebiyat” oluşturulması fikri (1966: 11), öne sürüldüğü dönem itibarıyla oldukça değerlidir. Çünkü Özünel’in ifade ettiği gibi, masalın yazılı bir tür olarak gelişimine uygulamalı halk bilimi yöntemleriyle yaklaşmak ve bunların tekrar okunabilir olmasını sağlamak (2011: 70), sözlü anlatımların aktarımı açısından önem taşır. Bu nedenle, Eflâton Cem Güney’in bu önerisi, halk biliminin eğitimle ilişkilendirilmesinde kayda değer bir perspektifi işaret eder.

Eğitime halk bilimi penceresinden yaklaşan yukarıdaki araştırmacıların konuya dair çözüm önerisi ve tespitlerinin, halk edebiyatıyla sınırlı, görece dar bir çerçevede seyrettiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber, ilerleyen dönemde bu konuya eğilen kimi araştırmacıların geçmişe kıyasla daha somut, eleştirel ve ayrıntılı tespit ve önerileri gündeme taşıdıkları da görülür. Sedat Veyis Örnek’in bu anlamda kendinden önceki isimlerden farklı bir yol izlediği söylenebilir. Örnek, “Eğitim ve Öğretimde Halkbilim” başlıklı yazılarında folklorun bilimsel çerçevesinin dışında dar ve yanlış bir alana sıkıştırılmasında üniversite ve ortaöğretim kurumlarının da büyük payının olduğunu söyler ve üniversitelerde halkbilim kürsüleri ve derslerinin bu dersleri okutacak öğretmenleri yetiştirmedeki önemini vurgular (Örnek, 1980a: 2). Bu eleştirel tutumunun yanı sıra dikkat çektiği kimi noktaların günümüzde de aynı derecede geçerli olması ve güncel uluslararası yaklaşımlarla örtüşmesi

onun fikirlerini daha değerli kılar. Örnek, halk bilimi derslerinin, öğrencinin “yaşadığı toprakla bağlarını sağlamlaştıracağını” ve dolayısıyla yöresel değerlerin okulda öğretilmesinin “okulla evin yaklaşmasını” kolaylaştıracağını belirtir (Örnek, 1980b: 2). Bilhassa algıda, düşünce düzeyinde okul ile ev arasında bulunduğu varsayılan mesafenin azaltılması, ikisi arasındaki kopukluğun giderilmesi bakımından söyledikleri, okulu toplum ve gündelik yaşamla ilişkilendirmek, hayatın olağan akışı içinde kültürün okula girişini kolaylaştırmak ve yerele ait bilginin eğitimle doğrudan bağlantısını göstermek açısından önemlidir. Örnek’in, eğitimde halk biliminin üretimlerinden faydalanırken öğrenciye “yanlış ve gereksiz bir bölgebenciliği” (etnosantrizm) aşılammak gerektiğini vurgulaması da günümüz kültür koruma yaklaşımlarının uzlaşa, anlayış ve saygıyı telkin edişiyile ve aynı zamanda kendi milletine duyulan sevgi ile diğer kültürlerle saygı arasında dengeyi öğütleyen yaklaşımlarla uyumludur. Onun konuyla ilgili görüşlerinin bunlarla sınırlı olmadığı; devlet adına hizmet eden doktor, öğretmen ve tarım uzmanlarının, “hizmet götürülen halk kesimlerinin” toplumsal ve kültürel yapısını tanınmasında ve halkın belli durumlar karşısındaki tepkisinin ölçülmesinde halk bilimi eğitiminin öneminden söz ettiği görülür (Örnek, 1980c: 2). Bu da folklorun eğitimini değerlendirirken, onun konuyu sadece kültürün aktarımı veya kimlik inşası çerçevesinde değil, devlet ile toplum arasındaki diyalogun daha sağlıklı ilerleyebilmesi ve yerelin bilgisine özen gösterilerek “tepeden inme” yaklaşımlardan kaçınılması bağlamında gördüğünü de gösterir. Disiplinin bilgi kaynakları ve halk biliminin o dönemki dikkati doğrultusunda yöresel bilgi, kırsal alan ve köy hayatından hareket etse de Örnek’in sözü edilen bu perspektifinin, halk biliminin aslında daha geniş bir etki alanına sahip olduğunu ve bu alandaki eğitimin sağlayacağı faydaların daha geniş bir kamusal alanı ilgilendirdiğini ima ettiği söylenebilir. Kendi dönemine kadarki araştırmacılar da olduğu gibi Sedat Veyis Örnek’te de kültürün korunması ve folklorun eğitimle ilişkilendirilmesi, folklorun ilgi alanına giren kültürün kaybolmasını engellemeye dönük çareler üretmekten ziyade “vatan sevgisi aşılammak” ve halk kültürünü hayatın pek çok alanıyla yakınlığını göstermek amacına hizmet eder görünür. Örnek’in düşünceleri, 1948’de Pertev Naili Boratav’ın Ankara Üniversitesindeki Halk Edebiyatı kürsüsünün kapatılması sonucu halk biliminin üniversite dışında kalmasına ve alanda uzun bir sessizliğe neden olan olumsuz sürecin telafisi için halk bilimini, eğitim açısından değerine vurguyla tekrar gündeme taşımaya, hayatın içine dâhil etmeye, dönemin sağ-sol çatışmasından kaynaklı ön yargıları kırmaya ve onu yeniden işlevsel kılmaya odaklı bir deneme olarak da okunabilir. Eğitimin halk bilimi için bir fırsat veya çıkış noktası olarak belirlediği de söylenebilir. Dolayısıyla halk

biliminin eğitimle ilişkisine yüklenen anlam ve işlevin, dönemin getirdiği bağlam ve ihtiyaçlara göre değiştiği görülür.

Eğitimi sadece okula indirgemeyen ve örgün sistem dışındaki imkânlarla dikkat çeken çalışmalar da mevcuttur. Mukim Sağır, eğitimin okullarla birlikte ortaya çıkmadığını, bu mekânlarla sınırlı olmadığını ve okul öncesi dönemde sözlü ifadenin gelişimi için halk edebiyatına başvurulabileceğini söyler. Aynı zamanda fedakâr, açık fikirli ve paylaşmayı bilen bireylerin yetişmesinin, folklor “ürünü” edebî eserlerin gündelik yaşantıya girmesiyle mümkün olabileceğini söyler (1990: 51-52). Bu bakımdan farklı bir noktanın altını çizen Sağır’ın, kültürün aktarımında okul dışındaki imkânlarla ve okul öncesi döneme odaklandığı söylenebilir. Onun, halk biliminin etki alanını fiziksel açıdan okulla ve dönemsel bakımdan okul çağıyla sınırlamaması ve alternatif çıkış yollarını akla getirmesi (uygulamalı halk bilimi) önemlidir. Diğer yandan, bu yöndeki eğitimin, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen nitelikli bireyler yetiştirmedeki önemine de değinmesi, folkloru yalnızca kimlikle ilişkilendirmediğini, folklorun daha genel çerçevede insanın sosyal bir varlık olarak yetişmesine etkisiyle de ilgilendiğini gösterir. Diğer taraftan, millî eğitimin temeline millî kültürü yerleştirmesi ve bu noktada da “millî kültür hazinelerinin en önemlisi” olarak folkloru işaret etmesi, onu kendinden önceki araştırmacılara yaklaştırır. Sağır, folklor “ürünleri”ne Türkçenin doğru ve etkin kullanımını açısından da işlev yükler. “Daha bilgili ve bilinçli olmak” olarak tanımladığı eğitimde başarının ancak “eskilerin hayatı nasıl görüp anladıklarını, yaşadıklarını bilmekten geçtiğini” ifade eder (1991: 38-39). Eğitimin amacına ulaşmasını önceki nesillerin deneyimlerinin öğrenilmesine bağlayan Sağır, örgün eğitimi “geçmiş” ait birikimlerin öğretilip aktarıldığı sistem olarak görmesi bakımından Ziya Gökalp’a benzer. Ek olarak, aynı araştırmacıya ait olan, folklor ürünlerinin “eğitimin güv ve tükenmez konusu” olarak işlenmesi gerektiği fikri (1991: 39) de üzerinde durulabilecek bir başka öneridir. Bu bakış, folklorun yaşayan, dönüşen ve devamlılık taşıyan doğasını işaret eder. Bugün tekrar tartışılması gerekirken birlikte, tükenmeyeceğine inanılması, kaynağını doğrudan insan ve çevreden alan folklorun gündelik yaşamın sürekli üretilen önemli bir parçası olduğunu ve dolayısıyla bu kaynağın eğitimde değerlendirilmesini ima eder.

Halk biliminin eğitime dâhil edilmesi konusunda öne çıkan hususlardan biri de “bizi ve bizden olmayı tanımlamada” halk biliminin rolüdür. Konu hakkındaki yazıların önemli bir kısmında doğrudan veya dolaylı olarak ifade edilen bu hususta, “biz” tanımlanırken, diğer taraftan sosyal antropoloji ve sosyal psikolojiyle iş birliğine gidilerek toplumun “arzu edilen modele göre şekillendirilmesi”nden söz edildiği görülür (Erciş, 1990: 41-42).

Kimliğin tanımında ve çerçevesinde halk biliminden faydalanılması görüşü, akla kültürel miras tanımlarını getirir. Kültürel miras tanımları bir sonraki kısmın konusu olmakla birlikte, miras tanımlarında ve koruma yaklaşımlarında gözlemlenen ilk noktalardan biri, miras çerçevesine “dâhil edilen” ve bu kapsamın “dışında tutulan” unsurlardan oluşan, politik ve ideolojik ilgi veya çıkar alanlarını da içeren kutuplardır. Dolayısıyla, halk biliminin “biz” ve “biz dışında kalanları” tanımlarken faydalı olabileceği fikri, bu alanı doğrudan kültürel miras kavramıyla ve bu mirasın korunmasıyla ilişkili kılar. Dahası, toplumun istenen yönde biçimlendirilmesi hedefine eğitim alanında halk biliminin eşlik edebileceği düşüncesi, onu doğrudan eğitim politikalarıyla da ilişkilendirir. Bu, kültürün ve mirasın ne amaçla ve nasıl aktarıldığı sorusunu beraberinde getirir. Ayrıca, amaç ve yöntemler zamanla değiştiği için bu soruya verilebilecek cevaplar da döneme göre farklılık taşır.

Nitekim halk bilimi ve eğitim konusunda daha sonra üretilen çalışmaların, bu anlamda yeni öneri ve yöntemleri gündeme getirdiği görülür. Millî kültürün korunmasında halk biliminin rolü, halk edebiyatı ürünlerinin sosyal yapının muhafazasına katkısı ve bireylere kimlik kazandırmadaki öneminin gündeme getirilmesi bakımından önceki çalışmalarla benzeşse de folkloru tek başına ders olarak okutmanın verimli olmayabileceğini ve bu alandaki bilgi ve deneyimin daha ziyade okuldaki öğretim tekniklerinin içine “serpiştirilmesinin” faydalı olabileceğini öne süren çalışmalara rastlanır (Yılar, 2005). Bu anlamda, halk bilimini güncel ihtiyaç ve sorunlara sunulan çözüm önerilerinin bir parçası hâline getirmeye yönelik çalışmaların zamanla arttığı söylenebilir.

2.2. Kültürel Miras Tanımlarında Aktarım ve Eğitim

Kültürel mirasın korunması, öncelikle bu mirasın çerçevesini belirlemeyi gerektirir. Bu, ilerleyen kısımlarda mirasın korunmasına ilişkin geçmiş ve güncel tedbir, öneri ve bakış açılarından söz edilirken üzerinde durulan alanın sınırlarını işaret etmek ve neyin nasıl korunduğunu anlamak açısından önem taşır. Bu tanımlar, örtülü veya açık olmak üzere, neyin korunduğunu göstermenin yanı sıra mirasın nasıl kavramlaştırıldığını, bakıştaki dönemsel farklılıkları ve koruma eylemlerinin çeşitliliğini ima eder. Dolayısıyla, kültürel miras tariflerinin ve bu tarifler etrafında beliren tartışmaların gündeme getirilmesi konunun zeminini oluşturmaya yardımcı olur. Ancak şimdiye kadarki kültürel miras tanımları incelendiğinde başlangıçta doğası itibarıyla görece yüzeysel, dar bir alanı içine alan ve sınırlı sayıdaki tehditleri konu edinen tanımların çok boyutlu, kapsayıcı, topluluk odaklı ve pek çok risk, hassasiyet ve tehlikeyi hesaba katan tariflere evrildiği, gittikçe karmaşıklaşan bir süreçle karşılaşılır. Bu nedenle, durumun dikkatli biçimde değerlendirilmesi gerekir.

Akademik çevreler, uluslararası örgütler ve uluslararası bir uzlaşmanın ürünü olan çeşitli belgeler kendi perspektif, deneyim, ihtiyaç ve hareket noktaları çerçevesinde kültürel mirası değişik şekillerde tanımlamıştır. Çok fazla tanımla karşılaşılması kültürel mirasın nasıl anlaşıldığını kavramayı ve bir yol belirlemeyi zorlaştırır da tariflerin zaman içinde farklı noktalara odaklanması ve olgunlaşması, açıkta / dışarıda bırakılan veya eksik kalan yönlerin parçalar hâlinde tamamlanmasına imkân tanır. Bu yüzden, tanımlardan söz edilirken kronolojik sıraya bağlı kalınarak ilerlenmesi, değişimlerin gösterilmesini ve yorumlanmasını kolaylaştırabilir.

Fransız İhtilali'nde, bir şeye ortak şekilde sahip olma duygusuyla ortaya çıktığı belirtilen miras fikri (Condominas, 2004: 21), farklı vurgulara sahip pek çok tanıma konu olmuştur. Miras, “değer verdiğimiz şeyler” veya “gelecek nesillere aktarmak istediklerimiz” olarak görüldüğünde (Deacon, 2003: 2) değer yüklenen bilgi, beceri, uygulama, vb. unsurların kuşaklar arası aktarımı akla gelir. Bu kavram, geçmişten geriye kalan fiziksel bir şey değil, aktif olarak inşa edilen bir kavrayış; geçmişe dair daima dalgalanan bir söylem (Moody, 2015: 113) veya “bulunan, keşfedilen” bir şey değil, sürekli yeniden inşa edilen bir unsur (Smith, 2017: 20) olarak değerlendirildiğinde ise onun dinamik ve değişken niteliğe sahip, somut varlıklardan ziyade anlam üretimiyle ilgili, geçmişi sürekli şekillendirmeyi hedefleyen bilinçli bir anlayışın ürünü olduğu düşünülür. Doğasında bir inşa, üretim ve değişimi barındırması mirası güncel yaşamla doğrudan ilişkilendirmeyi sağlar. Buradan hareketle, çerçevesi her ne kadar geçmişe atıfla şekillense de mirasın “günümüz” için taşıdığı anlamın esas olduğu söylenmelidir. Brian Graham'ın ifade ettiği gibi, miras kavramı daha ziyade oldukça seçici biçimde belirlenmiş eser, mitoloji, hatıra ve geleneklerin günümüze kaynaklık etme biçimleriyle meşguldür ve dolayısıyla unutmak kadar hatırlamakla da ilişkilidir (2002: 1004). Ayrıca, Lowenthal'ın, mirası, geçmişi ona güncel amaçlar aşılacak üzere berraklaştıran bir pratik olarak tanımlaması (Lowenthal 1998'den akt. Harvey, 2001: 327), geçmişle ilişkimizin, şimdiki geçici ve mekânsal deneyimimizle bağlantısı içinde anlaşılabilirliği düşüncesi (Harvey, 2001: 327) ve mirasın değeri mevcut koşullarla belirlendiği için buna ilişkin söylemin “bugün itibarıyla kaybettiklerimize” odaklandığı fikri (Deacon, 2003: 3) yine aynı doğrultuyu işaret eder. Bu bakış, mirası günümüzden bağımsız, gündelik yaşamın çok uzağında kalmış işlevsiz ve nostaljik bir varlık olarak değil, bugüne kaynaklık eden, kapsayıcı olduğu kadar dışlayıcı tarafı da bulunan bir alan veya pratik olarak kavramlaştırmaya çalışır. Bu tasarım, mirasın günümüzle irtibatını göstermede uygun bir alan açıyorsa da söz konusu kavramlaştırmanın, güncel amaçlara göre

sürekli yeniden şekillendirilerek “berraklaştırmayı” içermesi, gelecek kuşaklara neyin aktarılacağına karar verilmesi gibi konular mirasın kimlik, aidiyet ve paylaşımın güçlendirilmesi gibi amaçlarla ilişkisi dışında politik veya ekonomik çıkarlar doğrultusunda olası manipülasyonunu da görmeyi gerektirir. Kamusal yarar taşımayan, kısa vadedeki kazanımları öncelik edinen kullanımlar çalışmanın kapsamı bakımından dışarıda bırakıldığında, sözü edilen son tanımın, perspektif olarak toplumsal ve kültürel hayatın kurgulanmasında kültürel mirası, eğitim ve yönetim planlamalarının merkezine oturtma potansiyeli taşıdığı ileri sürülebilir. Dolayısıyla, mirasın günümüze kılavuzluk, kaynaklık etme potansiyeli ve esnek, dinamik yönüyle güncel ihtiyaçlara çözüm üretme imkânlarını barındırması açısından, devletlerin kültür ve eğitim odaklı planlarında yer bulması beklenir. Bununla birlikte, bu beklentinin hayata geçirilmesi bazı güçlükleri de beraberinde getirir. Kültürel mirasın, kamusal plan ve uygulamaların bir parçası hâline getirilmesi zorlu bir süreçtir. Cornelius Holtorf, 19. yüzyıldan beri çağdaş devletlerin vatandaşlarını birlik, uyum ve dayanışma çerçevesinde bir araya toplamaya yarayan tutkalın artık bir arada tutma gücünü yitirdiğini iddia ederek günümüzde birlik şuurunun inşasında kültürel mirasın konumunu sorgular (2011). O hâlde, kültürel miras algısında ve tanımlardaki dönüşümün dikkate alınması ve mirasa yüklenen homojen anlamların yanı sıra kültürel mirasa atfedilen işlevlerin yeniden düşünülmesi gerekir. Nitekim bu değişimin tanımlara da yansıdığı ve mirası tarif ederken yerel bağlamı, topluluğu, insanı ve dolayısıyla da mirasın anlam ve işlevindeki çeşitliliği hesaba katma gayretinin kayda değer şekilde arttığı gözlemlenir.

Sözü edilen dönüşüm, bütüncül bir kavrayışa varabilmek için kültürel mirastan hangi dönemde neyin anlaşıldığına daha yakından bakmayı gerektirir. Bu da somut kültür varlıklarının ve “kavramsal” olarak ortaya çıkışı görece geç olan somut olmayan kültürel mirasın, miras tanımlarındaki yerini kronolojik olarak gözden geçirme ihtiyacını doğurur. Bu ayrımın yapay, problemlili ve kültürel mirasın doğasına aykırı olduğu pek çok araştırmada (Blake, 2001: 74; Munjeri, 2003: 6; Deacon, 2003; Kurin, 2004: 70; Gürçayır, 2011: 7; Metin Basat, 2013) ifade edilmiştir. Bununla birlikte, akademik çalışmaların ve uluslararası belgelerin kronolojik incelemesi, tanımların bu ayrımı temel aldığı gösterdiği için bu yönde bir dikkate ihtiyaç duyulur.

Kültürel mirasın oldukça uzun bir süre yalnızca somut kültür varlıklarını ifade ettiği görülür. Bu bakışın tanım, koruma tedbirleri, sözleşme içerikleri ve uluslararası kararlara aynı şekilde yansıdığı da bilinir. Örneğin Fransa’da, 20. yüzyılın ortasına kadar “monument” (tarihî anıt, abide, heykel, yapı) sözcüğü, çoğunlukla anıt ve kültürel varlıkları karşılayacak

şekilde, geçmişin korumaya değer tanıkları anlamında miras kavramının yerine kullanılmıştır. Aneden veya babadan miras alınan şeyler anlamını taşıyan ve günümüzde somut olmayan kültürel miras kavramının Fransızca ifadesinde de kendine yer bulan “patrimoine” kelimesi ise Fransız İhtilali’ne kadar kişisel miras alanını ifade etmiştir. Bu kelimenin içerdiği eril imanın yanı sıra kültürün aktarımı ve eğitimde dolaylı da olsa ataerkil rollerin baskınlığını söylem düzeyinde meşrulaştırması kişisel bir çıkarım olarak not edilebilir. Bununla beraber, bu sözcüğün, Fransız İhtilali sonrasında ve 19. asırda ulusal devletlerin kurulmaya başlaması ve millî kimlik inşasına koşut biçimde “ortak miras”, “ulusun mirası” gibi yeni anlamlar kazandığı belirtilmiştir. Miras ise “intikal” (inheritance) anlamı taşır. Miras (heritage) kavramı, daha ziyade “aktarılan şeye” odaklı iken “patrimoine” sosyal bir vurgu taşır ve sadece aktarılan mirasa değil, daha geniş bir çerçeveyi kapsar. Ancak yine de Fransızcada mirasın sosyal boyutuna yönelik bu dikkatin, uluslararası düzeyde yeterli karşılık bulması ve mirasa anlam ve değer yükleyen bir “özne” olarak insanın yanı sıra bağlam, bilgi, beceri, pratik, simge ve temsillere esaslı şekilde yer verilmesi için uzun süre beklendiği de bilinmektedir. Diğer taraftan, başlığın ilerleyen bölümlerinde bahsedilecek uluslararası belgelerde de görüleceği üzere, mirasla eş anlamlı kullanılmış başka kavramların olduğu gözlemlenir. Örneğin, bir mülkiyeti anlatan “property” (mülk, iyelik) kelimesi “sahipliği” ima eder (Vecco, 2010: 321-322). Dolayısıyla, mirasın kavramsal düzeydeki söz konusu çağrışımlarının aktarım, intikal ve geçmişle birlikte akla getirdiği veya dolaylı olarak işaret ettiği konulardan birinin de en azından başlangıçta, kültürel mirasın somut olduğu varsayılan / kabul edilen doğası olduğu söylenebilir.

Çalışmanın sınırları hesaba katılarak, uluslar arasında barışçıl ilişkilerin tesisi, kültürel alışverişin artışı ve 2. Dünya Savaşı’nın hemen ardından UNESCO’nun kurulması kronolojik açıdan bir başlangıç noktası olarak alınabilir. Yukarıda sözü edilen araştırmacıların fikirlerine ek olarak uluslararası toplumun kültürel mirasa ilişkin tanım ve kavramlar geliştirdiği süreçte gözlemlenen somut kültür varlıkları vurgusunun birtakım sözleşme ve kararlar üzerinden takip edilmesi de önem taşır. Bu çerçevede, 1954’te kabul edilen Silahlı Çatışma Durumunda Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi’nden¹⁶ söz edilebilir. Doğrudan kültürel mirasın korunmasını hedefleyen ilk UNESCO sözleşmesi olan bu belge, kültürel mirasın temsilini ilk kez burada kullanılan “kültürel mülk” (cultural property) ifadesiyle sınırlarken “büyük önem” arz eden “taşınabilir veya taşınamaz somut kültür varlıklarına” odaklanır.

¹⁶ Buradan itibaren “1954 Sözleşmesi” denecektir.

Aradan on yıl geçtikten sonra gelen “Venedik Tüzüğü” (1964)¹⁷ ise dolaylı ve yüzeysel olsa da miras kavramını tanımlama girişimini içeren ilk uluslararası belgedir (Vecco, 2010: 322). Bu belge, “asırlık geleneklerin tanıdığı olan” tarihî anıtlardan ibaret bir miras perspektifi sunsa da burada kastedilen yalnızca “önemli” sanat eserleri değil, zamanla kültürel açıdan değer kazanan “mütevazı” eserlerdir. Burada, insanlığın oluşturup aktardığı, icra ettiği ve anlam yüklediği geleneklere tanıklık etmiş olmanın, geleneklerin “kırılğanlığı” karşısında zamana meydan okuyabilen somut yapıları öne çıkardığı ve hiyerarşi kurmaya hizmet ettiği iddia edilebilir. Ayrıca bu Tüzük, varsa geleneksel bağlamın da korunmasını talep eder. “Sıradan” eserleri de kapsamına dâhil etmek ve geleneksel bağlama atıfta bulunmakla birlikte, henüz ilk paragrafında eserlerin içinde “bulunan otantikliğin” tüm zenginliğiyle “devredilmesini” telkin eden Tüzük’ün, muhafaza ve restorasyon amacıyla somut kültür varlıklarını merkeze aldığı ve geleneksel bağlamı “tercihe bağlı” bir tür arka plan olarak kabul ettiği söylenebilir. 1962’de UNESCO’nun benimsediği “Recommendation concerning the Safeguarding of Beauty and Character of Landscapes and Sites” adlı Tavsiye Kararı,¹⁸ bu tür alanların kültürel açıdan önem taşıyabileceğini satır arasında ifade etmekle birlikte yine arkeolojik mirasa yoğunlaşan ve dolayısıyla bu zincirin devamı olduğu görülen bir metin olarak anılabilir.

1970’te kabul edilen Kültür Varlıklarının Kanunsuz İthal, İhraç ve Mülkiyet Transferinin Önlenmesi ve Yasaklanması İçin Alınacak Tedbirlerle İlgili Sözleşme¹⁹, mirası kültürel mülk olarak tanımladığı arkeolojik bulgular; sanatsal ve tarihî anıtlar ile arkeolojik alanlara ait (parçalanmış) unsurlar; yazıt, madeni para ve oymalı mühür gibi “en az yüz yıllık” eserler; etnolojik nesnelere, eski tarihli basılı eserler, koleksiyon, arşiv ve enstrümanlar üzerinden değerlendirir ve somut kültür varlıklarının korunmasına dair hükümleri sıralar. Burada mirasın somut doğasına vurgu devam ederken ek olarak “çağlarla ifade edilen bir eskilik” kriterinin getirildiği göze çarpar.

1972 yılında kabul edilen ve Türkiye’nin 1983’te taraf olduğu Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunması Sözleşmesi²⁰ ise kültürel mirası en üst düzeyde temsil ettiğine inanılan bir mekanizmanın kurucu belgesi olarak kendisinden önceki ve sonraki sözleşmelere kıyasla çok daha fazla ilgi çekmiş, takip edilmiştir. 1972 Sözleşmesi iki tür

¹⁷ Anılan belge için bkz. <https://www.icomos.org/venicecharter2004/turkish.pdf>

¹⁸ Anılan Tavsiye Kararı için bkz.

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13067&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹⁹ Buradan itibaren “1970 Sözleşmesi” denecektir.

²⁰ Buradan itibaren “1972 Sözleşmesi” denecektir.

miras tanımı önerir. İlk maddede kültürel miras; anıtlar, birbiriyle bağlantılı veya birbirinden ayrı bina grupları ile insan eliyle veya insan ve doğanın birlikteliği sayesinde oluşturulmuş; tarihî, estetik, antropolojik veya etnografik açılardan “istisnai evrensel değere” sahip alanlar (arkeolojik alanlar dâhil) olarak tanımlanır. Bu tanımın temel olarak anıtlar, yapı toplulukları ve siteleri kapsadığı; Oğuz’un ifadesiyle “obje/nesne ve yapı/mimari” odaklı olduğu (2013b: 7) görülür. Anılan Sözleşme’nin ikinci maddesinde yer verilen doğal miras ise doğal anıtlar, jeolojik oluşumlar, doğal siteler ve tükenme tehdidi altındaki hayvan ve bitki türlerinin yetiştiği belirlenmiş alanlar olarak tarif edilir. Janet Blake’in söylediği gibi, 1972 Sözleşmesi’nin hiçbir yerinde tanımı yapılmayan “sıra dışı evrensel değer” ve fiziksel ve maddi unsurları vurgulayan “kültürel varlığın otantikliği” ifadesi bu Sözleşme’yi ayrı bir yere koyar (2001: 74). Söz konusu Sözleşme’nin kültürel ve doğal miras kapsamına aldığı unsurların yanı sıra tanımlarında sıkça karşılaşılan “evrensel değer” vurgusu beraberinde pek çok eleştiriyi ve tartışmayı getirir.

1972 Sözleşmesi, miras listesine giren unsurların sayısındaki orantısızlık dolayısıyla görece “gelişmiş” ülkelere fayda sağlıyor gibi görünmesinden (Blake, 2001: 72) dolayı eleştirilir. Nitekim 20. yüzyılda, (özellikle Avrupa’da) inşa edilmiş mirasın (built heritage) medeniyet, kalıcılık ve modernite simgesi olarak uluslararası listelerde egemenlik kurduğunu belirten araştırmacılar mevcuttur (Deacon, 2003: 2). Ayrıca bu Sözleşme, geleneksel klasik sanat tarihi kategorileriyle sınırlı ve Batılı müzecilik prensiplerince şekillenmiş olmanın yanı sıra orijinal ve sahte; otantik ve yapay; model ve kopya gibi ayrımlara dayanması (Bortolotto, 2007: 22), objelerin kendiliğinden taşıdığına inanılan içkin değerler içermesi (Vecco, 2010; Holtorf, 2011; Labadi, 2013) ve Avrupa ve Kuzey Amerika’nın korumacı değerler sistemini yansıtmaması (Alivizatou, 2012: 9) yönünden de eleştirilmiştir. 1972 Sözleşmesi’nin içeriğine yönelik bu tür itirazlar, kültürel mirasa Avrupa merkezli, tektipleştirici bakışın, dünyanın farklı yerlerindeki miras algısının çeşitliliği açısından sakıncalarına dikkat çeker. Diğer taraftan, kültürel mirasın niteliğini belirlediği düşünülen kalıcılık, eskilik ve otantiklik gibi kriterlerin, kültürün aktarım imkânlarını da sınırladığı ve “somut, evrensel, rasyonel, sıra dışı” olmayı önceleyen kimi açık veya örtülü, tek boyutlu ölçütler nedeniyle bütünü dikkate alan bir koruma yaklaşımının gözetilmesini güçleştirdiği söylenebilir. Zira 1972 Sözleşmesi’nin önerdiği tanımlar ve çerçeve, Taussing’in dediği gibi, “kültürün maddeleştirildiğini” hatırlatır (Taussing, 1992’den akt. Byrne, 2009: 229). Ayrıca yine bu çerçeve, modern dünyada, geçmişle birlikte yaşayan süreklilik radikal biçimde yıprandığından, toplulukların geçmişleriyle ilişkilerini onu otantik

bir tarihsel objeye dönüştürerek kurduklarını ve bu sürecin sonunda da özel sembolik anlam kazanan geçmişin “atalarımıza tapınmanın modern bir şekli” olarak mirasa dönüştüğünü (Jacques Le Goff, 1998’den akt. Bortolotto, 2007: 27) akla getirir. Dolayısıyla, bunun da koruma tedbirlerine ve aktarımı sağlayacak eylemlere olduğu gibi yansıdığı varsayılabilir. Geçmişle irtibatın tarihsel bir “nesne” üzerinden anlam ve değer yüklenerek kurgulanması, kültürel mirastan bahsedilirken dikkatin neden somut varlıklarda yoğunlaştığını veya koruma hassasiyetinin neden en çok bu alanda görüldüğünü kısmen anlatır. 1972 Sözleşmesi’nin, aktarım ve korumayı (conservation); bozulma, ortadan kalkma ve yıkıma uğramaya karşı bir mücadele olarak gördüğü açıktır. Dolayısıyla, bir durumun tespiti çerçevesinde, bu metnin kültürel miras alanında “neyin ortaya çıkabileceğinden çok neyin yok olabileceği” (Turgeon, 2003’ten akt. Bortolotto, 2007: 27) ile ilgilendiği söylenebilir. Bu bakımdan da anılan Sözleşme’nin, büyük oranda somut tarihî yapı ve kalıntıların kurtarılması ve restorasyonu ile meşgul olurken “yaratım” ve “aktarım” ile yeterince ilgilenmediği iddia edilebilir.

UNESCO’nun 1972 Sözleşmesi’nin öncesine uzanan dönemde de gözlemlenen somut kültür odaklı koruma faaliyetlerinin bu Sözleşme’den önce de (Avustralya, 1963) tepki çektiği bilinmekle beraber (Bortolotto, 2007: 22), o döneme kadar kültür koruma çerçevesinin dışında bırakılan “maddi olmayan kültür”ün korunması gerektiğine dair ilk güçlü itirazın Bolivya’dan geldiği bilinir. 1973’te Yazar Hakları Evrensel Sözleşmesi’ne “folklorun korunmasına yönelik bir protokol” eklenmesini öneren Bolivya, öteden beri “genel olarak kültür tanımı içinde tutulan folklorun” (Oğuz, 2008b: 28) UNESCO’nun kültür alanındaki çalışmalarında yer bulmasına imkân tanımıştır. Burada folklor; “anonim kaynaklar, geleneksellik ve popüler kökenin şekillendirdiği ifadelerle sahip insan gruplarının kültürel temeli” olarak görülür. Folklorun ulusal kültürel miras olarak görüldüğü bu metinde folklorun, kültürlerin kaynaşmasının ticari yönelimlerle belirlendiği ve geleneksel kültürlerin tahrip edildiği bir süreçte, fikrî mülkiyetin parçası olarak telif hakları çerçevesinde korunması istenir. Bu da folklorun, “kültürel mülke” dair bir alt kategori gibi ve bazı yerlerde “halk sanatları” çerçevesinde değerlendirildiğini düşündürür. Korumanın, meşru ekonomik kazanç kaynaklarını güçlendirmeye etkisine de vurgu vardır. Dolayısıyla, bu ek protokolün amaç itibarıyla Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi²¹ (2005)’ne yakın bir yerde durduğu söylenebilir. Kapsamı ve hedefi bakımından kuşaklar arası aktarımla ilgili herhangi bir tedbirden bahsedilmese de bu

²¹ Buradan itibaren “2005 Sözleşmesi” denecektir.

ek protokolün, kültürel mirasın önemli bir parçası ve insan gruplarının kültürel temeli ve korunması gereken bir kültürel miras olarak folklorun güncel koruma planlarının içine dâhil edilebileceğine dair (bir belge şeklinde) bir vizyon önermesi değerli bir adım olarak görülebilir.

Nitekim Avustralya ICOMOS (Uluslararası Anıtlar ve Sitler Konseyi) tarafından 1979’da kabul edilen The Burra Charter²² (Burra Tüzüğü), kültürel miras yönetimiyle ilgili bir belge olmakla beraber sosyal, estetik, tarihî veya bilimsel değeri nedeniyle bir sitenin kültürel açıdan önemini korumayı hedefler. Bir diğer deyişle, asıl önemli olan bu objelerin sosyal, estetik, tarihî veya bilimsel değerini fark etme becerisidir; toplumun veya topluluğun bu değerleri tanıyıp fark etmesi ve kimliğini bunun üzerinde inşa etmesi beklenir (Vecco, 2010: 323). Belgenin 1981, 1988, 1999 ve 2013’teki versiyonlarında zaman ilerledikçe “gelecek nesil”, “manevi değer”, “topluluk ve bireylere göre farklılaşan çeşitli değerler” ve mekân ve anlamların “somut olmayan boyutları” gibi vurguların çoğaldığı anlaşılır. Benzer şekilde 1982’de Meksika’da düzenlenen Dünya Kültür Politikaları Konferansı’na ait sonuç raporunda,²³ yaşama anlam veren değerler topluluğu içinde somut olmayan kültürel mirasa da yer verilmiş; ritüel ve inançların insan yaratıcılığının bir parçası olduğu kabul edilmiştir (1982: 30).

Bu sürecin devamında geliştirilen tanımlara bakıldığında, 1989’da UNESCO’nun 25. Genel Konferansı’nda kabul edilen Geleneksel Kültür ve Folklorun Korunması Tavsiye Kararı²⁴ ile karşılaşılır. 1989 Tavsiye Kararı’nın; tepeden inme, devleti merkeze alan, “yumuşak” nitelikli ve geleneksel kültürü özcü, somut ve arşivci terimlerle tanımlayan; kültürel topluluk ve uygulayıcıları pek etkileyemeyen bir enstrüman olduğu söylenmiş ve buradaki kararların büyük oranda görmezden gelindiği belirtilmiştir (Kurin, 2007: 11). Yine de bu belge, folklorun ve somut olmayan kültürel mirasın korunması açısından UNESCO’nun aldığı ilk önemli karar olduğu (Oğuz, 2008b: 26; Ruggles ve Silverman, 2009: 8) için önem taşır. 1999’a kadar yapılan birtakım değerlendirmeler sonucunda başlığındaki “popüler” sözcüğünün çıkarılarak “folklor” ifadesinin eklendiği bu karar, doğrudan bir kültürel miras tanımı içermez. Bununla beraber, “Folklorun Tanımı” başlığında, folklor (veya geleneksel ve popüler kültür) “kültürel bir topluluğun bir grup veya birey tarafından ifade edilen, kültürel ve sosyal kimliğini içerdiği sürece topluluğun

²² Sözü edilen belge için bkz. <https://australia.icomos.org/wp-content/uploads/The-Burra-Charter-2013-Adopted-31.10.2013.pdf>

²³ Sonuç raporu için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505>

²⁴ Buradan itibaren “1989 Tavsiye Kararı” denecektir.

beklentilerini yansıttığı kabul edilen gelenek temelli yaratımların tamamı” olarak tarif edilir.²⁵ Ayrıca, tanımın hemen ardından, bu alandaki norm ve değerlerin taklit veya diğer yollarla sözlü şekilde aktarıldığı belirtilir. Henüz ilk cümlesinde, folklorun insanlığın evrensel mirasının bir parçası olduğu ifade edilen bu belgenin, tanım itibarıyla olmasa da koruma tedbirleri dolayısıyla obje odaklı olduğu söylenebilir. Bu böyle olsa da Chiara Bortolotto’nun belirttiği gibi, kararın çeşitli yerlerinde yaratımın ve yeniden üretimin sosyal boyutuna güçlü atıf, vurgunun objenin korunmasından objenin üretimini sağlayan sürecin korunmasına kaymasına yardımcı olur (2007: 22). Dolayısıyla, tanımların evrilişi, kültürel mirası korumadaki odak noktasının 1980’lerden itibaren kültürel değer ve anlamı da içine alacak şekilde genişlediğini gösterir.

Kültürel mirasın yalnızca somut unsurları değil, bu alanın dışında kalan öznel boyutları da kapsamına yönelik eğilimin 1990’larda da güçlenerek devam ettiği görülür. Bir diğer deyişle, tanım ve koruma yaklaşımlarında insan ve toplulukların öne çıkışının, 1990’lı yıllarda hayata geçirilen kimi UNESCO programlarına yansımaya devam ettiği de söylenebilir. Bu çerçevede, ilk olarak 1993 yılında ortaya atılan “Yaşayan İnsan Hazinesi Sistemi”nden söz etmek gerekir.²⁶ 1989 Tavsiye Kararı’yla uyumlu olarak Kore Cumhuriyeti’nin etkisiyle geliştirilen bu sistemin yürütülmesini sağlayan Yaşayan İnsan Hazinesi Ulusal Sistemlerini Kurma Yönergesi’nde, yaşayan insan hazinesinin ve somut olmayan kültürel mirasın tanımlandığı görülür. Burada yaşayan insan hazineleri “somut olmayan kültürel mirasın spesifik elemanlarını yeniden yaratmak veya yorumlamak açısından gerekli bilgi ve becerilere yüksek düzeyde sahip kişiler” (Oğuz, 2008a: 6) olarak tarif edilirken somut olmayan kültürel miras ise “yaşayan miras” olarak anılır ve “grup veya toplulukların miraslarının bir parçası olarak gördüğü bilgi, beceri, pratik, ifade ve değerler” şeklinde tanımlanır.²⁷ Kültürel mirasla birlikte artık bu mirası üretilen aktaran insanın da tanımlandığı ve görece kapsayıcı bir tanımın getirildiği fark edilir. Bu tanımda en çok dikkat çeken şey ise neyin kültürel miras olduğunu belirlemede (uygulamaya tam yansımaya dahi en azından kavramsal düzeyde) insanların kabulünün dikkate alınmasıdır.

²⁵ Anılan Tavsiye Kararı için bkz. <http://www.unesco.org.tr/Pages/182/176>

²⁶ Bu konuda hazırlanmış bir yüksek lisans tezi için bkz. Hasan Erkal (2010). “UNESCO Yaşayan İnsan Hazinesi Ulusal Sistemleri’nin, Somut Olmayan Kültürel Mirasın Yaşatılmasına ve Gelecek Kuşaklara Aktarılmasına Etkisi Üzerine Bir İnceleme”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

²⁷ Anılan Yönerge için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129520>

1994 yılında Japonya'nın Nara kentinde ICOMOS tarafından kabul edilen Nara Özgünlük Belgesi²⁸, Avrupa merkezli otantiklik algısının kırılmasına yardımcı olmuştur. Bu belge, otantikliğin tek sesli biçimde ve sabit kriterler dikkate alınarak tanımlanamayacağını ve objenin yaratılışına ilişkin bilgi ve tecrübeler etrafında oluşan kültüre odaklanması gerektiğini vurgular (11. madde). Ayrıca bu doküman, Dawson Munjeri'nin belirttiği gibi, devamlılık ve değişim ilkelerine dayalı bir kültürel dinamizme dikkat çekerek objenin kendisine bulunduğu varsayılan “içkin değer”in yıkılmasına destek olur; değer üreten insanı ve toplumu merkeze taşır (2004: 15-16). Yeni bir tanım önermiyor olsa da buradaki yaklaşım, kültürel mirası daha adil, demokratik ve bağlam odaklı bir bakışla yeniden değerlendirmek gerektiğini ileri sürer. Otantikliğin gözden geçirildiği bu süreç, aslında dolaylı yoldan da olsa aktarımı akla getirir. Çünkü Batılı uzman ve akademisyenlerin ürettiği kültürel miras tanımları ve bu tanımlara yaslanan koruma önlemleri karşısında, kültürel mirası yaratan, aktaran birey, grup ve toplulukların bu denklemde “neyin kültürel miras olduğu” konusundaki dengeleyici rolü ve kendine özgü aktarım sistemleri hatırlatılır. Dolayısıyla artık yalnızca belli dış tehlikelerden korunması, muhafaza edilmesi gereken ve varlığıyla “evrensel” etikete sahip kimi değerleri kendi kendine ürettiği / taşıdığı düşünülen somut kültür varlıkları akla gelmez. Bu varlıkların etrafında insanların kurgulayıp aktardıkları bilgi, beceri, temsil ve pratikler de söz konusu olduğundan, otantikliğe yeni bakışın, asırlarla ifade edilen kimi unsurlar etrafında oluşmuş kültürlerin aktarımını, eğitimini, öğretimini de akla getirmesi beklenir.

Kültürel miras tanımının izinin sürülebileceği bir başka çalışma ise 1998'de açıklanan İnsanlığın Sözlü ve Somut Olmayan Mirası Başyapıtları İlanı Programı²⁹ (İSSOMBİ)'dir. Bu programın öncesinde, UNESCO'nun 1997 yılındaki 29. Genel Konferansı'nın karar metninde³⁰ “sözlü miras”ın öne çıktığı ve aktarımın büyük oranda “sözlü” vasıtalarla olduğuna yönelik vurgunun adlandırmaya da yansıdığı; bir diğer deyişle aktarım şeklinin, aktarılan unsurla birlikte doğrudan başlığa taşınmış olduğu dikkat çeker (1998: 53-54). “Sözlü ve somut olmayan” şeklindeki tercih, o dönemin bakış açısıyla başka bir çerçevede tartışılabilirse de aktarımla ilgili bir kavramın, 2003 Sözleşmesi'ne zemin hazırlayan böylesine önemli bir belgede başlık derecesinde öne çıkması kayda değerdir. Programla ilgili

²⁸ Anılan belge için bkz. http://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_tr0756646001536913861.pdf

²⁹ Buradan itibaren İSSOMBİ denecektir. Programla ilgili bilgi için bkz. <https://ich.unesco.org/en/proclamation-of-masterpieces-00103>

³⁰ UNESCO'nun 29. Genel Konferansı'nda alınan kararlar için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110220>

detayların üzerinde çalışıldığı bu sürecin devamında, UNESCO Yürütme Kurulu 1998'deki 155. toplantısında³¹ programı açıklar ve uygulamaya dair yönergeyi paylaşır. Bu yönergede sözlü ve somut olmayan mirasın 1989 Tavsiye Kararı'yla büyük oranda aynı şekilde tanımlandığı anlaşılır:

“Folklor (veya geleneksel ve popüler kültür), kültürel bir topluluğun gelenek temelli yaratımların tamamıdır; grup veya bireyler tarafından ifade edilir ve kültürel ve sosyal kimliklerini yansıttığı sürece bir topluluğun beklentilerine karşılık geldiği kabul edilir; standart ve değerleri sözle, taklit yoluyla veya diğer şekillerde aktarılır. Biçimleri arasında dil, edebiyat, müzik, dans, oyun, mitoloji, ritüel, âdet, alışkanlık, el sanatları, mimari ve diğer sanatlar bulunur” (1998: 10).

Kimlik, gelenek ve yaratımı merkeze alan bu tanımın, aktarımı ima ettiği söylenebilir. Ayrıca, 1989 Tavsiye Kararı'nda olduğu gibi, aktarımın taklit yoluyla ve diğer biçimlerde de olabileceğinin ve bunun daha geniş bir alanı kapsadığının kabulü anlamına da gelir. Bu tanımın da gösterdiği üzere, kültürel mirası aktarımla birlikte tarif etmeye yönelik tutumun daha yoğun olduğu düşünülür. Neyin korunacağına daha açık şekilde tespiti, koruma tedbirlerinin daha fazla gündeme gelmesini gerektirir. Ek olarak, tanımların aslında bir bakıma koruma tedbirlerinin, yaklaşımlarının da ifadesi olduğu görülür.

İlerleyen süreçte, 1989 Tavsiye Kararı'nın hazırladığı altyapının ışığında ilerleyen çalışmaların, korunması amaçlanan mirasın çerçevesinin daha açık şekilde belirlenmesi üzerine yoğunlaştığı görülür. Bu kapsamda, 2001 yılında İtalya'nın Torino kentinde düzenlenen “International Round Table on Intangible Cultural Heritage-Working Definitions” adlı toplantıdan³² bahsedilmesi gerekir. Dünyanın farklı bölgelerindeki somut olmayan kültürel miras tanımlarını tartışmaya açarak 1989 Tavsiye Kararı'ndaki gibi genel bir tariften ziyade amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracak, bağlama uygun ortak bir tanıma ulaşılmasını ve bir sözleşmenin hazırlanıp hazırlanamayacağını tartışmayı hedefleyen toplantı, 2003 Sözleşmesi'nin temelleri açısından da önem taşır. Toplantıya katılan uzmanlardan Francesco Francioni'nin somut olmayan kültürel miras tanımı bu noktada dikkat çeker. Francioni'nin, 1989 Tavsiye Kararı'nda kültürün aktarım yollarına atıfla sözlü ifade ve taklitle ek olarak kullanılan “diğer yollar” ifadesine diğer “öğrenim” biçimleri olarak ekleme yaptığı fark edilir (2001: 17). Sözü edilen önerideki “öğrenim” vurgusunun, bu alandaki mirasın korunmasında gündeme gelecek bütün tedbirlerin (söz, taklit, vb.) aslında öğrenmeyle ilişkili olduğu, bunların hepsinin bir tür öğrenim imasını taşıdığı ve

³¹ Toplantıda alınan kararlar için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114238>

³² Toplantının raporu için bkz. <https://ich.unesco.org/doc/src/00077-EN.pdf>

eğitimi, öğrenimi koruma tedbirlerinin merkezine yerleştirmeyi kolaylaştırdığı iddia edilebilir.

Aynı yıl kabul edilen Sualtı Kültürel Mirasının Korunması Sözleřmesi³³, kültürel mirası “insan varlığının kısmen veya tamamen en az yüz yıldır su altında kalmış kültürel, arkeolojik ve tarihî niteliğe sahip bütün izleri” olarak tanımlar ve arkeolojik ve doğal bağlamı içinde pek çok yapı, kalıntı, araç ve parçayı kapsar. Mirasın su altında “en az yüz yıllık” bir geçmişe sahip olduğu takdirde korunmasını öngören bu belgenin, mirasın değerini, onun anlamı, kimliğe katkısı ve toplumsal işlevinden ziyade ne kadar eskiye dayandığıyla değerlendirdiği söylenebilir. Bu açıdan, 1970 Sözleşmesi’ndeki “en az yüz yıllık eser” vurgusunun söz konusu metne de yansıdığı görölr.

2003 Sözleşmesi ise korumayı planladığı mirası; “toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar” olarak tanımlar. 2020 yılının şubat ayı itibarıyla 178 ülkenin taraf olduğu bu Sözleşme; 1973 ve 1989’da çerçevesi çizilen mirasın daha belirgin ve detaylı şekilde tarif edildiği, mirasa ve onun korunmasına yönelik güncel bakışı daha iyi temsil ettiği düşünölen, görece olgunlaşmış bir metindir. İnsan ve toplulukları merkezine alarak kültürel mirası “subjektif bakışla” (Vecco, 2010: 322) değerlendirme eğilimini ön planda tutan 2003 Sözleşmesi’ne adını veren “somut olmayan kültürel miras” kavramı, dünyanın çeşitli bölgelerinde farklı anlamlara gelen, kimi zaman sınırlı bir alanı işaret eden, bazen de olumsuz çağrışımları (politik istismar, aşırı milliyetçilik, modernite karşıtlığı, küçültücü imalar, görece dar bir kapsama sahiplik, vb.) olabilen folklorun yanı sıra geleneksel ve popöler kültür, maddi olmayan miras, sözlü gelenek, sözlü ve somut olmayan miras gibi kavramların yerini almış (Oğuz, 2013b; Van Zanten, 2004); bu konu 2001 yılında İtalya’nın Torino kentinde düzenlenen “International Roundtable on Intangible Cultural Heritage - Working Definitions” adlı toplantıda³⁴ da etraflica tartışılmıştır (2001: 11-12). Bu Sözleşme, mirası paylaşılan ve bir kültürel toplulukla sembolik olarak özdeşleşen bir unsur olarak görür ve bu mirasın sosyal açıdan bir kuşaktan diğerine aktarılması çerçevesinde “geleneksel” olduğunu belirtir (Kurin, 2004: 69). Buradan hareketle, kültürel mirasın tarifinde, müphem bir geleneksellik algısının değil, kuşaklar arası aktarımın öne çıktığı ifade edilebilir.

³³ Buradan itibaren “2001 Sözleşmesi” denecektir.

³⁴ Söz konusu toplantının raporu için bkz. <https://ich.unesco.org/doc/src/00077-EN.pdf>

2003 Sözleşmesi'nin getirdiği tanımın öncekilere nazaran daha kapsayıcı olduğu söylenebilir. İnanç, bilgi, beceri, temsil ve pratiğin yanı sıra araç ve mekânlara da bu tanımın içinde yer verilmiş olması; kültürel mirasa bakışın, önceki UNESCO belgelerinde olmadığı kadar geniş bir alanı dikkate aldığını gösterir. Tanımda gözden kaçırılmaması gereken noktalardan biri, bu çerçeveye dâhil edilen bütün parçaların miras değerini taşımasında, insanların kabulünün esas alınmasıdır. Dolayısıyla, en azından tasarım ve düşünce açısından, tespit etme ve bir tanım getirme aşamasında daha demokratik ve insan merkezli hareket etme niyeti taşıdığı söylenebilecek bu tarifin, mirasın korunması açısından da topluluk ve grupların beklenti ve katkısını da ima ettiği değerlendirilir. Şimdiye kadar büyük oranda tarih, mimari, sanat ve arkeoloji açısından değer taşıdığı düşünülen somut alandaki kültür varlıkları üzerinden tanımlanan kültürel mirasın, ilk defa böylesine yüksek düzeyde bir toplumsal katılımı kabul ve teşvik ederek tanımsal çerçevenin merkezine taşınması, UNESCO çatısı altında kültürel mirasın tanımlanması girişimleri açısından önemli bir genişlemenin işareti olarak görülebilir. Buradaki tanımın temelde aktarım ve yeniden üretimi barındırması ve insanın subjektif kültürel miras algısından yola çıkması kayda değerdir çünkü hem insanların değer hükümlerini hem de kültürel mirasın değişebilen doğasını dikkate alan, bu ikilinin şartlar ve ihtiyaçlar ölçüsünde dönüştüğü gerçeğini örtülü de olsa göz önünde tutan bu tanım, kültürel mirasın günümüzle ilişkisini kurma ve bunu öncekilerden farklı olarak aşağıdan yukarı yönlü bir toplumsal tabanla destekleme eğilimindeki fikirlerin hayata geçirilmesi için dayanak teşkil eder. Diğer deyişle, söz konusu perspektifin, kendiliğinden bir değere sahip olduğu inancıyla Batı merkezli bir bakışın kurguladığı “üstten ve dışarıdan bakan, uzman odaklı, tek yönlü bir estetik anlayışa hitap eden, dışlayıcı ve standart” tanımlardan uzaklaşma eğiliminin başladığı bir dönemde, insanın “kendi mirasına içeriden bakışıyla” şekillenen yeni bir tanımın öncülüğünü yaptığını söylemek veya bu girişimi, mirası tanımlamada belki 1973'te başlamış bir geçiş (veya genişleme) döneminin en olgun ifadesi olarak okumak da mümkündür. Sözü edilen yaklaşım, kültürel mirası korumada inisiyatifin insan ve topluluklarla paylaşılmasının bir belirtisi olarak da görülebilir. Kültürel miras, daha önce çoğunlukla fikrî mülkiyet, kaçakçılık, savaş ve doğal afet çerçevesinde dış tehdidin niteliğine göre, çoğunlukla kırılgan veya pasif doğasıyla tanımlanmıştır. “Aktarım” odaklı bakış ise konuyu, artık daha ziyade sürekli dönüşen miraslar ve aktif bir üretim, aktarım ve katılım süreci ile birlikte değerlendirmeyi gerektirir. Aktarım konusunun, 1989 Tavsiye Kararı'nın tanımlarla ilgili kısmında “norm ve değerlerin aktarımı” çerçevesinde dar bir kapsamda anlaşıldığı hatırlanırsa, 2003 Sözleşmesi'nin sunduğu perspektifin önemi biraz daha artar. İnsanın ürettiği ve aktardığı bir unsur olarak kültürel mirası, yine insanın

koruyup yaşatmasına yönelik imkânları gündeme getirmesi, tanımın “koruma yöntemleriyle” birlikte düşünülmesini sağlar. Bu da koruma tedbirleri açısından daha geniş bir alanda fırsatları düşünmeyi ve tasarlamayı mümkün kılar.

Son olarak değinilmesi gereken diğer belge ise 2005 Sözleşmesi'dir. Bu Sözleşme doğrudan bir kültürel miras tanımı getirmez. Bununla birlikte 4. maddede sırasıyla verilen “kültürel içerik” ve “kültürel ifadeler” tanımlarından hareketle bir anlayışa ulaşmak mümkündür. Belgede, kültürel içeriğin “kültürel kimlikleri ifade eden simgesel anlam, sanatsal boyut ve kültürel değerleri” ima ettiği ve kültürel ifadelerin de “bireylerin, grupların ve toplumların yaratıcılığında kaynaklanan ve kültürel içerik barındıran ifadeler” olduğu belirtilir. 2005 Sözleşmesi'nde, Batı egemenliğindeki küresel kültürler karşısında ulusal kültürler lehine bir denge getirilmesi ve tektipleşmenin olumsuz etkilerinin bir ölçüde kırılması hedeflenir. Dolayısıyla burada kültür endüstrisi ve sürdürülebilir kalkınmaya kültürlerin çeşitliliğinin yansıtılması ve görece geri planda kalmış / bırakılmış kültürel ifadeler de üretim ve dağıtım imkânının tanınması esastır. 2005 Sözleşmesi'nin, konumu ve amaçları nedeniyle, kültürel mirasın tanımlanması ve kuşaklar arası aktarımından ziyade onun küresel çapta ifadesine, dışavurumuna yönelik imkânların iyileştirilmesi; “özgün, bireysel ve çağdaş yaratımlar” (Oğuz, 2018: 93) ile ilgilendiği söylenebilir. Bu açıdan, üretim ve aktarımın arka planındaki temel sorunların olası çözümlerine ve bu sorunların kültürel kimlik açısından yarattığı tehditlere değil, odağı itibarıyla, üretilen şeylerin saygı ve eşitlik çerçevesinde kültür piyasasında mal ve hizmet olarak değerine ve yer edinmesine yönelik çarelere yoğunlaşıldığını söylemek mümkündür. Diğer taraftan, bu belgenin 2003 Sözleşmesi'ni tamamlayıcı bir yönünün olduğu da belirtilmelidir. Kültürel ifadelerin üretim, gelişim ve dağıtımını nesnelere üzerinden okuduğu söylenebilirse de kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunmasının, doğrudan doğruya somut olmayan kültürel mirasın korunmasına bağlı olduğu, 2005 Sözleşmesi'nin henüz giriş kısmında kabul edilir. Bu Sözleşme'nin sinema, tiyatro, televizyon, edebiyat vb. mecralarla korumayı ve yaygınlaştırmayı amaçladığı kültürün, büyük oranda 2003 Sözleşmesi'nin tanımladığı alanlarda oluştuğu bilinir. Bu nedenle, 2003 Sözleşmesi'yle korunan kültürel mirasın kültür endüstrisi tarafından değerlendirilmesi ve “ortak belleğin referans kaynağı” (Oğuz, 2018: 94) olarak kullanılması bakımından 2005 Sözleşmesi'nin tamamlayıcı karakteri göz önünde bulundurulmalıdır.

2.3. Somut Olmayan Kültürel Miras ve Kavram Olarak Örgün Eğitim: İmkân ve Sorunlar

Somut olmayan kültürel miras olarak kavramlaştırılan alanın eğitimle ilişkisi, kültür koruma yaklaşımları açısından önem taşır. Gerek tanım, gerek kültürel mirasa bakış gerekse koruma perspektifi açısından, eğitim 2003 Sözleşmesi'nin merkezinde yer alır. Nitekim anılan Sözleşme'nin 2. maddesinin 3. fıkrasında “somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına alma” anlamında koruma teriminden söz edilirken okul içi ve okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarıma dikkat çekilir. Ek olarak, “Eğitim, Duyarlılığın ve Kapasitenin Güçlendirilmesi” başlıklı 14. maddede ise eğitici, duyarlılığı artırıcı ve bilgilendirici programların düzenlenmesi, topluluklara yönelik eğitim ve yetiştirme programları organize edilmesi, bilginin gelecek kuşaklara aktarımında okul dışı olanakların geliştirilmesi ve miras açısından önem taşıyan mekânların korunması telkin edilir. Ayrıca, 2003 Sözleşmesi'nin uygulanması bakımından bir kılavuz niteliği taşıyan Uygulama Yönergesi'nin 107. maddesinde de örgün eğitimde alınabilecek tedbirler aktarılır.

Kültürün okul, sosyal hayat ve kitle iletişim araçlarından dışlanması (Oğuz, 2018: 85), özellikle somut olmayan kültürel mirasın korunması konusunda uluslararası toplumu çözüm arayışına itmiştir. UNESCO'nun yayımladığı *Synergies Between Formal and Non-Formal Education-An Overview of Good Practices* adlı çalışmada³⁵ belirtildiği gibi; neyi, nerede, nasıl öğrendiğimiz veya “öğrenme süreci” ile “günümüzde geçerli bilgi olarak kabul edilen şeyler” arasındaki ilişkiye göre örgün, yaygın ve sargın eğitim olarak adlandırılan alanlar (2006: 39), bu girişimlerin temel parçaları olmuştur. Örgün eğitim de bu çerçevedeki arayışların önemli bir parçasıdır.³⁶ Örgün eğitim, 2012'de UNESCO'nun İstatistik Enstitüsü tarafından yayımlanan *International Standard Classification of Education 2011* adlı çalışmada,³⁷ bir ülkenin resmî eğitim sistemini oluşturan kurumsallaşmış, maksatlı ve kamu kurumlarınca planlanmış eğitim olarak tanımlanır (2012: 11). UNESCO çatısı altında geliştirilmiş bu tanım, 2003 Sözleşmesi'nin ilgilendiği eğitim alanlarını ve türlerini kavrayıp

³⁵ Anılan çalışma için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146092>

³⁶ Peter Gray, okulların mantıksal bir gereklilik veya bilimsel bir iç bakışın değil, tarihsel perspektifin ürünü olduklarını ileri sürer. Tarımdan ve endüstrileşmeden önce avcı toplayıcı topluluklarda çocukların tamamen deneyim ve oyunlarla serbest biçimde öğrendiklerini belirten araştırmacı, bu topluluklarda oyun ve iş ayrımının bulunmadığını söyler. Zorunlu eğitimin 16. yüzyılın başında Avrupa'da adım adım görülmeye başladığını ifade eden Gray, endüstrileşmeyle birlikte çocuk emeğine duyulan ihtiyacın azaldığını ve çocukluğun öğrenimle geçmesi gerektiği düşüncesinin yayılmasıyla birlikte okul sayısının artmaya başladığını belirtir. Daha fazla bilgi için bkz. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education>

³⁷ Anılan çalışma için bkz. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscsed-2011-en.pdf>

(varsa) aralarındaki ilişkiyi analiz etmeyi kolaylaştırır. Gaura Mancacaritadipura'nın "Transmitting ICH in the Context of Informal, Non-formal, and Formal Education" başlıklı yazısında³⁸ ise bunun okul ve üniversitelerde uygulanan yapılandırılmış; ilk, orta ve yüksek kademelere ayrılmış eğitim türü olduğu belirtilir. Ayrıca, öğretme ve öğrenme etkinliğinin müfredata bağlı ilerlediği söylenerek örgün eğitimin modern dünyadaki egemen sistem olduğu vurgulanır (2018: 9-10). 2003 Sözleşmesi'nde örgün eğitimin kültürel miras ve bu mirasın gelecek kuşaklara aktarılması konusunda önemli fırsatlar sunabileceği ve olası çözümün temel parçalarından biri olabileceği öngörülür. Ek olarak, kuşaklar arasında aktarılacak günümüze kadar ulaşan bilgilerin örgün eğitimde aktarılmıyor oluşu ve bu bilginin değerli görülmemesi, kültürlerin kademeli olarak yok oluşuna giden süreçte belirleyici nedenlerden biri olarak kabul edilir. Bu çerçevede, 2003 Sözleşmesi somut olmayan kültürel mirasın aktarımını, bu mirasın gündelik hayatta aldığı çeşitli biçimleri ve yaratıcılık gerektiren alanlarda (sinema, mimari, edebiyat, tiyatro vb.) esin kaynağı olarak özgün değerini öne çıkarır. Dikkat çekilen bu mirasın, kayda değer bir öğrenme ve öğretme potansiyeli taşıdığı kabul edilir. Bununla bağlantılı olarak da günümüzde "miras" olarak tanımlanan unsurların kendine özgü aktarım, eğitim ve öğretim biçimlerinin, uyarlanabilir birtakım geleneksel yöntem ve teknikler olarak yorumlanıp modern eğitim yaklaşımlarına derinlik katabileceği değerlendirilir. Bu kapsam, kaçınılmaz olarak örgün eğitim sisteminin incelenmesi ve yorumlanması ihtiyacını doğurur.

Kültür araştırmalarında sosyal aktarıma dayalı deneyim, bilgi, pratik ve tutumlar bütünü olarak tanımlanan kültürün istikrarlı aktarımını sağlayan mekân, ortam, insan ve doğal çevrenin büyük oranda ortadan kalkmasının yanı sıra hızlı ve plansız kentleşme ve küreselleşmenin standart ve egemen içerik üretme anlamında olumsuz etkileri, örgün eğitimin kültürün korunmasına katkı açısından yeniden düşünülmesine, tasarlanmasına kapı aralar. Bu noktada da hem yeni imkânlarla hem de kökleşmiş bazı zorluklarla karşılaşılır. Öğrencilerin yaşamları boyunca okulda geçirdikleri süre, çeşitli alanlara yayılan yüzlerce ders ve zorunlu eğitim sistemi ile birlikte düşünüldüğünde, örgün eğitimin dünyanın pek çok yerinde koruma tedbirlerinin uygulanması için cazip imkânlar sunduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, M. Öcal Oğuz'un vurguladığı gibi, bilginin merkezî denetim ve otoriteye bağlı olarak aktarılması, otoritenin önceliği, ideolojisi veya ihtiyacına göre biçim

³⁸ Söz konusu yazı için bkz. <https://ichcourier.unesco-ichcap.org/article/transmitting-ich-in-the-context-of-informal-non-formal-and-formal-education/>

değiştirmesi ve çoğunlukla tecrübi bilginin ötelenerek kitabi bilginin kutsallaştırılması (2018: 105), imkânların yanı sıra önemli sorunları da görmeyi gerektirir.

Örgün eğitim, kültürü korumanın yollarından biri olarak eğitimin yaygınlık, toplumsal kabul ve resmî geçerlilik açısından önemli bir türüdür. Ayrıca, Michael W. Apple’ın da ifade ettiği üzere, neyin “bilgi” olarak kabul edilip neyin edilmediği, bilginin organizasyonu, kimin öğretmeye muktedir olduğu ve öğrenimin tamamlandığını belirten meşru göstergeleri belirleme yetkisi (1996: 22) vb. yönlerin tamamı örgün eğitimle ilişkilidir ve kültürün eğitimini de yakından ilgilendirir. Dolayısıyla, bu eğitim türünün, kültürün korunmasıyla ilgili plan ve etkinliklerin neresinde olduğu, ne tür işlevlerle tasarlandığı veya neye yönelik olduğu konusu üzerinde durulabilir. 2003 Sözleşmesi’nin 14. maddesinde ve Uygulama Yönergesi’nde sıralanan tedbirler belli eğitim türlerine göre açık biçimde sınıflandırılmamış; hangi sistemde neyin yapılabileceğinden çok eğitim alandaki beklentilerden ve istedik eylemlerden söz edilmiştir. Durum böyle olsa da gençlere odaklı bilgilendirme amaçlı programlar, kamuoyunun ilgisinin artırılmasına dönük etkinlikler ve mekân ve doğal alanların korunmasına yönelik eğitimden söz edilmesi akla örgün eğitimi getirir. Buradan hareketle, hâlihazırdaki şartlara göre konuşulacak olursa, örgün eğitime daha ziyade farkındalık yaratma, miras bilinci oluşturma, 2003 Sözleşmesi’nde belirlenen yol doğrultusunda gençlere kılavuzluk etme ve mirasın değeri konusunda bilinç aşılama hedefinin pay edildiği çıkarımına gidilebilir. Temelini kültürden alan bilgi, görgü, davranış ve uygulamaların, kimliğin bir parçası olarak özümsemesi ve sorunlara çözüm üretme biçimlerinin ayrılmaz bir unsuru olması anlamında “aktarılması” oldukça uzun sürer. Ayrıca bu süreç, okul dışındaki koşullarla (sosyal, kültürel ve doğal çevre, aile) da doğrudan ilgilidir. Bu nedenle, okul sistemi içinde bunun başarılmasının mümkün olmadığı ve sözü edilen sistemin pratik işlevleri (diploma, iş, uzmanlaşma) açısından bu hedefin gerçekçi de olmayacağı öngörülebilir. Bu kabul hareket edilmesi, örgün eğitimin potansiyelinin doğru şekilde değerlendirilmesi ve eğitim sistemi içinde rollerin dağılımının tespiti açısından da önemlidir.

Örgün eğitimde yukarıda sözü edilen tedbirlerin uygulanabilmesi için bazı noktalara odaklanılması öncelik taşır. Bu çerçevede ilk olarak, örgün eğitim sistemini destekleyen ayaklardan birinin kültür olduğu hatırlanmalıdır. Sistemin yerel veya ulusal kültüre sırt çevirmeyip onu yok saymadan, tam aksine bu alanla bağlantılı şekilde inşa edilmesi, düzenlenmesi ve okullardaki eğitimin buradaki birikimin aleyhine bir dengesizlik içinde kurgulanmaması gerektiği bir ön koşul olarak gündeme getirilmelidir. Zira ilerleyen

paragraflarda belirtilecek risk alanları ve sorunların, öncelikle bu problemin doğru şekilde ele alınmasıyla ilgili olduğu, başarı olasılığının belirmesinin buna bağlı olduğu iddia edilebilir. Uygulama Yönergesi'nin 180. maddesinde, eğitim sistemlerinin insanları somut olmayan kültürel miraslarına yabancılaştırmaması için uygun yasal, teknik, idari ve mali önlemlerin alınması gerektiğinden söz edilir.

Özellikle Afrika'da yerli (indigenous) olarak nitelenen halkların dillerinin büyük oranda ortadan kalkması³⁹ ve sömürgecilerin kurdukları eğitim sistemleri⁴⁰ odağında tartışılrsa da konuya yalnızca dil ve kolonileştirme üzerinden bakılması yetersizdir ve meseleyi başka bir perspektifle değerlendirmek de mümkündür. İnsan ve toplulukların kendi kültürel miraslarından uzak kalması, kültürün gündelik hayatın yanı sıra entelektüel veya maddi üretim faaliyetinin dışında konumlandırılması sonucunu doğurur. Zaten büyük ölçüde sokakta veya aile içinde bir şekilde görerek, deneyimleyerek öğrenildiği varsayımı, kültürün okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetinin dışında görülmesinin bir uzantısı olarak da okunabilir. Kültürün mevcut şartlar altında eskisi gibi sosyal ortam veya aile içinde, kendi bağlamı ve mekânında öğrenilemediği, aktarılamadığı bilinmektedir. Dolayısıyla kültürün aile içinde, arkadaşlar arasında, kendine özgü mekânlarda zaten aktarıldığı ve okulun ayrıca desteğine ihtiyaç duyulmadığı şeklindeki varsayım, uzun zamandır ciddi bir yanılgıyı temsil eder.

Geleneğin, insanlığın gelişimine ve gündelik hayatta aklın egemenliğine engel olan hemen her şeyin kaynağı olarak görülmesi (Shils, 2003: 105) ve insanlığın Batılı anlamda teknik ilerlemesinin büyük oranda deneyin, ispatın ışığında rasyonel aklın gelişmesiyle mümkün oluşu, eğitim sistemlerinin tasarlanması sürecinde pozitif bilimlerin ağırlığını koymasıyla da kendini göstermiştir. Wilfred Carr ve Stephen Kemmis'in ifade ettiği gibi, eğitim araştırmalarının hedefleriyle bilimin genel anlamdaki hedeflerinin özdeş görülmesi ve 19. yüzyılın yanı sıra 20. yüzyılın başında "eğitimin bilimsel yöntemlerle yürütüldüğü takdirde gelişeceği" yönündeki görüşler, örgün eğitimin doğa bilimleri temelinde yapılandırılmasına yardım etmiştir (1986: 51-52). Bilimin tıpkı doğayı kontrol etmemizi sağladığı gibi eğitime de hâkim olmamıza ve onu toplumun ihtiyaçlarıyla daha uyumlu kılmamıza destek olacağı inancının da başlangıçta bu ortamın gelişimine hizmet ettiği ifade edilebilir. Ek olarak, fiziksel gelişimi sağlayan belli bilimsel kanunların uygun imkânlar ve

³⁹ Birleşmiş Milletler'in konuyla ilgili bir açıklaması için bkz.

<https://www.un.org/press/en/2003/hr4674.doc.htm>

⁴⁰ UNESCO'nun konuya bakışı hakkında bilgi için bkz. <https://en.unesco.org/links/transmission>. Ayrıca, konuyla ilgili bir yazı için bkz. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477141.pdf>

çevreyle birlikte daha iyi işlediği şeklindeki görüş, entelektüel gelişime dair koşulların da manipüle edilebileceği ve durumun kontrol edilebileceği fikrini gündeme getirmiştir. Bu da pozitivist öğretimin örgün eğitim sistemi içindeki konumuna göz atmayı gerektirir. Duyularla kavranmayan birtakım şeylere ait deneyimlerin, geçerli bilginin temelini oluşturabileceği yönündeki metafizik veya teolojik iddialara karşılık August Comte'un ürettiği "pozitif" bilgi kavramı, önemli pratik sorunlara pozitif bilginin verdiği güçle çareler üretilmesine dayanmıştır. Bunun bir yansıması olarak, doğa bilimlerinin hedef, kavram ve yöntemlerinin sosyal bilimlerde de geçerli olduğu inancı ve doğa bilimlerinin benimsediği "açıklama" modelinin sosyal bilimlerin değerlendirilmesi için mantıksal bir temel sağladığı görüşü, uzun vadede örgün eğitimde kültürün varlığını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bilgi üretiminin sosyal ve kültürel yönünün, örgün eğitimde nesnellik kavramıyla çelişkili görülerek dışlanması da örgün eğitimde pozitif bilginin, pozitivist öğretimin egemenliğine katkı sağlamış olabilir. Nitekim UNESCO'nun *Synergies Between Formal and Non-Formal Education-An Overview of Good Practices* adlı raporunda da örgün eğitim sistemlerinin, toplumların geleneksel, sosyal ve kültürel pratikleri aracılığıyla ürettikleri bilgiyi yok sayma eğiliminde olduğu belirtilir (2006: 37). Bununla birlikte, bilginin üretiminde subjektif ve sosyal faktörlerin ne kadar önemli rol oynadığı ve bilginin, yalnızca mantıksal ve epistemolojik terimlerden ziyade psikolojik ve sosyolojik bağlamında daha iyi anlaşılabilirliği; dolayısıyla objektif bilginin pozitivist kavramlaştırmasının mütten başka bir şey olmadığı fikri, konunun farklı bir boyuttan değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Eğitim teorisinin rasyonel bir zemine oturtulması için onun metafizik, ideolojik ve normatif unsurlardan temizlenmesi gerektiği iddiası ise eğitimdeki pozitivist yaklaşımın sorgulanmasını sağlamıştır (Carr ve Kemmis, 1986: 51-71). Nitekim Gulbenkian Komisyonunca da belirtildiği üzere, bilginin sosyal olarak kurulmuş olduğu gerçeği ve bilginin sosyal temellerinin olduğunun kabulü (2012: 87), eğitimde bilgi üretiminin ve aktarımının kültürel arka planını gözden kaçırmamayı gerektirir. Her şeye rağmen, burada değinilen gidişatın da gösterdiği üzere, eğitimin şekillenmesinde doğa bilimlerinin oynadığı belirleyici rolün etkisiyle, örgün eğitimde pozitif bilginin öncelendiği ve kültürün yeni içerik ve yöntemler geliştirmeye katkı sağlamasını zorlaştıran bir refleks geliştirildiği iddia edilebilir. Dolayısıyla, kültürün hâlihazırda ailede ve sosyal ortamlarda öğrenildiği, hayatın içinde her yerde bulunduğu yönündeki varsayım, kendi "ciddi ve bilimsel" bilgi üretim yöntemlerini oturtmuş örgün eğitim alanını kültüre kapatan korumacı / muhafazakâr bir refleks olarak da okunabilir.

Örgün eğitimin teorik kurgusu konusunda yukarıda sözü edilen güçlü birikim ve köklü eğilimlerin, bilgiye normatif niteliğini kazandırdığı varsayılan doğa bilimlerini referans alması ve pozitif bilim vurgusu bazı sorunları veya riskleri de beraberinde getirir. Yapısı ve işlevleri gereği, örgün eğitimde müfredat, kullanılan yayınlar, not ve sınıf geçme sistemi ve eğitim öğretim teknikleri itibarıyla bilginin ve onun öğrenciye sunulmuş şeklinin “biçimlendirilmiş ve çerçevesi çizilmiş” nitelik taşıdığı görülür. Bu da somut olmayan kültürel mirasın müfredata entegrasyonu açısından uzun vadede bilgi ve pratiklerin standartlaştırılması riskini beraberinde getirebilir. Mancacaritadipura’nın belirttiği gibi, 2003 Sözleşmesi’yle ilgili bazı toplantılarda, mirasın somut olmayan doğasına ait unsurların yitirilmesine yol açabileceği düşüncesiyle, eğitimde “aşırıya kaçan biçimlendirme” girişimleri konusundaki endişeler gündeme getirilmiştir (2018: 10). Nitekim UNESCO’nun 2018 yılında Hollanda’nın desteğiyle geliştirdiği “Dive Into Intangible Cultural Heritage” adlı projeden⁴¹ sağlanan verilere göre, Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi’ndeki miraslardan on birinin “eğitimde standartlaşma” problemi ile karşı karşıya olduğu belirtilmiştir. Benzer kaygılar, Mary-Clare O’Connor’un “Do We Actually Learn More by Formalising Learning?” başlıklı yazısında⁴² gösterildiği gibi, Avrupa Komisyonu’nun hayat boyu öğrenme kapsamındaki çalışmalarında da gündeme gelmiş ve öğrenimin belli bir biçim ve çerçeve kazandığında daha başarılı olup olmayacağı tartışılmıştır. Ayrıca, tanımlanamayan pek çok öğrenme türünün göz ardı edildiği ve öğrenmenin dar bir çerçeveye sıkıştırıldığı vurgulanmıştır. Gündelik yaşam ve öğrenmeyi birbirleriyle yakından ilişkilendirebilmek için öğrenme sürecine biçim verme konusunda daha az müdahaleci bir tutum takınmanın çözüme katkı sunabileceği ifade edilmiştir. Bu yönüyle, somut olmayan kültürel mirası örgün eğitimle ilişkilendirmeye çalışırken bilgi, beceri, pratik ve temsillerin tek tipleşmiş amaç, yöntem ve çıktılarla sunumundan kaçınılması gerekir. Bu tutum, somut olmayan kültürel mirasın belli şema, çerçeve, çıktı ve yöntemler dâhilinde doğa bilimlerindeki ifadesiyle “açıklanmasından” ziyade sübjektif, göreceli deneyim ve bilgiler ölçüsünde “anlaşılmasına” zemin hazırlar ve bu hâliyle yaratıcılığı teşvik edilebilir. Dolayısıyla somut olmayan kültürel mirasın örgün eğitime entegrasyonunda, müfredatın ve aşılması güç, görece katı bir çerçevenin varlığı karşısında mirasa ait bilgi ve pratiklerin standartlaşması ve istemeden yaratılabilecek statik bir alana nesne hüviyetinde hapsedilmesi tehlikesinin hesaba katılması önem taşır. Bu durum, örgün eğitimi hassas dengelerin

⁴¹ Anılan proje hakkında bilgi için bkz. <https://ich.unesco.org/en/dive&display=constellation#tabs>

⁴² Söz konusu yazı için bkz.

<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/do-we-actually-learn-more-formalising-learning>

gözetilmesi gereken, potansiyeli itibarıyla güçlü ancak esnekliğe imkân tanımayan kurgusu bakımından zorlu bir alan hâline getirir.

Örgün eğitim, yapılandırılmış bir çerçeve içinde öğretmen ve öğrenci ilişkisine dayalı olarak yürütülür. Roller belirlenmiş ve açık olduğu bu sistemde somut olmayan kültürel mirasın eğitimi açısından öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin rolü de önem taşır ve incelenmeyi hak eder. Öğrencilerin, öğretmenlerin kılavuzluğunda belli öğretim programlarını takip etmeleri ve önceden tespit edilmiş kazanımlar ölçüsünde bilgi ve becerilerini geliştirmeleri beklenir. İçerik ve yöntem açısından esneklik düzeyinin sınırlı ve uzun vadedeki beklentilerin mesleki odaklı somut çıktılara dayalı olduğu, merkezî bir otoritenin denetimi altındaki örgün eğitimde öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasla irtibatının nasıl kurulacağı ve pek çok beklentinin yanında kültürün nerede duracağı önem taşır. Dolayısıyla, örgün eğitimdeki hassas dengeler ve beklentiler, “öğrenci” konumundan bahsetmeyi de gerektirir. İnsanların kendi yakın çevresinde görüp dinleyerek veya deneyerek öğrendiği pek çok bilgi, beceri ve tutuma karşılık gelen bu kültürün, dış motivasyonun (toplumsal baskı, diploma, meslek edinimi, devam zorunluğu vb.) egemen olduğu okul ortamında, sınırlı süre içerisinde ve kimi zorunlulukların gölgesinde, bilinçlendirme / bilinç uyandırma faaliyetinin merkezindeki öğrenciyle nasıl ilişkilendirilebileceği ve öğrencinin konumu da dikkate değerdir.

Örgün eğitimde, öğrencilerin okul ortamında bulunmasını gerektiren dış etken ve zorunluluklar her ne kadar benzer olsa da öğrencilerin ilgi alanlarının farklı oluşu, kültürün eğitiminde göz ardı edilmemesi gereken hususlardandır. Yaygın eğitim ve sargın öğrenmeye kıyasla bu sistemde öğrencilerin ilgi ve dikkatinin daha çeşitli oluşu, daha da önemlisi kültürün belki de ilginin en düşük olduğu basamakta bulunması onları diğer eğitim türlerindeki kursiyer, çırak vb. kategorilerden ayırır ve başka bir planlamayı gerekli kılar. Bu durum bir açıdan zorluk içerse de farklı bir bakışla yaklaşıldığında fırsatı görmek de mümkündür. Öğrencilerin pek çok dersle meşgul olduğu, uzun vadede girmeleri gereken çeşitli sınavlar (liseye ve üniversiteye giriş sınavları), sınava konu olan temel derslere odaklı dikkat, kariyer beklentisi ve örgün eğitimde kültürü geri plana atan köklü eğilimler hesaba katıldığında, örgün eğitimde bu mirasın korunmasına yönelik bilinç oluşturma kolay olmadığı söylenebilir. Somut olmayan kültürel mirasın bu koşullarda öğrencilerce bir “teferruat” olarak algılanması olasıdır. Gelecek vaat ettiği düşünülen “öncelikli” dersler arasında ve Paulo Freire’nin sözünü ettiği “bankacı eğitim modeli” içinde “doldurulması gereken bidonlar” veya “yatırım nesnelere” olarak görülebilen (2018: 58) öğrencilerin

kültürü de öğrenmesi için bir motivasyon sağlanması zor görünür. Diğer taraftan fırsatları da görmek gerekir. Öğrencinin, örgün eğitimin katı yapısı içinde müfredattaki dersler ve öğrenimin içeriği açısından “çeşitlilik içinde sıkıştığı” ve geleceğe dönük mesleki ve akademik beklentilerin bu baskıyı artırdığı iddia edilebilir. Tam da bu noktada kültürün eğitimi, özelden ise somut olmayan kültürel mirasın örgün eğitime entegrasyonu öğrencinin bu sistemdeki konumunu iyileştirici bir rol oynayabilir. İnsanın gündelik hayatını sürdürmesine destek olan pek çok bilgi, beceri, inanış ve tutumun sınıf dışı ortamlarda da aktarılabildiğini “sınıf ortamında öğrenmeleri”, öğrencinin örgün eğitimin aşılması güç sınırlarını esnetmesine yardımcı olabilir ve kültürün de kayda değer bir öğrenme kaynağı olduğunu sezdirebilir. Ayrıca, kültürün müfredattaki ağırlığının, bilginin yanı sıra beceri ve tutum geliştirme, öğrenilen hususların hayattaki karşılığını kültürün penceresinden de görme bakımından, öğrencinin okuldan beklentilerini alt düzeyde de olsa değiştirme veya daha geniş bir alana yayma potansiyeli taşıdığı da savunulabilir. Bu yaklaşımın, örgün eğitimi yaygın ve sargın eğitimle ilişkilendirmeye ve bu bilgi üretim ve aktarım yöntemlerinin örgün alana adapte edilerek öğrencinin rolünü de bir ölçüde dönüştürmeye hizmet edebileceği söylenebilir. Yaygın eğitimde oldukça fazla talep gören kültürel içerikli eğitimin, örgün eğitimde diğer beklenti, önyargı ve işlevlerin arasında kaybolduğu bilinir. Bu, iki eğitim türü arasındaki zıt gidişatı ve örgün eğitimin odağında kültüre yer verilmediğini gösterir. Burada, öğrencilerin okuldaki konumunun yeniden değerlendirilmesi, kültürün örgün eğitimdeki etkisini ve görünürlüğünü artırabilir; sistemde öğrenciler için kimi esnek alanlar yaratılmasına zemin hazırlayabilir.

Öğrencilerin bu çerçevedeki konumunu diğer koşullardan bağımsız ele almak mümkün değildir. Sistem içinde öğrenciyi çevreleyen pek çok unsur mevcuttur ve bu parçalardan en önemlisi de zorunlu ve seçmeli olarak ikiye ayrılan derslerdir. Bu dersler özelindeki tartışma, biraz da “hayatı okula, okulu hayata taşımak” ifadesiyle özetlenebilecek düğüm noktasını içerir. Seçmeli dersler güncel konu ve problemlerle daha yakından ilgiliyken zorunlu dersler görece kitabi, deneysel, zor değişen bilgiyi temsil eder. Zorunlu dersler, eğitim bakanlıklarının belirlediği, her öğrencinin almasının mecbur kılındığı temel derslerdir. Bu dersler, bir bakıma ilgili devletin kendi vatandaşlarında standart olarak bulunmasını istediği, önem atfettiği temel bilgi ve becerileri barındırır. Bu yönüyle zorunlu derslerin, bir bakıma devletin, toplumun ve profesyonel iş gücü piyasasının örgün eğitimden

beklentilerini yansıttığı⁴³; Freire'nin ifadesiyle “uyumlulaştırılmış insanlar” yetiştirmeye hizmet ettiği (2018: 63), “meşru ve modern” örgün eğitim sisteminin “gücünü ve sarsılmaz niteliğini” ve okulun otoritesini temsil ettiği söylenebilir. Ek olarak, yine aynı araştırmacının belirttiği üzere, zorunlu derslerin ve sınıf geçme ölçütlerinin öğretmen ile ders alan kişi arasında duvar ördüğü ve bu “konfeksiyon yaklaşımındaki” her şeyin düşünmeye engel olduğu iddia edilir (2018: 64). Seçmeli dersler ise ana müfredatın destekleyicisi konumunda olduğu varsayılan, şartlara göre değişebilen, öğrencilerin (teorik olarak) almak zorunda olmadıkları derslerdir. Daha önce de gündeme getirildiği üzere (Kutlu, 2013: 50), zorunlu derslerin yanında varlığı, içeriği ve katkıları bakımından ikincil derecede önem arz eden seçmeli dersler köklü önyargılar eşliğinde değerlendirilirler.

Sözü edilen iki kategorinin kendi mantığı ve yapısı içinde somut olmayan kültürel mirasın nerede durduğunu tartışmak önemlidir çünkü örgün eğitim sistemi içinde kültüre bakış, bir yönüyle seçmeli ve zorunlu ders “hiyerarşisi” içinde kendini gösterir. Kültürün öğrenilmesi “bir boş zaman etkinliği” olarak algılandığından bu alandaki bilgi, beceri ve tutumların öğretilmesini amaçlayan derslerin daha çok seçmeli ders kategorisinde belirdiği ve zorunlu derslerin gölgesinde kaldığı gözlemlenir. Mustafa Aslan'ın belirttiğine göre, Türkiye’de seçmeli dersler ilk olarak 1955 yılında, “özel dersler” adıyla ortaya çıkar. 1974’te yapılan ve günümüzdeki seçmeli derslerin de temel mantığını oluşturduğu aktarılan 9. Millî Eğitim Şurası’na kadar yalnızca lisede verilen seçmeli dersler, o yıldan itibaren ilkökul ve ortaokul programlarında da görülmeye başlar (2014: 9-11). 9. Millî Eğitim Şurası’na ait kararlarda⁴⁴ da görüldüğü üzere, öğrencilerin beklenti ve arzularından ziyade okulun yapısı ve amaçlarına göre belirlenen seçmeli derslerin temel amacı, öğrenciye meslek yaşamında kolaylık sağlamaktır (1974: 5-6). Bu anlamda, millî eğitim sisteminde seçmeli dersler konusunda önemli bir deneyimin varlığı dikkat çeker. Bununla birlikte, seçmeli derslere yönelik önyargı ve bu kapsamdaki derslerin aleyhindeki kararların, bu alandaki deneyimler kadar eski olduğunu vurgulamak gerekir. Örneğin 1998 yılında çıkan 2492 sayılı MEB Tebliğler Dergisi’nde⁴⁵ seçmeli derslere ayrılan süreninin gerekirse tamamının Türkçe veya yabancı dil derslerini takviye etmek için kullanılabileceği yazar (1998: 1012). “Modern yaşamın gerektirdiği” temel bilgi ve becerilerin verildiği zorunlu derslere “feda edilen”

⁴³ Konuyla ilgili detaylı değerlendirme için bkz. Paulo Freire (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

⁴⁴ Anılan şurada alınan kararlar için bkz.

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf

⁴⁵ Sözü edilen derginin ilgili sayısı için bkz.

<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998>

seçmeli derslere karşı olumsuz tutumun, Pınar Kasapoğlu Akyol'un belirttiği gibi, bu dersleri "itibar görmeyen" dersler kategorisinde "boş ders", "etüt dersi" olarak görme eğilimiyle günümüzde de devam ettiği (2015: 131); velilerin de bu dersleri zorunlulara göre "daha kolay" dersler kategorisine yerleştirdiği (Aslan, 2014: 81) anlaşılır. Bu derslerin açılmasında okul yönetimlerinin belirleyici olması yönünde güçlü bir temayülün olduğu ve velilerin bilgilendirilmesi neticesinde hangi seçmeli derslerin açılacağına karar verildiği bilinmektedir.

Bu bilgilerin ışığında, tartışmanın zorunlu ve seçmeli ders ikiliğiyle sınırlı biçimde yürütülmesi sorunu doğru yerde analiz etmeye yardımcı olmayabilir. Yine de millî eğitimin mevcut şartları, somut olmayan kültürel mirasın zorunlu yahut seçmeli derslerin içinde verilmesi konusunu gözden geçirmeyi gerektirir. Öncelikle konunun zorunlu ders ayağında insanların kendi kültürlerini zorunlu bir dersin gereği olarak öğrenmesinin ne kadar uygun olduğu sorusu akla gelebilir. Hatta kültürün başlı başına bir "ders" formatında öğretilmesinin uygunluğu tartışılabilir. Somut olmayan kültürel mirasın tek tip zorunlu bir ders çatısı altında sunulması; doğa bilimleri de dâhil olmak üzere hemen her alanla ilişkisi kurulabilecek bu mirasın zorunlu nitelikteki tek dersin içine sıkıştırılması, doğası gereği pek çok kez yerel nitelik arz eden kültürün bazı unsurlarının devletçe "seçilip" elemeye tabi tutulmasını beraberinde getirebilir. Ayrıca kültürün doğasına aykırı şekilde standartlaşmaya hizmet edilmesi, mirasın kültürel kimlikle ve çevreyle ilişkilendirilmesinin zorlaşarak ansiklopedik bir içerikle geçme-kalma ekseninde, dış motivasyonla değerlendirilmesi gibi olumsuz sonuçlar doğabilir. Kültürün yaşamla ilişkisini hayatın ve okulun diğer alanlarına yaymaya dönük uzun vadeli bir teşvik oluşturma imkânı istemeden de olsa ortadan kalkabilir; değer, bilgi ve becerilerin doğrudan değil örtülü olarak verilmesi mümkünken buna imkân tanınmayabilir. Ayrıca, herhangi bir dersi zorunlu hâle getirmenin öğretmen ve mekân açısından eğitim bakanlıklarına getireceği maliyet de bu tartışmalarda göz önünde bulundurulmalıdır.⁴⁶ Dolayısıyla, bu tahminler ışığında ve 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığının 2018 yılından itibaren zorunlu dersleri azaltmasının da gösterdiği üzere, zorunlu dersin bu konuda bir çözüm olarak görülemeyeceği ifade edilebilir.

⁴⁶ Zorunlu derslerin devlete maliyeti, beşeri ve mali kaynakların yönetimi açısından önemli çekinceler doğurabilmektedir. Bu da seçmeli ve zorunlu ders tartışmasında olası çözümlere kafa yorarken hassas dengeleri gözetmeyi, konunun arka planının da hesaba katılmasını gerektirir. Bu husus, İstanbul Büyükşehir Belediyesinin 4-5 Nisan 2018 tarihlerinde İstanbul'da düzenlediği II. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Çalıştayı'nda Talim Terbiye Kurulu Üyesi Dr. Mustafa Otrar tarafından gündeme getirilmiştir.

Diğer taraftan seçmeli dersler ikincil derecede öneme sahip olduğu düşünülen, başarının ölçüldüğü ve karşılık bulduğu alanların dışında kalan derslere karşılık gelir. Bu husus, gerek diğer seçmeli gerekse de “Halk Kültürü” gibi kültürel gelişime odaklı derslerde, dersin temel konusunu oluşturan unsurların, seçmeli dersin statüsünden kaynaklı önyargılara kurban olmasına ve içeriğin, amaçların görece değersiz görülmesine yol açar. Seçmeli dersler her ne kadar zorunlu derslerin yanında demokratik bir amaca hizmet ediyor gibi görünse de bilhassa kültürün konu edildiği seçmeli derslerin, müfredata “renk katan” ama işlevi muğlak, gerekliliği şüpheli parçalar olarak algılanması olasıdır. Bu gibi nedenlerin yanı sıra örgün eğitim içindeki konumu ve büyük oranda okul yönetiminin öncelik ve ihtiyaçlarına endeksli olması dolayısıyla, seçmeli derslerin kendisine özgü bir gündem etrafında ciddiyetle işlenmesi ve istikrarlı politikalarla desteklenmeleri mümkün olmamaktadır. Nitekim daha önce gerek seçmeli “Halk Kültürü” dersi özelinde (Kasapoğlu Akyol, 2015) gerekse genel anlamda seçmeli dersler hakkında (İpek, 2017) üretilen çalışmaların da işaret ettiği üzere, seçmeli dersleri veren öğretmenlerin somut olmayan kültürel miras konusuna yaklaşımları, dersin işlenişine dair herhangi bir destek ve takip mekanizmasının bulunmaması ve ders veren öğretmenlerin (uzmanlık alanlarının dışında kalması nedeniyle) bu konudaki sınırlı birikimleri ve ders materyali eksikleri seçmeli derslerin de tıpkı zorunlu dersler gibi kendi içinde problemlerinin olduğunu ve çare üretmede yetersiz kaldığını gösterir.

2.4. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Perspektifinden Yaygın Eğitim

Kavramına Bakış

Yaygın eğitim, somut olmayan kültürel mirasın aktarımı ve korunmasında önem taşıyan bir diğer eğitim türüdür. Örgün eğitimin diploma vermek suretiyle okulda kazanılan bilgi ve becerileri resmî alanda geçerli olacak biçimde sertifikalandırması, uyguladığı not sistemi, sahip olduğu görece kurumsal yapısı ve toplumun okullara atfettiği geleneksel işlevler açısından örgün eğitimin “hiyerarşik” olarak hâlen en üst basamakta olduğu kabul edilir. Bununla birlikte, somut olmayan kültürel mirasın korunması bakımından iki eğitim türü arasında herhangi bir derece farkı gözetilmemesi, iki sistemin birbirinden farklı olduğu noktaların yanı sıra analiz etmenin daha faydalı olabileceği ortaklıkları, (varsa) sistemler arasındaki ödünçlemeleri ve birbirlerini nasıl tamamladıklarını görmeyi sağlayabilir. Diğer deyişle, farklılıklara dikkat çekilmesi, kavram ve tanımların tespiti açısından önemli olsa da kesişim noktalarını, ilişkileri, örgün ve yaygın eğitim alanları arasında geçirgenliğin söz konusu olabileceği noktaları bulmaya gayret etmek, somut olmayan kültürel mirasın yaygın

eğitim boyutunu daha iyi anlamaya ve iki alanı tamamen ayrı işlevlere sahip bağımsız “tabakalar” olarak gormeksizin adil bir değerlendirme sunmaya yardımcı olabilir.

Bir önceki kısımda da atıfta bulunulan UNESCO'nun *International Standard Classification of Education 2011* adlı çalışmasında, yaygın eğitim kurumsal, amaçları belirlenmiş ve bir eğitim birimince planlanmış eğitim türü olarak tanımlanır. Burada, yaygın eğitimin ayırt edici özelliği olarak bireylerin hayat boyu öğrenme sürecinde örgün eğitimi tamamlayıcı yönü veya ona alternatif olma niteliği vurgulanır (2012: 11). Bu eğitim, daha ziyade herkesin eğitime erişme hakkını korumak için vardır. Her yaştan insanı eğitime teşvik eden bu sistem sürekli izlenmesi gereken bir yol çizmez; kısa süreli, düşük yoğunluklu olabileceği gibi genelde kısa kurs, atölye veya seminer şeklinde kurgulanır. *Synergies Between Formal and Non-Formal Education-An Overview of Good Practices* adlı çalışmada da ifade edildiği gibi, tanımlar yol gösterici olsa da yaygın eğitim yaklaşımlarının ihtiyaç, deneyim ve şartlara göre şekillendiği ve farklı sosyal, kültürel çevrelerde sürekli değişime uğradıkları hesaba katılarak tanım, yöntem ve yaklaşımların çeşitlilik gösterdiği akılda tutulmalıdır (2006: 39). Başka bir kaynakta ise yaygın eğitimin, tanınan ve kabul gören eğitim kurumlarının dışındaki mekânlarda organize edilen eğitim, öğrenim ve talimin önemini kabul etmekle ilgili olduğu vurgulanır. Sargın eğitimle ortak noktaları olsa da tam zamanlı bir katılımı gerektirmez ve sonunda bir diploma verilmeyebilir (Fordham, 1979'dan akt. Mancacaritadipura, 2018: 9-10). Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliđi⁴⁷ ise yaygın eğitimi “örgün eğitim yanında ve dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak tanımlar. A. Sudi Bülbül, yaygın eğitime “halk eğitimi, toplum eğitimi, yetişkin eğitimi, okul dışı eğitim, hayat boyu eğitim, sürekli eğitim, tamamlayıcı eğitim ve biçimsel olmayan eğitim” gibi adlar verildiğini de ifade eder (1987: 19). Kimi araştırmacılar örgün ve yaygın eğitim adlandırmalarından kaçınıp genel bir etiket olarak “temel eğitim programları” ifadesini tercih etmiş; özellikle Kuzey Avrupa ülkeleri “hayat boyu öğrenme” ifadesini benimserken bazı uzmanlar hitap edilen kitleye atıfla “yetişkin eğitimi” demeyi tercih etmiştir. Bu kullanımlara ek olarak örgün eğitime paralel ilerleyen “para-formal eğitim” (Arjantin), öğrenenleri odağa alan, yaparak öğrenmeye dayalı oldukça esnek bir model olarak “popüler eğitim”, çocuklara yönelik “tamamlayıcı yaygın eğitim” ve “erken çocukluk dönemi bakımı ve eğitim” gibi adlandırmaların olduğu da görülmüştür. Günümüzde yaygın eğitim olarak adlandırılan alanın aslında dünyanın pek çok bölgesinde

⁴⁷ Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği için bkz.

http://hboqm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/11093946_MEB_HBO_KURUMLARI_YYNETMEL_YYY.pdf

insanların öğrenme tarzlarına ait izler, uyarlamalar ve artakalanlardan oluştuğu ifade edilir. Dahası, yaygın eğitim biçimlerinin ergenlik çağı törenleri, dinî seremoniler ve usta çırak ilişkisi aracılığıyla değer, alışkanlık, inanç, teknoloji ve becerileri öteden beri yeni kuşaklara aktardığı belirtilir. Son iki asırda ise bu öğrenim biçimleri modern devletlerce marjinalleştirilerek yerlerine yaş, hiyerarşi, sertifika odaklı yeni modeller getirilmiştir (Hoppers, 2006: 20-32).

Türkiye’de 2018 yılında Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nin yerine yürürlüğe giren Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği bu kullanımların tamamını bir çatı altında toplama girişimi olarak da okunabilir. Buradaki tanım ve karşılıklar, yaygın eğitimin diğer eğitim türleriyle ilişkisi içinde daha iyi anlaşılabilirliğini ve eğitim türlerini gerek kavram gerekse uygulama boyutunda birbirinden büsbütün ayrı ele almanın uygun olmayabileceğini düşündürür. Ek olarak, söz konusu tariflerin odağında hayat boyu öğrenmeye, eğitimin ulaşılabilirliğine ve zaman-mekân kurgusu açısından farklılıklara yer verildiğini söylemek mümkündür.

2003 Sözleşmesi’nin 2. maddesindeki “koruma” tanımında ve Uygulama Yönergesi’nin 155. maddesinde “okul dışı eğitim” imkânlarına, mirasın resmî olmayan kanallardan aktarımına ve yaygın eğitime atıf vardır. Bu belgelerde yaygın eğitime en az örgün eğitim kadar değer verildiği ve koruma tedbirleri arasında bu eğitim türüne de güçlü göndermelerin olduğu görülür. Ancak, kurgu ve uygulama açısından Türkiye’deki yaygın eğitim sisteminden biraz daha farklı olarak bu belgelerde resmî olmayan her türlü vasıtanın ve sivil inisiyatifin öne çıkarıldığı söylenebilir. Başka planlayıcı ve uygulayıcıları elbette bulunsa da Türkiye’de yaygın eğitime yönelik teşebbüsler büyük ölçüde Halk Eğitimi Merkezleri aracılığıyla tasarlanıp uygulandığı için ve yaygın eğitim denildiğinde belli ölçüde devletin MEB eliyle koordine ettiği programlar akla geldiğinden, 2003 Sözleşmesi ve Uygulama Yönergesi üzerinden gözlemlenen bu farkın belirtilmesi faydalı olabilir.

Tariflerin de açık şekilde gösterdiği gibi yaygın eğitim bazen örgün eğitimin tamamlayıcısı kimi zamansa bu eğitimin alternatifi olarak işlev görür. İki sistem arasındaki bağlantının teorik olarak oldukça güçlü olduğu söylenebilir; zira yaygın eğitime kafa yormak aynı zamanda bir bakıma örgün eğitime de kafa yormaktır. Örgün eğitimin bilinç uyandırılmasına yardımcı olduğu noktaların uzun vadede sürdürülmesi için yaygın eğitimin tamamlayıcı rolü gündeme gelebilir. Bu rol diğer taraftan yaygın eğitimin hedef kitlesini akla getirir. Türkiye’de her ne kadar çoğunlukla yetişkinlere yönelik uygulamaları akla getirirse de özellikle Avrupa’da genç ve çocukların da yaygın eğitime ilişkin planlara dâhil

edildikleri görülür. Avrupa Komisyonunun desteğiyle 2010 yılında Manuela du Bois-Reymond tarafından hazırlanan *Study on the Links Between Formal and Non-formal Education* adlı raporda⁴⁸ sıklıkla belirtildiği gibi, 1960'lardan itibaren Avrupa'daki toplumsal yapıyı dönüştüren endüstriyel değişimler ekonomik büyüme ve refah açısından eğitimde geçirilen sürenin uzaması sonucunu doğurmuş; okulların eğitimdeki tekelinin sorgulanmaya başladığı bu zaman diliminde eğitimin “zorunlu” doğası eleştirilmeye başlamış ve insanların öğrenebileceği ve öğrenmek istedikleri her şeyi vermede okulların pek de başarılı olmadığı fark edilerek otonom eğitim süreçleri incelenmeye başlamıştır. Bu noktada, herhangi bir yaş gözetilmeksizin insani bir etkinlik olarak öğrenme kavramı Avrupa'nın gelişim vizyonuna dâhil edilmiş ve sermaye, insan gücü ve maddi kaynaklara ek olarak bilginin stratejik bir üretim faktörü biçiminde görüldüğü bilgi toplumlarında kuşaklar arası ortak bir proje olarak tasarlanması istenmiştir (2003: 5-8).

Bu süreç ve aynı zamanda bu eğitim türünün özelliklerinin, insanları yaygın eğitimin günümüz şartlarına uygunluğunu tartışmaya sevk ettiği ifade edilebilir. Ancak öncesinde yaygın eğitimin genel özelliklerinden ve bu alanın gelişiminden genel hatlarıyla söz etmek yararlı olabilir. Yaygın eğitim, yetişkin eğitimi olarak değerlendirildiğinde tamamlama eğitimi (okuma yazma), mesleki teknik eğitim, sağlık ve aile eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve özdeyüm eğitimi (el sanatları, müzik, güzel sanatlar) olarak beş gruba ayrılır. Bu bakış, aslında yaygın eğitimin pek çok kolunda hâlen yürütülen faaliyetlerin pek çoğunu içermesi bakımından büyük oranda geçerlidir. Bununla birlikte, uzun geçmişine rağmen, dünyada yetişkin eğitimi yakın zamana kadar yetişkinlere örgün eğitimin eksiklerini gidermek amacıyla sunulan bir “sosyal hizmet” olarak algılanmıştır. Söz konusu algıya rağmen, yaygın eğitimin gelişmekte olan ülkelerde toplumsal değişmeyi ve ekonomik kalkınmayı düzenleme, uluslaşma bilincini güçlendirme ve yetişkin nüfusa eğitimde imkân eşitliği sağlama gibi işlevlerinin bulunduğu belirtilmelidir. Ayrıca, eğitimin artık sadece belli süre ve mekânlarda, belli kişilerce yürütülen bir aktivite olmadığı bilinir; bu açıdan bireylerin çevresine ve yaşama daha duyarlı, toplumsal hayata daha hazır bireyler olarak yetişmeleri beklenir. Toplumsal, ekonomik ve kültürel nedenlerle, artık ulusal eğitim politikalarının temel bir parçası olan yaygın eğitime bilhassa 2. Dünya Savaşı öncesinde örgün eğitime oranla çok daha az ve düzensiz kaynak ayrılmışsa da 1960'lı yıllardan itibaren gönüllü kuruluşların da aktif varlığı sayesinde bu konu tekrar devletlerin gündemine girmeye başlamıştır. Görece daha şeffaf politik yapıların kurulmasıyla ülkelerin geniş halk

⁴⁸ Anılan rapor için bkz. <https://rm.coe.int/16807023ab>

kitlelerinin desteğine ihtiyaç duyması⁴⁹, anne baba ve çocuk eğitimi, ekonomide verimliliği artırma ve okulların üzerindeki yükü hafifletme gibi gerekçeler yaygın eğitime daha fazla kaynak ayrılmasını sağlamıştır. Yaygın eğitimin geçmişe kıyasla daha fazla destek görmesini ve tercih edilmesini örgün eğitim sisteminin yaşadığı iddia edilen bazı bunalımlara bağlamak da mümkündür. Günümüzde eğitimin maliyeti gittikçe artmakta, “eğitim sistemleri kendi yakın çevresine yabancılaşmakta” ve örgün eğitimin “seçici / eleyici” yapısı, öğrenciler arasında sağlıksız bir yarışmaya ve kimi durumlarda öğrencilerin başarısızlıkla damgalanmasına yol açmaktadır. Avrupa’nın rekabetçi iş gücü, refah ve ekonomik kalkınma odaklı olduğu söylenebilecek yaygın eğitim ve hayat boyu öğrenme yaklaşımı, yetişkin bireyleri iş gücü olma niteliğiyle öne çıkarmakta ve insanların aynı zamanda anne, baba, komşu, vatandaş vb. rollerini ıskalamaktadır.⁵⁰ Dolayısıyla, A. Sudi Bülbül’ün belirttiği gibi, kuşaklar arası çelişkiler, plansız şehirleşme ve kültürel, sosyal, ekonomik, endüstriyel anlamda hızlı değişimin yarattığı problemlerin etkilerinin hafifletilmesi de yaygın eğitimin gündeminden uzak tutulmamalıdır (1987: XIII-15). Bu ifadelerin üzerinden otuz yılı aşkın zaman geçmiş olsa da burada dikkat çekilen sorunların hâlen artarak sürdüğü, tespitlerin geçerliliğini koruduğu söylenebilir. Nitekim tüm dünyada gözlemlenen bir sorun olan ve aynı zamanda “aşırı ticarileşme” tehlikesiyle birlikte somut olmayan kültürel mirasın korunması açısından da risk oluşturan eşitsiz gelir dağılımı (Ölçer Özünel, 2017) problemine somut olmayan kültürel mirasın sunabileceği potansiyel katkı, topluluğun katılımına dayanan yaygın eğitim kanallarının güçlenmesiyle artırılabilir. Böylelikle, doğası itibarıyla doğrudan topluluğun katılımını esas alan yaygın eğitimde, somut olmayan kültürel miras aracılığıyla ekonomik dengesizliklerin giderilmesi yönündeki çabalara katkı sağlanabilir.

UNESCO’nun yaygın eğitimin neresinde durduğunun anlaşılması da somut olmayan kültürel miras özelinde konunun daha iyi anlaşılmasına hizmet eder. Günümüze kadar eğitim planlamaları; kenarda kalmış, kırılğan toplulukların ihtiyaçlarını oldukça başarılı şekilde karşılayan yaygın eğitim sektöründe üretilmiş bilgiyi dışlama eğilimi göstermiştir. Eğitim planlaması eğitim “uzmanları”, akademisyenler ve kalkınma programı uygulayıcılarının perspektifiyle kurgulanmış ve bu yüzden de farklı toplulukların öğrenim ve beceri açısından neye ihtiyaç duyduğuyla nadiren ilgilenilmiştir. A. Rogers’a göre; kime hizmet edildiği,

⁴⁹ Konunun 2003 Sözleşmesi üzerinden değerlendirildiği bir yazı için bkz. Elvan Çokişler (2018). “Uluslararası Hukuk Açısından Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Rejimi”. *Millî Folklor*, 120, 5-19.

⁵⁰ Kültür aktarımında annenin rolünü gündeme taşıyan bir yazı için bkz. Pervin Ergun (2018). “The Mother’s Role in Lifelong Education”. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 22, 162-170.

meşruiyet derecesi, kontrolün kimde olduğu, ne amaçla ve hangi yaklaşımlarla tasarlandığına dair tartışmalar 1970’lerde başlamışsa da 1990’larda dahi yaygın eğitim yaklaşımları samimiyetten uzaktı ve isteksizceydi. Ona göre yaygın eğitim, eğitimde varlığı pek hoş karşılanmayan ve insanların nasıl yaklaşacağını bilmediği “bayağı ve kötü giyimli bir konuktu” (Rogers, 2004’ten akt. Hoppers, 2006: 13). Daha önce göndermede bulunan *Synergies Between Formal and Non-Formal Education-An Overview of Good Practices* adlı araştırma raporuna göre, öğrenmenin çocukluk çağıyla sınırlı olmadığı ve hayat boyu sürmesi gerektiği anlaşıldıktan sonra, toplumun bilgi üretim mekânları olarak kabul ettiği akademik disiplinlerin dışındaki yaygın eğitim ve sargın öğrenme alanlarında da öğrenmenin mümkün olduğu fark edilmiştir (2006: 27). Bu noktada, aslında yaygın eğitimin, insanların nasıl öğrenebileceğinden çok “resmî müfredat dışında nelerin öğrenilebileceği” sorusuyla meşgul olduğu belirtilmelidir. Bu da deneyime ve anlamaya dayalı yararlı bilgi (knowledge) veya belli bir çerçeve içinde sunulan sistematik, filtreden geçmiş malumat (information) derken neyin kastedildiğini; “olgu” ve “kavram”dan ne anlaşıldığını tekrar düşünmeyi gerektirir (2006: 40). Yaygın eğitimin tam da bu noktada tecrübe, deneyim, yaşantıdan hareketle üretilen, anlamaya dayalı bilginin aktarımı konusunda fark yaratabileceği; faydacılık, ideoloji nedeniyle veya önyargılar dolayısıyla örgün eğitimin filtresinden geçemeyen veya bazen o noktaya dahi ulaşamayan kültürel içerikli bilginin aktarımındaki sorunları çözmeye yönelik çabaların bir parçası olabileceği akla gelir. Bu filtrenin uygulamaya koyulduğu alan olarak görülebilecek “kısıtlı” sınıf ortamının aksine yaygın eğitimin mekânlarının somut olmayan kültürel mirası eğitimle ilişkilendirmede anlam ve amaç kaybını azaltabileceği ve “bağlamdan kopma” riskinin hafifletilebileceği iddia edilebilir.

Piyasanın alışıldık beklentilerine farklı bir cevap olarak okunabilecek yaygın eğitim alternatifine kayışla beraber bir sorunun daha farkına varılmıştır. Küreselleşme ve teknolojik gelişim toplumların ulusal düzeyde örgütleniş tarzını etkilemiş ancak yerelde devletin resmî kurumlarının oynadığı rol ile insanların içinde yaşadığı kültürel, ekonomik, sosyal koşulların birbirine eklemlenmediği anlaşılmıştır. 2000 yılında Senegal’in başkenti Dakar’da düzenlenen “World Education Forum” adlı toplantıyla⁵¹ başlayan “kaliteli eğitim” arayışı, ulusal eğitim sistemlerinin yeniden biçimlendirilmesi ihtiyacını gündeme getirmiştir. Bu çerçevede 2015 yılına kadar uygulanan “Herkes İçin Eğitim”⁵² ve “Binyıl Kalkınma

⁵¹ Anılan toplantının raporu için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117>

⁵² UNESCO’nun bu programla ilgili değerlendirme raporu için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>

Hedefleri”⁵³ programlarında, ulusal eğitim sistemleriyle ilgili sorunların çözümünde kaçınılmaz adreslerden biri olarak yaygın eğitime dikkat çekilmiştir. *Synergies Between Formal and Non-Formal Education-An Overview of Good Practices* adlı çalışma merkezinde belgeler incelendiğinde, UNESCO’nun yaygın eğitim anlayışında, iş piyasasına katkı ve yoksulluğun azaltılması perspektifiyle eğitim kalitesinin artırılmasına ve marjinal, kırılğan ve kenarda kalmış olduğu belirtilen grupların şartlarının iyileştirilmesine odaklanıldığı anlaşılır. Yerel düzeydeki halk eğitimi merkezi tarzı eğitim kurumlarının metodolojisi ve öğretim yaklaşımlarının, özellikle Latin Amerika ve kısmen Asya ve Afrika’da örgün eğitime uygulanabilirliği de üzerinde durulan temel hususlardan biri olmuştur. Bir diğer deyişle, çalışmanın amacı, yaygın eğitimdeki farklı model ve yöntemlerin örgün eğitime nasıl aktarılabilirliğini ve bu yolla eğitimin kalitesinin nasıl artırılabilirliğini tartışmaktır. Ayrıca, yaygın eğitimde elde edilen bilgi, uzmanlık ve becerilerin iş yeri ve toplum içinde tanınması için de yaygın eğitimin öne çıkarıldığı görülür (2006: 30, 37-38).

Shigeru Aoyagi, yukarıda anılan çalışmanın ön sözünde, pek çok yerde folklor, sosyal pratikler ve geleneklerin nüfusun önemli bir bölümü için kayda değer öğrenme ortamları yarattığının kabul edildiğini belirtir (2006: 28). UNESCO’nun yaygın eğitime bakışını ortaya koyan söz konusu raporda bu yönde bir dikkatin bulunması, yaygın eğitimin somut olmayan kültürel mirasın korunmasıyla yakın ilişkisinin onaylandığını gösterir. Dahası, doğrudan yaygın eğitimle ilgili bir UNESCO raporunda folklor, sosyal pratik ve geleneklerin “öğrenme ortamları” olarak kabulü, somut olmayan kültürel mirası istenen yöndeki bir yaygın eğitim perspektifiyle uyumlu hâle getirmeyi kolaylaştırabilir.

Bu bilgilerin ışığında yaygın eğitimle ilgili bazı sorun ve tespitlerin gündeme getirilmesi ve tartışılması, somut olmayan kültürel mirasın bu alanla mevcut ve potansiyel ilişkisini anlamaya yardımcı olur. Yaygın eğitim tanım, hedef ve kapsam bakımından büyük oranda “beceri kazandırma” odaklıdır. Atölye veya kurslar aracılığıyla belli bir alanda (el sanatları, müzik, yabancı dil, bilgisayar vb.) beceri kazanılmasına veya var olan becerinin geliştirilmesine yardımcı olan yaygın eğitimin bu yönüyle önemli ölçüde istihdam, mesleki eğitim, iş gücü ve ekonomiyle ilgili olduğu söylenebilir. Beceri geliştirme isteğinin ve mesleki motivasyonların böylesine yüksek olduğu ve Manuela du Bois-Reymond’un da ifade ettiği üzere Avrupa’da ekonomik taleplerin hizmetinde tanımlanma tehlikesi yaşayan

⁵³ Birleşmiş Milletler’in Binyıl Kalkınma Hedefleri hakkındaki raporu için bkz. [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)

(2003: 20) yaygın eğitim, kayda değer fırsatlar barındırır da somut olmayan kültürel mirasın eğitim boyutunda çoğunlukla becerilerin öne çıkmasına yol açabilir. Yapararak öğrenmeyi teşvik etmesi açısından faydası inkâr edilemezse de söz konusu durum bilgi, temsil, mekân, inanç gibi somut olmayan kültürel mirası oluşturan diğer parçaların arka planda kalması, silikleşmesi riskini beraberinde getirebilir. Bu da yaygın eğitimde mirasın çoğunlukla beceriler üzerinden anlaşıldığı bir ortamda onun değerinin eksik veya yanlış kavranması sonucunu doğurabilir. Bu nedenle, somut olmayan kültürel mirasın yaygın eğitime entegrasyonunda dengelerin gözetilmesi önem taşır.

Yaygın eğitimin tanımlarda karşılaşılan ayırt edici özelliklerinden biri gönüllülük esasına dayalı olmasıdır. Bu eğitim türünün gönüllülüğe dayalı olduğu ve sistematik, sabit bir yapıda olmadığı Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO⁵⁴ tarafından 2004 yılında gerçekleştirilen “Regional Meeting in Asia and the Pacific on Promotion of Safeguarding Intangible Cultural Heritage” adlı toplantının raporuna⁵⁵ da yansımıştır (2004: 136). Bu durum, zorunlu dersler ve sıkı programlarla donatılmış örgün eğitime kıyasla, yaygın eğitimde somut olmayan kültürel miras ve eğitim ilişkisinin, bilhassa öğrenenlerin isteğine dayalı daha güçlü bir temel üzerinde durabileceğini gösterir. Uzmanlık, mesleki yeterlilik, kademeler arası geçiş vb. birtakım gereklilikler etrafında yapılandırılmış okullarda oluşturulabilecek miras koruma bilinci, yaygın eğitimin gücünü önemli ölçüde gönüllülük prensibinden alan yapısı çerçevesinde davranışa dönüştürülebilir ve gündelik yaşama taşınabilir. “Gönüllülük” vurgusuna ulusal veya uluslararası nitelikteki tanım ve anlatımlarda rastlansa da yaygın eğitimin bu yönünün özellikle Avrupa’da “istihdam, iş gücüne adil katılım, bilgi toplumuna destek” gündeminin arasında, aslında yine birtakım beklenti ve zorunlulukların içinde kaybolduğu söylenebilir. Ne var ki yaygın eğitimin taşıdığı gönüllülük karakteri anne, baba, vatandaş, komşu rollerine katkı bakımından kültürün insani gelişime de katkı sağladığını hatırlatır. Elbette bu, hâlihazırda öne çıkan diğer yönlerin insanın gelişmesiyle ilgili olmadığı anlamına gelmez; burada vurgulanmak istenen, “gönüllülük” kavramının daha geniş bir perspektifle kültürü de içine alarak yeniden değerlendirilmesi ihtiyacıdır. Çünkü konunun sadece istihdam veya “modern” beklentiler çerçevesinde düşünülmemesi, aynı zamanda yaygın eğitimin etki alanını genişletmeye ve örgün eğitime daha güçlü alternatifler sunma imkânlarına destek olur. Somut olmayan kültürel mirasın kimlik ve aidiyet vurgusu, tam da bu noktada yaygın eğitimdeki

⁵⁴ Buradan itibaren “ACCU” denecektir.

⁵⁵ Toplantının raporu için bkz. https://www.accu.or.jp/ich/en/pdf/2004_Osaka.pdf

“gönüllülük” esasının kültürün öğrenimi ve aktarımı açısından önemini işaret eder. Bu bakış, Manuela Du Bois Reymond’un raporunda sözünü ettiği ve özellikle istihdamın yanı sıra eğitsel ve sosyal dışlanmaya karşı mücadele ve yeni öğrenme biçimleri konusunda örgün ve yaygın eğitim alanları arasında yaşanabildiği belirtilen tutarsızlık veya kargaşanın (2003: 6) neden olduğu gerilimi hafifletmeye yarayabilir.

Yaygın eğitime gönüllü katılım, bu dikkatin temel bir parçası olarak görülebilecek öğrenme motivasyonunun da düşünülmesini gerektirir. Motivasyonun ciddi ölçüde dış kaynaklı olduğu (diploma, bir üst kademeye geçiş, meslek edinimi, toplumsal beklentiler, devam zorunluluğu vb.) örgün eğitimin yanında yaygın eğitimde (insanları buraya yönlendiren dış faktörlerin varlığı reddedilmemekle birlikte) öğrenme daha ziyade içten gelen motivasyonla ilgilidir. 1987 yılında Türk Eğitim Derneği tarafından düzenlenen “Yaygın Eğitim ve Sorunları” adlı toplantıda A. Sudi Bülbül’ün belirttiği üzere, 1970’lerden itibaren eğitim alanında belirmeye başlayan eğilimlerden biri de eğitimin niteliğinin artık iç verimlilikte değil dış verimlilikte aranması; bir diğer deyişle eğitimin amaçları belirlenirken birey ve toplumun ihtiyaçlarının dikkate alınmasıdır (1987: 16). Nitekim bu tutum, elbette kurumsal amaçlara göre (kültür, ekonomi, istihdam) odak noktaları değişse de UNESCO, İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) gibi uluslararası kuruluşların yaygın eğitime yönelik tutumlarında da açıkça gözlemlenmiştir. Bu eğitim türünün örgün eğitimdeki açmazların çözümüne sunabileceği katkılar ve kendi yapısı içinde ortaya koyabileceği alternatifler (eğitime erişim, azınlıktaki grupların eğitimi, vb.) dünyanın farklı bölgelerindeki örnekler üzerinden araştırılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla, iç motivasyonun öne çıkışı, somut olmayan kültürel mirasın, tamamlanması gereken program ve tutturulması icap eden takvimlerle çevrili dar bir çerçeveye sıkıştırılmaksızın ve örgün eğitim sisteminin kendi dinamiklerinden hareketle koyduğu akademik, profesyonel, mesleki gelişim hedefleriyle sınırlandırılmadan aktarımı için kapı aralayabilir. Esneklik potansiyeli daha yüksek olan ve farklı kültür ve altyapıya sahip kimselerin beklenti ve ihtiyaçlarını hesaba katma eğilimindeki güncel eğitim politikalarının yöneldiği bir alan olarak “hayat boyu öğrenme” de bu bakımdan kayda değerdir. Çünkü artık yaşamın her alanında ve her yaşta sürmesi beklenen entelektüel gelişim, ulusal ve yerel şartlara bağlı çözümler üretme gereksinimi ve ekonomik, sosyal ve kültürel değişimin hızına karşılık verme arayışları, daha önce de söz edildiği gibi örgün ve yaygın eğitim arasındaki farkların git gide bulanıklaşmasına yol açmıştır. Bu noktada, somut olmayan kültürel mirasın eğitime açık veya örtülü entegrasyonu açısından hayat boyu öğrenmenin sunabileceği imkânların gözden

kaçmaması gerektiği düşünülür. Bu dikkat, örgün ve yaygın eğitim arasındaki hiyerarşinin ve kopuk ilişkinin giderilmesine katkı sağlayabilir. Nitekim 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin⁵⁶ “kaliteli eğitim” perspektifinde ve Avrupa Komisyonu destekli çalışmaların⁵⁷ odağında örgün ve yaygın eğitimden veya sargın öğrenmeden değil, hayat boyu öğrenmeden söz edilir. Bu nedenle, hayat boyu öğrenme, artık Türkiye de dâhil olmak üzere dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi yaygın eğitimle birlikte, hatta onun bir üst kümesi olarak düşünülürse, somut olmayan kültürel mirasın okul öncesi eğitimden başlayarak yaşamın bütün aşamalarına nüfuz etmesi ve uzun vadede, yalnızca örgün eğitime dayalı olmayan daha geniş bir eğitim kurgusunun yakalanması sağlanabilir. Bu da eğitimin, somut olmayan kültürel mirası koruma faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olmasına hizmet eder.

Bilhassa Avrupa'da, Avrupa Birliği ve Avrupa Komisyonunun desteğiyle yürütülen çalışmalarda iş gücüne adil katılım ve planlı ekonomik kalkınma hamleleri dolayısıyla yetişkinler öne çıksa da eğitime erişimin artırılması (özel öğrenmeye ihtiyaç duyan çocuklar, risk altındaki topluluklarda yaşayan gençler, vb.) ve bilgi toplumu oluşturulması gibi hedefler, çocuk ve gençlerin de yaygın eğitime ilişkin planlamalara dâhil edilmesini sağlar. Türkiye'de ise elbette UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)'in mülteci çocukların eğitim imkânlarını geliştirmeye yönelik çalışmaları kapsam dışında tutularak konuşulacak olursa, yaygın eğitimde veya yönetmelikteki adıyla hayat boyu öğrenmede çocuk ve gençlere yönelik sistemli bir dikkatinin bulunmadığı, kurslara katılım oranının Avrupa Birliği ülkelerinin epey gerisinde olduğu (nüfusun içindeki payı % 6,2) ve uluslararası ölçeklendirmelere uygun olarak katılımın yirmi beş yaştan itibaren arttığı söylenebilir. Türkiye İstatistik Kurumunun 2018 yılı verilerine göre ise 15-24 yaş grubundaki yaklaşık on üç milyon gencin %24.5'i ne eğitimde ne de istihdamdadır. HBÖGM'nin, Güzin Göçmenler ve Gülsel Sönmez tarafından hazırlanan 2018 İzleme ve Değerlendirme Raporu'na⁵⁸ göre, ilgili yılda sekiz milyondan fazla kursiyerin kaydolduğu kurslarda, 3-14 yaş aralığındaki kursiyerlerin sayısı ise yaklaşık iki milyondur (2018: 17, 72-73). Bu yaş aralığındaki kursiyer sayısı, kültürün aktarım imkânlarının geliştirilmesi bakımından önemli bir potansiyeli işaret eder. Kaldı ki örgün eğitimde özellikle anne baba

⁵⁶ Buradan itibaren “SKH” denecektir.

⁵⁷ 2015-2017 yılları arasında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen ve somut olmayan kültürel mirasın öğrenimini “değer temelli” yaklaşımlar, görsel iletişim biçimleri ve sosyal uyum (iş piyasasına entegrasyon) üzerinden hayat boyu öğrenmeyle ilişkilendiren “ICH-Bildung” projesi dikkat çekicidir. Projeye ilgili detaylar için bkz. <http://www.ich-bildung.eu>

⁵⁸ Anılan rapor için bkz. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2018/mobile/index.html>

ve öğrencilerde “kültürün eğitimi” konusunda beklenti ve buna bağlı talep ortamı bir türlü oluşturulamaz iken bazı durumlarda yaygın eğitimde ise fazla talep nedeniyle ihtiyacın tam anlamıyla karşılanamadığı belirtilir.⁵⁹ Ek olarak, eğitimde ve istihdamda yer almayan üç milyondan fazla gencin varlığı, hayat boyu öğrenmeyi önemli bir alternatif hâline getirir. Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin mevcut durumuna bakıldığında, gençlere yönelik çalışmaların odağında mesleki gelişimin olduğu görülür. Bu elbette hayat boyu öğrenmenin temel amaçlarına hizmet bakımından çok önemlidir. Ancak kültürel mirasa daha fazla yer veren ve alt yaş gruplarını biraz daha merkeze çeken öğrenme-öğretme vizyonu, hayat boyu öğrenme ve yaygın eğitime somut olmayan kültürel mirasın entegrasyonu açısından faydalı olabilir. Nitekim UNESCO’nun orta vadeli planlarında gençlere daima öncelik verildiği de belirtilmelidir. Somut olmayan kültürel miras perspektifine yer veren bir eğitim politikası, gençlerin kullanışlı ve kalıcı yetenekler kazanmasına yardımcı olur. Ek olarak, dezavantajlı grupların bir üyesi olan çalışan çocukların eğitim sisteminden kopmaması konusunda somut olmayan kültürel miras ve hayat boyu öğrenme değerli fırsatlar barındırır.

Bu kısımda gösterilmeye çalışıldığı üzere, örgün eğitimin yerleşik çerçevesi ve yeni sorun ve ihtiyaçlar karşısında esnekliğe fazla imkân tanımayan yapısı toplumları eğitimde çözüm arayışına itmiştir. Söz konusu arayış sırasında, toplumlar yeni ekonomik, kültürel, sosyal şartlara uyum sağlamada yaygın eğitimin bağlam odaklı çözüm üretme potansiyelinden ulusal ve yerel çevrelerde faydalanabilir. Dolayısıyla, örgün eğitimin açmazlarından hareketle başvurulmuş yaygın eğitimin somut olmayan kültürel mirasla ilişkisini anlamaya çalışırken, bu alan ile örgün eğitim arasında yaklaşım ve uygulama açısından bir geçirgenliğin olup olmadığı sorgulanabilir. Bu çerçevede, yaygın eğitimi anlamak için onun örgün eğitime ne verdiği; bir diğer deyişle örgün eğitimin yaygın eğitimden neyi ödünlediğine bakmak gerekebilir. Söz gelimi, MEB’in 2023 Eğitim Vizyonu’ndaki esnek ders saatleri ve müfredat, beceri ve görgü odaklı öğretim vurgusunun yanı sıra 2019’da hayata geçirilen Tasarım-Beceri Atölyeleri, örgün eğitimdeki yaygın eğitim perspektifinin bir yansıması olarak görülebilir. Bu arayış, hem yaygın eğitimin dinamiklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar hem de örgün ve yaygın eğitimi birbiriyle ilişkisi içinde incelemeye yardımcı olur.

⁵⁹ İstanbul Büyükşehir Belediyesinin 4-5 Nisan 2018 tarihlerinde İstanbul’da düzenlediği II. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Çalıştayı’nda, gerek belediye gerek sivil toplum kuruluşları gerekse Millî Eğitim Bakanlığının yürüttüğü yaygın eğitim kurslarına yönelik yüksek talebe karşılık örgün eğitimde kültürün eğitimi konusunda veli ve öğrencilerin zihninde bir dikkat oluşturulamadığından söz edilmiştir. Bu sorunun çözümü için öncelikle veli ve öğrencilerin “beklentilerinin değiştirilmesi” gerektiği vurgulanmıştır.

Yaygın eğitim, örgün eğitimle arasında bulunduğu varsayılan irtibat açısından değerlendirilirken, kültür aktarım sürecinin işlemlerini sağlayan taraflardaki değişimi hesaba katmak da faydalı olur. Çünkü bu değişimin, aktarımın niteliğini ve başarısını etkileme olasılığı oldukça yüksektir. Yaygın eğitimde; sınır, görev ve sorumlulukların görece daha keskin olduğu örgün eğitim sistemine kıyasla öğretene ile öğrenen arasındaki ilişki daha farklıdır. Örgün eğitim, daha profesyonel ve zorunluluk çerçevesinde kurulmuş bir “öğrenci ile öğretmen” ilişkisini barındırırken yaygın eğitimde görece gönüllülük esasına dayalı bir “kursiyer - usta veya usta öğretici” ilişkisi söz konusu olur. Dolayısıyla öğrencinin kursiyer, öğretmenin usta (veya usta öğretici) olduğu bu sistem incelenirken ortam ve rollerdeki bu farklılığın dikkate alınması gerekir. Zira bu yöndeki dikkat; eğitime yaklaşım açısından kursiyer ve ustaların, öğretmen ve öğrencilerden nasıl ayrıldıklarını veya hangi yönlerden benzeştiklerini anlama imkânı sunarak öğretene ile öğrenen arasındaki ilişkinin somut olmayan kültürel mirasın eğitime etkisini tespit etmeyi sağlar.

2.5. Gözden Kaçan Bir Aktarım Kanalı Olarak Sargın Öğrenmenin Somut Olmayan Kültürel Mirasla İlişkisi

Örgün ve yaygın eğitimin somut olmayan kültürel mirasla ilişkisinin ve bu çerçevedeki imkân ve sorunların anlaşılması önemli olmakla birlikte konunun bütüncül düzeyde kavranması açısından yeterli değildir. Bu noktada, diğerlerine kıyasla arka planda kalsa da gözden kaçmaması gereken bir diğer alan sargın (informal) öğrenmedir. Avrupa Birliği Komisyonu’nun hazırladığı ve bu alandaki çalışmaların başına yerleştirilebilecek olan *A Memorandum on Lifelong Learning*⁶⁰, sargın öğrenmeyi gündelik hayata eşlik eden ve diğerlerinin aksine, amaçları tasarlanmış bir öğrenmeye karşılık gelmeyen ve hatta bireylerin kendilerince bile bazen bilgi ve beceri değeri taşıdığı fark edilmeyen öğrenme türü olarak tanımlar (2000: 8). Mancacaritadipura ise “Transmitting ICH in the Context of Informal, Non-Formal, and Formal Education” başlıklı yazısında, “öğrenimi bilgece, saygıyla ve kendiliğinden besleme süreci” olarak tanımladığı sargın öğrenmenin, diyalogla ve deneyimlerin keşfedilerek geliştirilmesi yoluyla ilerlediğini belirtir. Bunun aslında “yaşayarak öğrenme” anlamına geldiğini ve geleneksel metoda karşılık geldiğini vurgular (2018: 9). OECD, *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices* adlı raporunda⁶¹, sargın öğrenme yoluyla elde edilen bilgi ve becerilerin

⁶⁰ Anılan belge için bkz.

<http://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>

⁶¹ Söz konusu rapor için bkz. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/45007044.pdf>

tanınmasının ve bu birikime sahip insanların görünür kılınmasının istihdam politikalarında insan kaynağını verimli kullanma açısından önemini vurgular (2010: 8-9).

Önceki kısımlarda da referans alınan UNESCO'nun 2012 yılına ait *International Standard Classification of Education 2011* adlı çalışması ise, eğitimin sınıflandırılması ve eğitime katılımın ölçülmesi çalışmalarına sargın öğrenmeyi dâhil etmez ancak bir tanıma yer verir. Buna göre, sargın öğrenme amaca yönelik veya bilinçli olmakla birlikte kurumsallaşmamış öğrenme biçimlerine karşılık gelir. Örgün ve yaygın eğitimden çok daha az organize ve yapılandırılmış olan bu öğrenme türü aile, iş yeri, gündelik hayat ve yerel toplulukların içinde bağımsız gerçekleşebileceği gibi ailenin veya toplumun yönlendirmesiyle de ilerleyebilir (2012: 12). Yukarıda anılan kaynak; eğitsel amaçlarla tasarlanmamış bir televizyon veya radyo yayınındaki veya herhangi bir görüşme / toplantıdaki öğrenme aktivitesi olarak rastlantısal (incidental) ve düzensiz (random) öğrenmeyi sargın öğrenmeden ayrı şekilde değerlendirir. Öğrenmenin her zaman amaçlı ve planlı şekilde olmadığı da bilinir. Andrew Grunzke'nin söylediği gibi, sargın öğrenmeye konu olan bir kitap, televizyon veya radyo programı, sosyal medya içeriği vb. bir yapının eğitime amacı taşımaması, insanların bunlardan bir şey öğrenmediği anlamına gelmez (2019: 550). Üstelik kimi zaman değerli bir bilgi veya becerinin öğrenildiğinin dahi fark edilmediği durumlar hesaba katılırsa, rastlantısal ve düzensiz öğrenmenin de sargın öğrenme kapsamında düşünülmesi gerektiği söylenebilir. Bu hâliyle sargın öğrenme, gündelik yaşam deneyimlerinden kazanılan “tutumları” ima eder görünmektedir. Grunzke'ye göre tesadüfi karşılaşmalar, kişisel ilgi ve bireysel gayretlerle ilgili olan sargın öğrenme (2019: 549) elbette bilgi ve becerilerin öğrenimini de içermekle birlikte tutum geliştirmeye öncelik tanır. Bu açıdan, bilginin öne çıktığı örgün eğitim ve becerinin altını çizen yaygın eğitimden farklı olarak sargın öğrenme, gündelik hayatın nasıl idame ettirileceğine dair kalıcı yollar oluşturma, çeşitli durum ve sorunlara ilişkin düşünce ve çözüm üretme anlamında “tutum” geliştirmekle meşgul olur. Sargın öğrenme, kaynağını insanın doğrudan sosyal çevresindeki yaşam deneyimlerinden, kişisel ilişkilerinden, birlikte yaşadığı topluluklardan ve kimi zaman da tesadüfi durumlardan aldığı için buradaki öğrenmelerin kalıcı olmaya görece daha müsait olduğu ve dolayısıyla iş, okul, aile ve sosyal ortamlarda yol gösterici nitelikte tutum, değer, bilgi ve becerileri temsil ettiği söylenebilir. Bu hâliyle sargın öğrenmenin hayat boyu öğrenme ile iç içe olduğu ve nihai olarak hayat boyu öğrenmenin, sargın öğrenmeyi zenginleştirecek imkânları geliştirmeyi, bireyin tüm hayatını çevreleyen bir öğrenme

alışkanlığı kazanmasını amaçladığı görülür. Nitekim merkezine kültürü almayan bir öğrenmenin hayat boyu sürmesinin güç olduğu söylenebilir.

Bu bilgi ve yorumların ışığında; çerçevesi, diğer eğitim türleriyle ilişkisi ve (potansiyelinin oldukça uzağında olsa da) etki alanının genişliği nedeniyle sargın öğrenmenin analizi en az örgün ve yaygın eğitim kadar önemlidir. Böyle olmakla birlikte, 2000’li yılların başından beri artarak devam etse de hâlihazırdaki dikkat, birikim ve çalışmaların eksikliğinin yanı sıra sargın öğrenmenin kavram ve uygulama bakımından muğlaklığı bu alanın değerinin yeterince anlaşılması ve değerlendirilmesi için müsait bir zemin oluşturmaz. Grunzke’ye göre, eğitim tarihinde, sargın öğrenmenin tarihî arka planı ve öğrenmeye etkisinin belirlenmesi gibi konular büyük oranda antropologların katılımcı gözleme dayalı araştırmalarından öğrenilmiştir ve diğer eğitim türlerine kıyasla bu alana dair kayıtlar çok azdır. Sargın öğrenmenin belgelenmesi ve takibi çok zordur. Bu nedenle eğitim tarihinde sargın öğrenme, örgün eğitime zenginlik katan bir “ilave, dipnot” veya örgün eğitimin ilgi alanındaki belirli bir konuya daha geniş bir perspektiften bakmaya yarayacak yardımcı bir unsur olarak görülür. Diğer deyişle, eğitim tarihi içinde örgün eğitim genel anlamda “kek” iken, sargın öğrenme “kekin üstündeki şekerli krema”dır (Grunzke, 2019: 544). Buradan hareketle, sargın öğrenmenin pek görünürlük taşımadığını, işlevinin anlaşılmadığını iddia etmek mümkündür. Bu görüşe alternatif olarak, yaşamın akışını ilgilendiren ihtiyaçların günümüze kıyasla daha statik ve öngörülebilir olduğu, dünyanın görece daha yavaş değiştiği bir ortamda doğan “egemen sistem” niteliğindeki örgün eğitimin, son iki yüzyılda insanların kültürel, ekonomik, sosyal gereksinimlerini karşıladığı düşüncesi de sargın öğrenmenin gündeme gelmesini zorlaştırır.

Josephine Macalister Brew, sargın öğrenme alanındaki kapsamlı ilk eserlerden biri olarak kabul edilen *Informal Education: Adventures and Reflections* adlı kitabında, eski tür statik eğitim sisteminin hızla değişen dünyaya uygun olmadığını savunarak zihinsel sağlığımızı ve sosyal, ekonomik ve mesleki değişimlere karşı esnekliğimizi korumak; aynı zamanda endüstri devrimi sonrası artan boş zamanı iyi değerlendirmek için hayat boyu öğrenmenin önemine dikkat çeker. Her tür insan aktivitesinin içinde eğitsel bir değer olduğu fikrinden yola çıkarak eğitimin sosyal bir aktivite olduğunun altını çizer. Brew’in, hayat boyu öğrenmenin verimli zaman kullanımıyla ilişkisini öne çıkardığı görülür. Aynı zamanda, öğrenme ihtiyaçları, becerileri ve hızları farklılık gösteren yetişkinler için de hayatın tamamına yayılmış imkânlar sunmanın öneminden bahseder. Yazar, insanların endüstri çağının gerektirdiği niteliklere uygun biçimde yetiştirilmeleri gerektiğini

söylemekle beraber eğitimin sadece “daha iyi bir iş” için araç olarak görülmesini eleştirir. Endüstri çağının, hayatın bütün anlamının “iş” ekseninde aranmasına ve hayatın amacının yitirilmesine yol açtığını iddia eder (1946: 11-22, 144-149). Bu yönüyle, yazarın hayat boyu öğrenme ve bireysel çabaları, bir diğer deyişle sargın öğrenmeyi, hayatın iş dışında kalan kısımlarının da eğitimle ilişkilendirilmesi için bir fırsat olarak değerlendirdiği düşünülebilir. Gelenekselci ekolün üyelerinden Ananda K. Coomaraswamy ise insanlığın, işi kültürden ayırıp kültürü yalnızca boş zamanda edinilecek bir şeymiş gibi görece kadar ileri gittiğini söyler. Kültür, yapıp ettiğimiz her şeyde kendini göstermiyorsa kültürlenmiş sayılamayacağımızı vurgular (1971: 5). Dolayısıyla, bu sorunlar karşısında sargın öğrenme, kültürün gündelik yaşamla ilişkilendirilmesini ve konunun, belki bir çıkmazın ifadesi olarak okunabilecek “okulun hayata, hayatın okula taşınması” çerçevesinin dışında da düşünülmesini sağlar. Bu görüş, kültürün korunması ve aktarılması konusunda sargın öğrenmeyi örgün eğitimin alternatifi olarak öne çıkarır veya örgün eğitimdeki sorunların bu perspektifle yeniden değerlendirilmesini teşvik eder.

Sargın öğrenme, etkileşimin yaşamla iç içe oluşuyla birlikte değerlendirildiğinde, kültürün daha samimi ilişkiler çerçevesinde doğrudan üretilip aktarıldığı ortamlardaki geleneksel metoda en yakın öğrenme türü olarak görülebilir. Aktarımın istikrarı ve başarısı bakımından sargın öğrenme alanının geleneksel yöntemlere yakın olması teoride bir avantaj olarak görülebilirse de Mancacaritadipura'nın belirttiği üzere, artık çağdaş dünyada çok az insanın bir ustayla veya belirli bir topluluğun içinde yaşayacak zamanı, imkânı ve sabrı vardır (2018: 9). Sargın öğrenmenin her şeyden önce kültürün öğrenimi için pek çok müsait kanalın mevcudiyetini gerektirdiği söylenebilir. Ancak kültürü oluşturan bilgi, görgü, beceri, pratik, inanış vb. parçaların herhangi bir dış destek olmaksızın üretilip aktarıldığı çevre ve kanallar oldukça kısıtlı olduğundan, geleneksel metodun “yaşayarak” öğrenme vurgusunun burada boşa çıktığı, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli yaşamsal zeminin var olmadığı / çok zayıf kaldığı görülür. Bu noktadan hareketle, her ne kadar bazen “rastlantısal” öğrenme olarak tarif edilse de sargın öğrenmenin tesadüfi bir bağlamı ima eden yönüne ihtiyatla yaklaşılması gerektiği söylenebilir. Çünkü tanımlarda karşılaşılan rastlantısal, düzensiz veya tesadüfi öğrenme her şeye rağmen, edinimin gerçekleşebilmesi için bir ortam, bağlam ve dikkati gerekli kılar. Bir diğer deyişle, kültür aktarımına veya bilinç, farkındalık oluşturulmasına elverişli ortam, araç ve imkânlarından söz edilemeyen bir yerde rastlantısal öğrenmeden söz etmek mümkün değildir. Sargın öğrenmeyi daha etkin kılacak şartların eksikliği ve insanların ekonomik, sosyal, kültürel ihtiyaç ve öncelikleri olumsuz tarafta not

edilmekle birlikte, bu öğrenme türü her şeye rağmen, topluluklar tarafından şekillendirilmeye ve benimsenmeye görece daha müsait doğası dolayısıyla örgün ve yaygın eğitime göre daha uzun soluklu, dıştan (veya tepeden) müdahalelere daha kapalı ve tabandaki insanların gereksinimlerine daha duyarlıdır. Dolayısıyla, devletlerin kendi egemenlik alanları içinde uyguladığı eğitim politikalarının insan hakları, demokrasi, kültürel çeşitlilik, asimilasyon, dışlanmış topluluklar, eğitimin amaçları vb. açısından sıklıkla tartışıldığı ve eleştirildiği⁶² hesaba katıldığında, kültürün eğitimi konusunda sargın öğrenme; yerel koşul ve ihtiyaçlarla doğrudan ilişkili olma, zaman ve mekândan bağımsız olarak hayatın tamamına hitap edebilme, kültürel bilgi, beceri veya tutumların kamusal alandaki mevcudiyetine dair ipuçları sunma bakımından pek çok ihtiyacı karşılayabilir ve bu yüzden de gözden kaçmaması gerekir.

Sargın öğrenme kurumsal, sistemli yapıların dışındaki alanda gerçekleştiği için farklı hedef ve düzeylere sahip çeşitli örgütlenmelerden söz etmek mümkündür. Toplumsal konu ve sorunların tartışıldığı alanlar (mahallenin üyelerince hazırlanıp basılan gazeteler), mesleki, kültürel veya eğitsel motivasyonlarla kurulan sivil toplum kuruluşları, toplumsal duyarlılığı geliştirmeyi hedefleyen çocuk ve gençlik kulüpleri, sanat için yapılan etkinlikler (hikâyelerden esinlenmiş bilgilendirici veya düşündürücü tiyatro oyunları) ve okullarda kurulan öğrenci toplulukları ve kulüpler bu örgütlenmelerden bazılarıdır (Lewenstein, 2001; Martin vd., 1981; Tezcan Akmehtem, 2002'den akt. Türkmen, 2010: 50-51). Bu da sargın öğrenmenin, farklı ihtiyaçlara karşılık olarak kimi zaman toplulukların inisiyatifiyle tasarlandığını gösterir. Bu yönüyle sargın öğrenme, merkezî yönetimlerce “tepeden” alınan kararların veya uluslararası belgelerce ortaya konmuş kültür koruma perspektifinin tabana ne kadar yansıdığını, insanlar arasında ne derecede kabul gördüğünü gösterir. Diğer deyişle, somut olmayan kültürel miras özelinde söylenecek olursa, bu alanı oluşturan mirasların gündün güne yok olduğu kaygısıyla UNESCO çatısı altındaki uluslararası toplumun üyelerince kurgulanan plan ve model uygulamaları insanların ne derecede bildiği, önemseydiği, benimsediği ve hayatlarına dâhil ettiği sargın öğrenme kültürünün etkinliği ile doğru orantılıdır. Bu noktada, sargın öğrenmeyi tek başına bağımsız bir alan olarak değil,

⁶² Burada söz edilen tartışmalar hakkında detaylı bilgi için bkz. Paulo Freire (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. Madhu Suri Prakash ve Gustavo Esteva (2014). *Eğitimden Kaçmak-Taban Kültürlerde Yaşayarak Öğrenmek*. Bürge Abiral (Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi. Michael W. Apple (2017). *Eğitim Toplumu Değiştirebilir Mi?* Şakir Çınkır (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. Joel Spring (2017). *Özgür Eğitim*. Ayşen Ekmekçi (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

örgün ve yaygın eğitimle yakın ilişkisi içinde ve bu alanların sargın öğrenmeye etkisi çerçevesinde düşünmek gerektiği de vurgulanmalıdır.

Sargın öğrenme, doğası gereği sistematik olarak planlanamaz, denetim altına alınamaz ve bu nedenle de öğrenmenin etkinliğini veya yararlılığını ölçmek, tespit etmek pek mümkün olmaz. Bu durum sargın öğrenmenin, müdahaleye imkân veren bir alana karşılık gelmemesi yönünden örgün ve yaygın eğitime kıyasla daha arka planda kalmasına neden olur. Oysa somut olmayan kültürel miras ve kültürün eğitimle ilişkisi bakımından sargın öğrenme, örgün ve yaygın eğitimin birey ve topluluklar üzerindeki (varsa) kalıcı etkilerinin izlenebileceği; başka bir deyişle, diğer eğitim türlerinde kazanılan bilgi ve becerilerin toplumsal yarar için gündelik hayatta ne kadar kullanıldığını gösteren bir aşamayı temsil eder. Bu nedenle, örgün ve yaygın eğitimin uzun vadede insan ve topluluklara ne kazandırdığının bir bakıma göstergesi olan sargın öğrenmenin arka planda kalmayı hak etmediği düşünülür.

2003 Sözleşmesi ve Uygulama Yönergesi gibi temel metinlerde sargın öğrenmeye doğrudan yer verilmez. Ancak gerek anılan Sözleşme'deki "koruma" tanımında gerek koruma önlemlerinde gerekse "Eğitim, Duyarlılığın ve Kapasitenin Güçlendirilmesi" başlığında sargın öğrenmeyi ilgilendiren hususlardan söz edildiği görülür. Durumun sargın öğrenmenin görünürlüğü lehine az da olsa değişmeye başladığı da söylenebilir. Nitekim 2019 yılında düzenlenen "Expert Meeting on Intangible Cultural Heritage in Emergencies" adlı UNESCO toplantısında, toplulukların kendi miraslarını korumalarında ilkesel açıdan sargın öğrenmeye dikkat çekilir.⁶³ Yukarıda anılan temel metinlerde sargın öğrenmeden açıkça bahsedilmiyor ve herhangi bir tanım sunulmuyor olsa da buradaki koruma yaklaşımı ve güncel gelişmeler sargın öğrenmenin göz ardı edilmemesi gerektiğini ima eder. Nitekim M. Öcal Oğuz, sargın öğrenmenin arkadaş, aile, medya ve diğer faktörler aracılığıyla kişisel gelişimi, kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olarak öğrenmeyi vurguladığını ve bu bakımdan da somut olmayan kültürel mirasın kuşaktan kuşağa aktarım süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu hatırlatır (2018: 104). Bu nedenle, sargın öğrenmenin, 2003 Sözleşmesi'nde yok olduğu vurgulanan kültürel mirasın aktarım süreç ve biçimlerine değer atfettiğini ve somut olmayan kültürel mirası bir bilgi alanı olarak tanımlayan bir öğrenme

⁶³ UNESCO tarafından 21-22 Mayıs 2019 tarihlerinde Paris'te düzenlenen "Expert Meeting on Intangible Cultural Heritage in Emergencies" adlı toplantı için hazırlanan bilgi notunda, yaygın (non-formal) eğitimin yanında "sargın öğrenme" (informal education) ifadesine rastlanır. Bu durum, tespit edilebildiği kadarıyla, bir UNESCO belgesinde sargın öğrenmeye yapılmış ilk gönderme olması bakımından önem taşır. Toplantıya ilişkin bilgi için bkz. https://ich.unesco.org/en/events?meeting_id=00718

yaklaşımını temsil ettiğini; bu yönüyle, sargın öğrenmenin örgün ve yaygın eğitimden farklı imkân ve bakış açıları sunduğunu ifade eder. Bu çerçevede, Avrupa’da sargın öğrenme teriminin, Avrupa Birliği Komisyonu’nun hayat boyu öğrenmeyi teşvik etme ve böylelikle öğrenilenleri belgelendirmeyi amaçlayan yaklaşımlarına karşılık geldiği belirtilir. Bu kısmın başında belirtildiği gibi, 2000 yılında yayımlanan *A Memorandum on Lifelong Learning* önemli bir başlangıç olup bunun ikinci adımı ise Avrupa Birliği Konseyi’nin 2002’de aldığı Hayat Boyu Öğrenme İlke Kararı’dır. Avrupa’da sargın öğrenmeye konu olan bilgi ve becerilerin de değerli, kullanılabilir ve belgelendirilebilir olduğunun altı çizilerek bu alanın hayat boyu öğrenmeyle iç içe oluşu hatırlatılır. Bu tutum, geleneksel bilgi sahiplerinin ve bilgi ve becerileri üretip aktaran ustaların korunması ve üretimin sürmesi bakımından 2003 Sözleşmesi’nde belirtilen hedeflerle benzeşir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından başlatılan Hayat Boyu Öğrenim Kapsamında Türkiye’de Informal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme ve Farkındalık Oluşturma Projesi de Avrupa’da başlayan girişimlerin Türkiye’deki yansımalarını temsil eder (Oğuz, 2018: 103-105).

Avrupa Birliği’nin sargın öğrenmeyle ilgili çalışmalarından bahsedilmesinin nedeni, Oğuz’un da ifade ettiği gibi UNESCO ve Avrupa Birliği’nin geleneksel bilgi ve kültürün korunması konusunda birbiriyle uyumlu çalışmalar yürütmesidir. Ancak bu çalışmaların yöntem ve nihai amaçtan ziyade niyet bakımından örtüştüğü değerlendirilir. Avrupa’da (bilhassa Kuzey Avrupa’da) sargın öğrenmeyi destekleyici politikaların daha ziyade yetişkin eğitimi, mesleki gelişim ve işgücüne adil katılım temelinde kurgulandığı görülür. Diğer taraftan UNESCO’da sargın öğrenme süreçlerini güçlendirmeye yönelik sistemli bir yaklaşımdan söz edilemez ancak 2003 Sözleşmesi ve ilgili diğer belgelerin satır aralarından, somut olmayan kültürel mirasın korunmasında sargın öğrenmenin payına düşenler konusunda çıkarıma gitmek mümkündür. UNESCO açısından sargın öğrenmenin rolünün; somut olmayan kültürel mirasın korunması ve kuşaklar arası aktarımında toplulukların etkinliğini artırmak, koruma düşüncesini kitlelere yaymak, kültürel kimliği ve devamlılık duygusunu beslemek amacıyla kişisel gelişim gayretlerini özendirmek ile ilgili olduğu öngörülebilir. Bu noktada, sargın öğrenmenin görece “özerk, sivil ve denetim dışı” karakteri bakımından UNESCO’ya atfedilebilecek herhangi bir rol, Elvan Çokişler’in belirttiği gibi UNESCO’nun siyasi nitelikli kararları ve kimi zaman siyasi çıkarların asıl amacı gölgede bıraktığı (Çokişler, 2018: 10) düşünüldüğünde “kültüre müdahale” olarak değerlendirilmeye açık görünür. Ek olarak, UNESCO’nun kültür korumaya yönelik kimi müdahalelerinin işleri daha da kötüye götürebildiğine yönelik eleştiriler hatırlandığında

(D'Eramo, 2014: 47), sargın öğrenmenin UNESCO'nun dikkatinden uzakta kalmasının taban kültürlerde yaşayarak öğrenmenin devamı açısından daha uygun olacağı da akla gelir. Ancak, bu olasılıklar bazı riskleri işaret ediyor görünse de sargın öğrenme alanında oluşan bilgi, beceri ve tutumların örgün eğitimde zaten kullanılmaması ve üstelik Oğuz'un ifadesiyle "değersiz, yararsız görülerek dışlanması" (2018: 109), kültürün aktarımının önünde engel teşkil eder. Diğer deyişle, sargın öğrenme alanında hâlen bilgi "üretildiği" varsayılsa dahi bu bilginin "dolaşıma girmesi" veya en azından somut olmayan kültürel mirasın değeri konusunda bilinç oluşturulması mümkün olmamaktadır. Hâl böyleyken, sargın öğrenmenin UNESCO'nun ve 2003 Sözleşmesi'nin eğitimle ilgili yükümlülüklerinin bir parçası olan plan ve girişimlere dâhil edilmesinin telkin edilmesi ve bu öğrenme alanına, örgün ve yaygın eğitimle ilişkisi gözden kaçırılmaksızın denge içinde yer verilmesi faydalı olabilir.

Bu dengenin, eğitimle ilgili çalışmalarda sargın öğrenme lehine yeniden kurgulanması talebi, dikkatli olunması gereken bir başka hususu akla getirir. Koruma ve aktarım gayretlerinin toplulukların katılımıyla genişletilmesi, demokratikleşmesi ve güncel mecralarda (sosyal medya) yer bulması gerekli olmakla birlikte özellikle sargın öğrenmeyi ilgilendiren girişimlerin 2003 Sözleşmesi'nde belirtilen endişelerin yanı sıra bağlamından koparma, şeyleştirme (reification), otantikleştirme risklerini de gözetmesi önem taşır. Çünkü bu çerçevedeki eylemler, oldukça çeşitli paydaşlardan oluşan kitlelerin farklı beklenti, bilgi birikimi ve eylemlerinin etkisiyle, somut olmayan kültürel mirasın korunmasına istemeden de olsa zarar verme ve mirasın temsil ettiği anlam ve değerlerin içini boşaltma potansiyeli taşır. Bu nedenle, sargın öğrenmenin barındırdığı imkânlara dikkat çekerken diğer yandan 2003 Sözleşmesi'nin çerçevesi ve ilkeleri ışığında potansiyel risklerin göz ardı edilmemesi önem arz eder.

Örgün eğitimin; mekân ve zaman sınırlamalarının esnetilmesi ve birtakım zorunlu (ders tercihleri) yönlendirmelerin hafifletilmesi gibi konularda yaygın eğitimden ödünçlemelere başlamasının bir benzerinin yaygın eğitim ile sargın öğrenme arasında yaşandığı söylenebilir. Söz konusu alışverişin, yaygın eğitim alanından sargın öğrenmeye doğru bir kaymayı temsil ettiği iddia edilebilir. Andrew Grunzke'nin ifade ettiği gibi, artık Khan Academy⁶⁴ tarafından hazırlanan eğitsel amaçlı videolar, yaygın eğitimin yöntem ve

⁶⁴ Khan Academy, 2006 yılında eğitimci Salman Amin Khan tarafından "herkese, her yerde, dünya standartlarında, ücretsiz eğitim" sloganıyla kurulmuş, kâr amacı gütmeyen bir öğrenim platformudur. 200'e yakın ülkede her ay 40 milyon öğrencinin bu platformu kullandığı ifade edilir. Hayat boyu öğrenmeyi merkezine alan, bireysel nitelikli bir öğrenim kaynağıdır. 2014 yılından beri Türkçe olarak da hizmet veren

tekniklerini Youtube gibi sosyal medya platformlarına taşıyıp kişilerin kendi içeriklerini kurgulayarak yayınlamalarına imkân tanır. Bu içerikler dünyanın herhangi bir yerine ulaşarak kamusal tutum ve söylemlerin değişmesine destek olur. Dolayısıyla teknolojinin, yaygın eğitimle birlikte sargın öğrenmenin de etki çemberini yirmi veya otuz yıl öncesine kıyasla fazlaca genişlettiği söylenebilir (2019: 544-545). Ayrıca, bilişim ve iletişim teknolojilerinin de somut olmayan kültürel miras eğitime entegre edilmesine yönelik örnekler (Ott vd., 2015) de bu çerçevede düşünülebilir. Bu tür örnekler, iletişim imkânlarının teknolojiye dayalı olarak gelişimiyle yaygın eğitimin sargın öğrenmenin dinamikleriyle iç içe geçebildiğini gösterir. Söz konusu durum, diğer kısımlarda da vurgulandığı gibi eğitim türleri arasındaki geçirgenlikleri gözden kaçırmamayı ve eğitime, türleri birbirinden ayıran tanım, sınır ve çerçevelerin dışında bütüncül düzeyde de bakmayı gerektirir.

2.6. Türkiye'nin Örgün Eğitim Sisteminde Somut Olmayan Kültürel Miras: Tarihsel Bir Bakış

Türkiye'de kültürel mirasın korunmasına ve değer görmesine yönelik düzenli bir dikkatin olmayışı, akademik ve idari açıdan istikrarlı çalışmaların bulunmaması ve kültürün, söylem düzeyinde olmasa bile eylem bakımından eğitimin temel parçalarından biri olarak görülmeyişi gibi olumsuzluklar, kültürün ve kültürel mirasın eğitimle ilişkisini tespit ve analiz etmeyi zorlaştırır. Bu durumun, “bilimsel bir disiplinin değil, bir kültürel miras koruma programının adı olarak ortaya çıkıp yayılan” (Oğuz, 2013b: 6) ve görece yeni bir kavram olan “somut olmayan kültürel miras” özelinde ise işi daha da zorlaştırdığı düşünülür. Diğer taraftan, atalardan devralınan bilgi, beceri, temsil, sembol, pratik ve değerler anlamında kültürü “koruma” düşüncesinin ve bu niyetle hayata geçirilen eylemlerin entelektüel köklerini modern anlamda, miras fikrinin tartışıldığı Fransız İhtilali'ne (Condominas, 2004: 21) ve bağımsız eylemlerin geçmişini ise daha da eski dönemlere götürmek mümkündür. Bu açıdan, 2003 Sözleşmesi'nin kapsamına giren kültürün korunmasına ilişkin düşünce, plan ve eylemleri, bu Sözleşme'nin kabul edildiği 2003 yılının öncesinden başlayarak aramak mümkündür. 2003 Sözleşmesi; insan, topluluk ve devletlerin kültürel, siyasi veya ekonomik gerekçelerle yüzyıllardır korumaya çalıştığı kültürün kaybolduğu kaygısını taşıdığı için (somut olmayan kültürel miras kavramının bu yüzyıla ait

platform, Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nda da yayınlanmaktadır. Ayrıca, bu platformun eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlamak için Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüyle birlikte çalıştığı da belirtilir. Detaylı bilgi için bkz. <https://www.khanacademy.org.tr>

olması bakımından) konunun anakronizm endişesinden uzak bir şekilde değerlendirilmesi mümkündür.

Türkiye’de örgün ve yaygın eğitim sistemi içinde çeşitli müfredat, ders, kurs ve derece programlarında, 2003 Sözleşmesi ile çerçevesi belirlenen alanları ilgilendiren hususların (oldukça dağınık bir görünüm sergilemekle birlikte) konu edildiği görülebilir. Sözü edilen girişimlere ait belge, kitap, rapor, plan vb. çalışmalarda doğrudan 2003 Sözleşmesi’ne ve somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yönelik bir dikkat tespit etmek çoğunlukla zordur. Yine de bilinçli şekilde nadiren doğrudan, genellikle de satır aralarında somut olmayan kültürel miras kapsamındaki konuların eğitime nasıl yansıdığını bulmak ve yorumlamak mümkündür. Oturmuş bir kavramsal çerçevesinin olmaması ve doğası gereği kurumsal alanın dışında bireysel inisiyatife dayalı, parçalı bir görünüme sahip olması nedeniyle, Türkiye’de sargın öğrenme ve somut olmayan kültürel miras özelinde ülke deneyimi açısından anlamlı bir bağlantı kurmak zor olsa da örgün (ilk ve ortaöğretim) ve yaygın eğitimdeki birikim üzerinden süreci yorumlamak mümkündür.

2000’li yılların başında somut olmayan kültürel miras kavramının belirmesinin ve 2006 yılında Türkiye’nin 2003 Sözleşmesi’ne taraf olmasının ardından, Türkiye’de ilgili bakanlıklar ve araştırmacılar tarafından akademik ve idari düzeyde birtakım çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Örneğin KTB bünyesinde önce 2007 yılında Somut Olmayan Kültürel Miras Yönetimi Şube Müdürlüğü kurulmuş ve bu yapı daha sonra Somut Olmayan Türk Kültür Mirası Daire Başkanlığı’na dönüştürülmüştür. 2003 Sözleşmesi’ne taraf olunduktan sonra UNESCO Türkiye Millî Komisyonunda⁶⁵ Somut Olmayan Kültürel Miras İhtisas Komitesi kurulmuştur. Bu gelişmeleri 2006-2007 Eğitim Öğretim yılından itibaren devlet okullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak Halk Kültürü⁶⁶ dersinin okutulması takip etmiştir. Bu kurumsal gelişmeler, önce Ankara’da ve daha sonra diğer şehirlerde kurulan somut olmayan kültürel miras müzelerinin yanı sıra bir UNESCO Kürsüsü⁶⁷ ile çeşitlenmiş ve desteklenmiştir. Ek olarak, 2017 yılında düzenlenen 9. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi’nin alt başlıklarından biri somut olmayan kültürel

⁶⁵ Buradan itibaren “UTMK” denecektir.

⁶⁶ Bu dersin, 2003 Sözleşmesi temelinde detaylı analizi için bkz. Pınar Kasapoğlu Akyol (2015). *Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) ve Eğitim: Halk Kültürü Dersi Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

⁶⁷ Örgün ve Yaygın Eğitimde Somut Olmayan Kültürel Miras UNESCO Kürsüsü 2017 yılında Gazi Üniversitesinde kurulmuştur ve yeni yapılanma gereği, 2019 yılı itibarıyla Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesine bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Anılan kürsünün kuruluşuna ilişkin bir haber yazısı için bkz. Ahmet Erman Aral (2016). “Gazi Üniversitesi ve Türkiye’de Bir İlk: Örgün ve Yaygın Eğitimde Somut Olmayan Kültürel Miras Kürsüsü”. *Millî Folklor*. 111, 220-221.

mirasa ayrılmış; İstanbul Büyükşehir Belediyesi 2017 ve 2018’de konuyla ilgili çalıştaylar düzenlemiş ve farklı organizasyonlarda da bu kavramla ilgili bildirimler sunulmuştur. UNESCO’nun somut olmayan kültürel miras yaklaşımıyla ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri (Karagöz, 2009; Özer, 2010; Çalış, 2010; Erkal, 2010; Gürgil, 2011; Karadeniz, 2015; Kasapoğlu Akyol, 2015; Aydoğdu Atasoy, 2018; Özdemir, 2019; Yıldız, 2020) ve eğitime dair makaleler (Kutlu, 2009; Aral, 2016 ve 2018; Kasapoğlu Akyol, 2016) de hazırlanmıştır. UTMK bünyesinde kurulan ve 2018-2020 yıllarında görev yapan Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimine İlişkin Alt Çalışma Grubu’nun, Türkiye’de örgün eğitimde somut olmayan kültürel mirasın görünümünün müfredat ve ders kitapları üzerinden incelendiği bir rapor hazırladığı bilinir.⁶⁸ Bununla birlikte, anılan çalışmaların odak noktaları ve elbette hacimleri itibarıyla somut olmayan kültürel mirasın eğitimle ilişkisine bütüncül düzeyde eğilmediği; eğitimle ilgili az sayıdaki çalışmaların belli bir ders, program veya eğitim kademesine odaklandığı görülmüştür. Bu çerçevede, Türkiye’de örgün ve yaygın eğitimin özellikle 2003 Sözleşmesi’ne konu olan mirasın ele alınışı ve yönelimler açısından değerlendirilmesi, kültür eğitiminin bir parçası olarak bu mirasın nasıl algılandığını anlamaya yönelik bir adımdır. Özellikle eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalarda, somut olmayan kültürel mirasa istatistik ve sınıflandırma açısından “yeni bir kategori yaratma imkânı” olarak bakma eğiliminin belirdiği; 2003 Sözleşmesi’nde bir yaratıcılık ve kimlik kaynağı olarak altı çizilen kültürü eğitimde koruma, üretme veya aktarma perspektifinin oldukça geri planda kaldığı düşünülmektedir. Bir diğer deyişle, eğitim bilimlerinde, konuyu UNESCO’nun iki ayrı uzmanlık alanı olarak eğitim ve kültür sektörlerini bir araya getiren disiplinler arası bir bakışla irdeleme dikkatinin henüz gelişmediği; özellikle Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerine ait kitap ve müfredattaki içeriği, somut olmayan kültürel mirasın belirdiği beş alan üzerinden sınıflandırma girişimlerinin ağırlıkta olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, 2003 Sözleşmesi’nin, eğitim bilimlerine ait çalışmalara etkisinin şimdilik temel olarak içeriğin incelenmesine ilişkin “kategorik bir açılım” sağlamakla sınırlı olduğu iddia edilebilir.

Ders ve programlarda somut olmayan kültürel mirasla doğrudan veya dolaylı şekilde bağlantılı çok sayıda örneği barındıran örgün eğitimdeki ders ve programlar, Türkiye’de kültürel mirasın eğitime nasıl taşındığına dair çokça ipucu içerir. Müfredat öğrenciler tarafından neyin, hangi yollarla ve ne kadar öğrenildiğini göstermese de eğitimi ilgilendiren belli konulara karar alıcıların nasıl yaklaştığını göstermesi bakımından bu belgelerin temsil

⁶⁸ Anılan rapor için bkz. EK-5.

gücü azımsanamaz. Örgün eğitim, eğitimci ve idarecilerin yanı sıra öğrencileri de içine alan, merkezî kararlara dayalı geniş bir sistem olduğu için buradaki örnekler ilişkiyi vurgulamak açısından görece daha anlamlıdır ve bu örneklerin temsil gücü daha yüksektir. Dolayısıyla, müfredatın somut olmayan kültürel miras unsurları temelinde kronolojik bir sıra içerisinde incelenmesi faydalıdır. Bu tercih, somut olmayan kültürel mirasa bakışta dönemsel farklılıkları görmeye yardımcı olur. Diğer yandan halk eğitimi merkezlerindeki kurslar başta olmak üzere diğer kuruluşların yürüttüğü faaliyetler, yaygın eğitimde kültürel miras eğitimine 2003 Sözleşmesi'nin etkisini incelemeye imkân tanır. Yapısı ve işlevi gereği örgün eğitim kadar ön planda olmasa da Türkiye'nin yaygın eğitim deneyiminin de somut olmayan kültürel miras açısından değerlendirilmesi önem taşır. Nitekim 2018 yılına ait *İzleme ve Değerlendirme Raporu*'na göre ilgili yılda HBÖGM çatısı altında açılan mesleki, teknik ve genel kurslara sekiz milyondan fazla kursiyerin kayıt yaptırdığı bilinir (2018: 13). Bu istatistik ve kursların geniş çeşitliliği, Türkiye'de yaygın eğitimin de en az örgün eğitim kadar dikkatli biçimde incelenmesini gerektirir. Ayrıca, 2003 Sözleşmesi'ne yönelik herhangi bir dikkati yansıtmaya bile kursların içeriği ve yapısı analiz için yeterli malzemeyi sağlar. Ek olarak, devlet organlarının kurs planlamasındaki tasarrufu ve daha da önemlisi kursiyerlerin örgün eğitimden farklı olarak bir ölçüde ihtiyaç ve beklentilerini yansıtmaya bakımından da yaygın eğitim kimi zaman daha anlamlı bir analiz yürütmeye zemin hazırlar.

Türkiye'de eğitimin somut olmayan kültürel miras açısından değerlendirilmesine örgün eğitim müfredatından başlamak uygundur. Müfredatın kronolojik bir sıra içinde incelenmesi, somut olmayan kültürel mirası oluşturan parçalara resmî odaktan bakışın anlaşılmasına ve değişimlerin yorumlanmasına yardım eder. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda⁶⁹ manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan yurttaşlar yetiştirilmesi, millî kültürün bozulup yozlaşmadan Türklere has şekliyle evrensel kültürün içinde korunup öğretilmesi ve bütün öğrencilere asgari ortak bir genel kültürün kazandırılması gibi amaç ve ilkelere yer verilir (1973: 5101-5106). Türkiye'de eğitim sisteminin temel yönelimleri hakkında ipuçları barındıran bu belgeden hareketle, kültürün korunması ve öğretilmesine destek olma düşüncesinin kanunda uzun süredir varlığını koruduğu görülür. Elbette, kanunda bu yönde bir hususun yer alması uygulamada istikrarlı ve planlı bir dikkatin varlığını göstermese de öğretim programı ve ders kitaplarında işaret edilen konu ve örnekler,

⁶⁹ Anılan kanun için bkz. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

somut olmayan kültürel mirası tanımlayan alanların örgün eğitimdeki varlığını bir kronoloji içinde takip etmeye ve yorumlamaya yardımcı olur.

Maarif Vekâletinin, 1922’de ilkokul ve ortaokullar için bir taslak program hazırladığı ve eleştirileri toplamak üzere bu taslağı eğitimcilere gönderdiği belirtilir. Gelen eleştirilerde; çocuklara okutulacak derslerin “çevre” ile ilgili olması ve programın “ihtiyaçlar” gözetilerek hazırlanması şeklinde iki hususun öne çıktığı anlaşılmıştır (Binbaşıoğlu 1995’ten akt. Gözütok, 2008: 608). Bakanlığın davetiyle 1924’te Türkiye’ye gelip incelemeler yapan John Dewey’in tüm dünyada olduğu gibi burada da mektepte yapılanlarla hakiki hayat arasında herhangi bir ilgi bulunmadığını ve mektebin ayrı, suni bir âlem olarak görüldüğünü söyleyerek öğretim programlarının mahalli ihtiyaçlara göre düzenlenmesini önermesi, bu bakışı pekiştirmiştir (Dewey, 1939: 25, 31). Programın milletin bugünkü hâliyle, toplumsal ve hayati ihtiyaçlarıyla, çevre şartlarıyla ve çağın gerektirdikleriyle uyumlu olması gerektiğini vurgulayan Atatürk’e ait sözler 1948’deki ilkokul programından 1990’lı yıllara kadar müfredatın ilk sayfasında paylaşılmıştır. Dolayısıyla, müfredatın yukarıdaki eleştiriler ve bu görüşler ışığında anlaşılması gerekir. Gerçekten de 1930’lardan itibaren hazırlanan müfredatta çocuklara anlamayacakları, işlerine yaramayacak nazari bilgilerden ziyade hayatın gerekli kıldığı zaruri ve ameli bilgilerin verilmesi telkin edilir. Ayrıca, problem çözme yeteneğine sahip çocuklar yetiştirilmesi gerektiği anlatılır. İlk dönemin müfredatında; bilinçli, ahlaklı, çevresine duyarlı ve zamanını iyi değerlendiren bireylerin yetiştirilmesine azami dikkat gösterildiği tahmin edilir. Bu hassasiyet, örneğin yeni yıl ve takvimle ilgili konuların “vakti boşa harcamama” öğüdüyle veya kır gezileriyle ilgili konuların “otları yolmanın kötü bir şey olduğu” mesajıyla ilişkilendirilmesi sonucunu doğurmuştur. Elbette, takvimin ve yeni yılın, kültürün zaman anlayışına etkisi veya kır gezilerinin insan ve doğa arasındaki ilişkinin kültürdeki yansımaları üzerinden öğretilmesi gibi daha güncel bir dikkat, yeni kurulmuş Cumhuriyet’in güçlü karaktere sahip, çalışkan, bilinçli, pratik bireyler yetiştirme yönündeki anlaşılır ve öncelikli gayretlerinin bir parçası olmamıştır.

Millî eğitimdeki kültür politikalarının başlangıcına 16 Temmuz 1921’deki Maarif Kongresi’ni koymak mümkündür. Bu toplantıda Atatürk’ün, “kültürün zeminle uygun olduğu ve o zeminin de milletin karakteri olduğu” yönündeki konuşması⁷⁰ dönemin eğitim politikası ve dolayısıyla kültürün eğitim içindeki konumu hakkında bir ölçüde fikir verir. Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde kullanılmış müfredat Cumhuriyet’in ilanını takip

⁷⁰ Atatürk’ün, *Hâkimiyet-i Milliye* gazetesinin 21.07.1921 tarihli baskısında yer alan konuşması için bkz. <https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/egitim-kongresini-acarken>

eden ilk yıllarda çok fazla değiştirilmediğinden, program çalışmalarının başladığı 1924'ten itibaren ilk birkaç yılda konu açısından kayda değer örneklerle karşılaşılmasıdır. Yeterince örnekle karşılaşılmasında, 1924 İlköğretim Müfredat Programı'nın, F. Dilek Gözütok'un ifadesiyle, “sonraki yıllara hazırlık olması için oluşturulmuş geçici bir çözüm olarak görülmesi” ve programların yazı ve okuma ağırlıklı olmasının (2008: 609) da payı vardır. Bununla birlikte, bilhassa 1930 İlköğretim Müfredat Programı'ndan itibaren bazı değerlendirmelere gitmek mümkündür. Öncelikle, 1930'dan itibaren söylem düzeyinde dersler, olaylar ve konular hakkında bağlantı kurulmasına yönelik istikrarlı, ısrarlı bir tutumun bulunduğu açıkça görülür. Nitekim müfredatta ilkokulun, “canlı bir varlık” biçiminde topluluk ve cemiyetin bir örneği olarak görüldüğü sıkça vurgulanır ve ilkokulun çocuklara millî kültürü aşlamak mecburiyetinde olduğu bildirilir. Ayrıca bu durumun, Kenan Çayır'ın *Who Are We? Identity, Citizenship and Rights in Turkey's Textbooks* adlı çalışmasında⁷¹ belirttiği üzere, ders kitaplarının, devleti ve toplumu tarihî bir çerçevenin içine yerleştirerek ortak bir aidiyet hissi yaratmaya çalışmasıyla ilgili olabileceği de akla gelir (2014: 9). Benedict Anderson'un “hayali cemaatler” (2017) kavramını akla getiren bu hassasiyet, 1930'dan sonraki pek çok programda gözlemlenir. Programlarda “Coğrafya” ve “Yurt Bilgisi” gibi derslerle başlayıp daha sonra hemen her derse yansıyan bir bakış açısıyla, öğrencilerin buldukları muhiti inceleyerek işe başlaması, öğrenmenin “yakından uzağa” doğru bir seyir izlemesi ve “yakın yurt ve yakın zaman” prensibine uygun hareket edilmesi teşvik edilir. Konu ve dersler arasında bağlantı kurma endişesi ve öğrenmenin her şeyden evvel herkesin kendi çevresinde başladığı fikri, kültürün eğitimdeki “görünürlüğüne” katkı sağlamıştır. Ancak Cumhuriyet'in ilk yıllarında karşılaşılan ekonomik, kültürel ve sosyal zorlukların programlarda belirtilen hedeflere ulaşmada, bir diğer deyişle uygulamada ciddi engeller oluşturduğu da bilinir. Her dönemin bu anlamda (programlarda yazarların dışında) kendine özgü bir uygulama deneyimi oluşturduğu akılda tutulmakla birlikte, tezin odağı bakımından öğretim programları ve derslerle sınırlı kalınması uygun görülmüştür.

1930 yılına ait İlköğretim Müfredat Programı'nda ve takip eden diğer müfredatta, uzun kış gecelerinde evde eğlenmek ve vakit geçirmek amacıyla, önce “nine ve dedelerimizin”, 1950'lerden itibaren ise sadece “ninelerimizin” anlattığı masal ve bilmeceler başta olmak üzere hikâyeye ve “nezih” oyunlara da düzenli olarak göndermede bulunulduğu ve tekerleme, efsane, masal ve hikâyelerin çocuğun edebî zevkini geliştirmenin yanı sıra ilk okuma yazma

⁷¹ Anılan çalışma için bkz. <https://tarihvakfi.org.tr/Images/UserFiles/Documents/Gallery/16-6-2015-17-20-35698e.pdf>

faaliyetlerinde faydalı olduğunun belirtildiği gözlemlenir. Böyle olmakla birlikte, anılan yıla ait programda, masal gibi sözlü kültür ürünlerine yönelik “rasyonel” tavır ve ninnilerin geleneksel üretim ve aktarım bağlamının yadırgandığını ve dışlandığını düşündüren bazı satırlar dikkat çekicidir. Örneğin, 1930 yılına ait programda, masallardaki dev gibi muhayyel şahısların hakikatte mevcut olmadığının telkin edilmesi istenir ve bu, “batıl itikat ve korkularla mücadele” ile birlikte anılır (1930: 26-27). Aynı programda “masalların pek hayali olmamasına ve çocukları korkutacak ve onlarda muzır kanaatler doğuracak vakaları ihtiva etmemesine dikkat edilmesi” gerektiği şeklinde bir uyarıya da rastlanır (1930: 32). 1948 programında da “gerçeğe yakın masallara yer verilebileceği” (1948: 98) yönündeki tavsiye, masallarla ilgili tutumun devamı olarak okunabilir. “Köyün medenileştirilmesi” (Nohl, 2014: 32) çerçevesinde okunabilecek bu ifadeler, ilgili dönemde kurulmaya çalışılan millî odaklı çerçevenin içinde değerlendirildiğinde, yukarıdaki ifadelerin barındırdığı yaklaşımın Evrim Ölçer Özünel’in ifadesiyle “geleneğin imhasına” yol açmış olduğu söylenebilir. Cumhuriyetin ilanı ve seküler alana yönelişle beraber egemen olan realist, akılcı söylemin “sözde milliyetçilik söylemiyle özde var olan derin ve dönüştürücü geleneği imha ettiği” (2012: 171) bir yaklaşımın bu dönemde geçerli olduğu belirtilebilir. Dev ve peri masallarından uzak durulmasını talep eden resmî yaklaşımı, Türk mitoloji ve masal çalışmalarının, resmî ideolojinin söyleminden kısmen uzaklaştırılmaya başladığı 1930’lu yıllarla (Oğuz, 2010: 37) ilişkilendirmek de mümkündür. Konuya bu açıdan yaklaşıldığında, resmî politikanın kültürel aktarım süreçlerine olumsuz yansıdığı ve koruma anlayışından ziyade imha ve değersizleştirmeye neden olduğu görülür (Aral, 2016: 112-113). Aynı müfredatta “kız çocuklarından oluşan sınıflarda garp usulüyle bestelenmiş, hakiki bir kıymetli musikiyeyi haiz ninnilerin öğretilebileceği; evlerde söylenen adi ninnilerin öğretilmeyeceği” vurgulanır. Bu ifadeler, Cumhuriyet’in ilk yıllarında Batılı çizgiye yakın yenilik hareketlerinin yalnızca medeni ve teknik konularla sınırlı kalmadığının ve bu örnekte gözlemlendiği gibi, kimi zaman kültürün aktarıldığı alanlara da kaydığının göstergesidir.

Maarif Vekâletinin 1930 yılındaki İlkmektep Müfredat Programı’na ait başka önemli bir örneği barındıran Din Kültür ve Ahlak Bilgisi dersinde, mutaassıp insanlar, “körü körüne âdetlere bağlanan, terakkiye düşman kimseler” (1930: 230) olarak tanımlanır ve taassubun, medeniyetin en büyük düşmanı olduğu belirtilir. Bir düşünce veya inanışa aşırı ölçüde bağlanarak başka bir fikri kabul etmeyen kişileri ifade etme anlamında bağnazlığın, medeniyetin ifade ettiği şeylerin dışında kaldığı açık olmakla birlikte, bu tanımda, körü körüne bağlanılan şeyler olarak âdetlerin öne çıkması ve “âdet” kavramının mutaassıplık ile

birlikte anılması, bu dönemde gelenekle ilişkili alanlara resmî eğitimin bakışı hakkında fikir verir. Bu arada, aynı dersin 1989 yılına ait müfredatında âdet ve geleneklerin, “dinî milleti” (1989: 626) oluşturan önemli unsurlar olarak daima göz önünde tutulmaları telkin edilir. Aynı dersin âdet ve geleneğe bakışındaki ters yönlü değişim dikkat çekicidir. Diğer taraftan, âdet ve geleneklerin günümüzde de sıklıkla “değerler eğitimi” ile birlikte anılmasının köklerinin bu yıllarda aranabileceği akla gelir.

Yukarıda belirtilen değişim not edilip 1930’lu yıllarda âdet kavramının eğitim sistemindeki çağrışımlarına geri dönüldüğünde, üstteki paragrafın başında ifade edilen bakışın, özellikle Tarih ve gündelik hayatla ilişkili diğer derslerde, “modernleşme çabalarının ‘öz’de mevcut olanı dışarı çıkarmaktan ibaret olduğunu ima eden” (Öztan, 2019: 75) argümanlarla uyumsuzluk gösterdiği fark edilir. Tarih dersine ait programlarda Türklerin; mücadelecî karakteri, devlet kurma ve yönetmedeki başarısı, tarım ve yerleşik hayata geçme gibi konularda diğer topluluklar için model oluşu, olabildiğince eskiye atıfta bulunmak suretiyle sıklıkla vurgulanmıştır. Bununla birlikte, sözlü anlatımlar ve âdetler söz konusu olduğunda ise satır aralarında bu unsurlara karşı ihtiyatlı bir tavrın benimsendiği ve masallarda olduğu gibi, kimi sözlü kültür unsurlarının bazen müdahale gerektiren sakıncalı unsurlar olarak anlaşıldığı görülür. Bir diğer deyişle, özellikle 1950 yılına kadarki müfredatın temel felsefesinin “yeni kuşaklara cumhuriyet rejimini ve bu rejimin nimetlerini benimsetmek” (Gözütok, 2008: 609) ve 1936 yılına ait müfredatta ise eğitimin temel hedeflerinden birinin “bilimsizliği gidermek” (1936: 6) olduğu düşünülürse, kültürün gelenekle ilişkili bazı parçalarının yeni rejimin öğretileriyle örtüşmediği veya bilimsel gelişmenin karşısında görüldüğü için kabul görmediği belirtilebilir. Söz konusu bakışın uzantılarını 2000’li yıllarda “geleneğin, gelişmenin önünde engel olup olmadığının tartışıldığı” Türkçe derslerinde (2006: 102) ve âdet kavramının “akla ve düşünceye dayanmaksızın tekrar edilegelen olay, durum ve davranışlar” olarak tanımlandığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde (2018: 136) takip etmek dahi mümkündür. Bu tutumun belirmesinde geleneğin, Cumhuriyet’in ilk döneminde, Osmanlı Devleti’ne aidiyetin bir parçası olarak görülmesi de etkili olabilir. Dolayısıyla, “kültürel miras” kavramının politik doğası gereği, gelecek kuşaklara neyin aktarılıp neyin aktarılmayacağı konusunda bir ayrıma gidildiği veya tercihte bulunulduğu açıktır.

Müfredatta 1948’den itibaren, Türk tarihinin belgeleri niteliğindeki eski eser ve anıtları yıkım, bozulma veya kaçakçılıktan korumanın bir “ödev” olduğu belirtilir ve bu bakış 2000’li yılların başına kadar güçlü şekilde sürer. Daha önceki programlarda bu yönde

bir dikkatle karşılaşılmaz. Burada, sözü edilen dönemde dünyanın geri kalanında olduğu gibi, kültürel mirasın korunmasıyla ilgili düşüncenin “somut” boyutların ötesine geçmediği açıktır. Kültürel mirasın somut oluşunun, eserlerin eskiye yönelik önemli birer kanıt veya “belge” olarak değerini artırdığı ve bu yönüyle de korunmaya değer görüldüğü ifade edilebilir. Bu bakımdan, söz konusu dönemde korunması gerektiği düşünülen kültürel mirasın somut kültür varlıklarıyla sınırlandırıldığı anlaşılır. Eski eserlerin korunmak istenmesi, “kimlik ve aidiyeti” güçlendirmekle ve milletin tarihî kökleri kadar kültür köklerinin de çok eskiye dayandığını vurgulamakla ilgilidir. Bir diğer deyişle, bu eserlerin “eski” ve “elle tutulup gözle görülebilir” olması, yönetimin bakış açısıyla düşünülecek olursa, yeni bir rejimde Türk kimliği altında toplanmış insanlara korumakla övünebilecekleri bir miras alanı açmış ve bu mirasın müfredatta yer edinmesini sağlamıştır. Elbette 1948’den sonra tarihî eserlerin korunmasına yönelik dikkatin öğretim programlarında yer almasının 1945’te imzalanan ve Türkiye’nin de içinde olduğu ülkelerin onaylamasıyla 1946 yılında yürürlüğe giren UNESCO Kuruluş Sözleşmesi’yle⁷² ilgisini kurmak da mümkündür. UNESCO’nun kuruluşunu yakından takip eden Türkiye Cumhuriyeti’nin, uluslararası yönelimleri izleyerek aynı dikkati öğretim programlarına yansıtmış olabileceği de akla gelir. Nitekim 1949 yılına ait ortaokul öğretim programında UNESCO’nun amaç ve görevlerinin yanı sıra çalışmalarına yer veren başlıklara rastlanır (1949: 100, 124). 1980’li yılların sonunda dahi, 2. Dünya Savaşı sonrası dünya düzeninden söz edilirken Sosyal Bilgiler derslerinde milletler arası kuruluşlardan biri olarak UNESCO’ya yer vermeye devam edildiği gözlemlenir (1989: 883). Bu eğilimi, millî kültürün 1980’lerden itibaren “medeniyet ve kültür ilişkisi” temelinde, ulusal üstünlük iddialarından görece uzakta ve insanlığın ortak kazanımları çerçevesinde değerlendirilmesi süreciyle birlikte okumak mümkündür.

1960’lı yıllara kadarki programlarda derslerin belli noktalarda düzenli olarak somut olmayan kültürel mirasla ilişkili konulara atıfta bulunduğu görülür. Örneğin Müzik derslerinde öğretmenlerin repertuarlarında çevreden alınan halk türkülerine ve tekerlemelere yer verilebileceği; “folklor konularına temas edilebileceği” yazar. Ayrıca, halk türküleriyle millî tarihe temas edilmesi ve türküler ile coğrafya arasındaki münasebetin gözden kaçmaması istenir. Hemen her Beden Eğitimi dersi programında “millî halk oyunlarına ve danslarına ve bazen de geleneksel oyunlara atıf görülür. Öğretmenlerin, gerektiğinde kendi çevrelerindeki “değerli pehlivanlar”dan faydalanması telkin edilir. Bu

⁷² 25 Mayıs 1946 tarih ve 6316 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan UNESCO Kuruluş Sözleşmesi için bkz. <http://www.unesco.org.tr/Pages/97/150/UNESCO-Kuruluş-Sözleşmesi>

tutum, dersin gelenek aktarımıyla ilişkilendirilmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte, kuşaklar arasında aktarılan geleneksel bilginin ve usta çırak ilişkisinin yoğun biçimde sergileyebileceği düşünülen El İşleri gibi derslerde, konuların iş becerisi ve teknik yetkinlik kazandırma odaklı olduğu fark edilir. Bu durum, Hayati Hökelekli'nin dediği gibi, Türkiye'de eğitim sisteminin bilişsel ve psikomotor davranışlara ağırlık vererek duyuşsal ve sezgisel davranışları ikinci plana atmasından kaynaklanıyor olabilir (Hökelekli, 2011'den akt. Geylan, 2015: 32). Hayat Bilgisi dersinde ise köy hayatından ve küçük yerleşim birimlerindeki yaşamdan söz edilirken bu yerleşim yerlerinin “folklor, âdet, gelenek, türkü ve oyunları”na yer verildiği görülür (1968: 56). Dolayısıyla, müfredattaki bu görünüm, 1960'ların sonunda, köyden kente göçün devam ettiği yıllarda, âdet ve gelenekle ilgili konuların köy ve küçük yerleşim birimlerindeki hayata mahsus meseleler olarak değerlendirildiğini akla getirir. Bu bakış, Arnd-Michael Nohl'un belirttiği üzere, iktisadın tarım boyutuyla meşgul oldukları ve şehir yaşamından uzak kaldıkları için köylerde yaşayanların “romantikleştirilmiş bir şekilde saf” buldukları iddiası ile ilgili olabilir (2014: 31). Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde 1950'lerden 1990'lı yıllar kadar “büyük ve eski milletlerin destanları” olarak Oğuz Kağan ve Ergenekon destanlarına ve sade Türk dilinin, halk hikâyeciliğinin ve nesir dilinin örneği olarak da Dede Korkut anlatılarına düzenli olarak yer verilir. Aynı dönemde Köroğlu, Yunus Emre, Pir Sultan Abdal, Karacaoğlan, Dertli, Zihnî gibi isimler kendi dönemlerinin halk şiirini temsil eden kimseler olarak öne çıkarılır. Lise müfredatında ilgili dersin Batı edebiyatıyla ilgili kısmında yaklaşık kırk yıl boyunca La Fontaine adına yer verilir. Buradan hareketle, destanlardan uzun süre Türk milletinin köklerine dikkat çekmek için faydalandığı ve âşık edebiyatına da Türkçenin anlatım gücü ve sadeliğini kanıtlamak için başvurulduğu; bunun bir aktarım süreci olduğuna yönelik herhangi bir dikkatin bulunmadığı anlaşılır. Diğer yandan, La Fontaine'in programlarda uzun süre yer alması, masalcılık açısından Batı edebiyatının birikimine değer verildiğini düşündürür.

Özellikle Tarih ve ilerleyen yıllarda bir ölçüde 1960'lardan itibaren Sosyal Bilgiler dersinde olmak üzere, bugünkü hayat ile geçmişin sıklıkla karşılaştırılarak teknik, maddi ve siyasi gelişmelerin gündelik yaşam üzerindeki olumlu etkilerinin vurgulandığı görülür. Bu dönem aynı zamanda kültürel mirasın korunması konusunun ilköğretim gündemine belirgin biçimde girişinin başlangıcıdır. Bu yönüyle, eski ve yeni yaşam arasındaki maddi farklara vurgunun sürekliliğe değil, zamandaki kopukluklara odaklandığı anlaşılır. Beslendiği kaynaklar açısından eskiden belli ölçüde kopuşu ima eden bu yaklaşımın, örgün eğitimde,

süreklilik içinde aktararak ayakta kalan geleneksel kültürün aleyhinde bir kanaat oluşmasına yol açtığı söylenebilir. Yaşamın ve sosyal hayatın sürekli değişime uğradığı mesajını güçlü ve ısrarlı şekilde veren ilk dönemin öğretim programları, aynı değişimin kültürel açıdan pek yaşanmadığını düşündürür. Çünkü bilhassa 1940-1962 yılları arasındaki programlarda gelenek, âdet ve inanışların yaşamın değişmeyen, yüzlerce yıl boyunca aynı kalan sabit yüzlerinden biri olduğu iması vardır. Etienne Copeaux'nun da dikkat çektiği gibi, Türk ulusunun çok eski zamanlardan beri pek değişmediğini kanıtlamak pahasına kültürel değişimlerin göz ardı edildiği söylenebilir (Copeaux, 1998'den akt. Güler Bıyıklı, 2010: 120). Somut kültür varlıkları, bahsedilen dönemden 1970'lere kadar "ilerleme" anlamında dünyanın geldiği noktanın önemini insanların daha iyi anlamasını sağlayan estetik ve "zamansız" miras unsurları olarak görülmüştür. Güler Bıyıklı ve Aslan'ın belirttiği gibi, bilhassa Sosyal Bilgiler derslerinde anıt, site ve sanat eserleri medeniyetlerin ilerleme ve başarılarının kanıtı olarak öne çıkar ve bu bakış uzun vadede UNESCO Dünya Mirası Listesi ile harmanlanarak sürer (2013: 260). Buna karşılık, "dede ve ninelerimizin yaşayışları" yaşamsal araçlarda sağlanan ilerlemenin örnekleri; sözlü kültür ve âdetler ise "zamanın oldukça gerisinde kalmış"; kaçınılması, müdahale edilmesi gereken unsurlar olarak görülebilmıştır. Aynı sözlü kültürün ürettiği destan ve efsanelerin olumlu etkisi üzerinde geniş bir mutabakat söz konusu iken yine bu kültürün ürettiği masallar (1930'larda) batıl inanç ve korkularla mücadeleyle birlikte anılmış ve masalların çok da hayali olmaması ve çocukların zararlı kanılara varmasına neden olacak masal vakalarına engel olunması istenmiştir. Dolayısıyla, örgün eğitimde en azından belli bir dönem "makul ve makul olmayan" sözlü kültür ayırımına gidildiği söylenebilir. Bir diğer deyişle, bazı masal ve âdetlerin zamanın "ileri" yönlü akışına uymayarak yerinde saydığı; kültürün kimi yönlerinin "değişimden muaf olduğu" varsayılmış gibidir. Tarih derslerinde, insanlığın gücünü ve zekâsını pozitif bilimlerde kullanmasıyla refah dolu, mutlu bir hayata kavuştuğu; bu başarıların arkasında yüzlerce yıla dayanan "farklı nesillerin iş birliğinin" olduğu ifade edilir. Bu ifadeler, toplum hayatında insan zekâsının ve kuşaklar arası iş birliğinin çoğunlukla maddi gelişim süreçlerinde geçerli olduğunun düşünüldüğünü gösterir. Bu yönüyle, insanları çevreleyen pek çok şey değişirken kültürün de değiştiği gözden kaçır. Kültürün yüzlerce yıl önceki hâliyle değişmeden günümüze ulaştığı yönündeki kanaat, bahse konu dönemde hazırlanmış öğretim programlarında görünür niteliktedir.

Öğretim programları, kimi zaman okulun eğitim faaliyetlerindeki konumunu kültürün eğitimi açısından değerlendirmeye imkân tanır. Örneğin 1968 öğretim programında, önceki

yıllardan farklı olarak okulun okuma yazma, tarım, “pratik” el sanatları vb. konusunda “kültürel gelişim ve eğitim merkezi” olduğu ve okula, okul dışında kalanların kültürlerini artırmak için başvurabileceği bir yer olarak bakıldığı görülür. Bu yönüyle halk eğitimi ve toplum kalkınmasıyla ilgili örnek çalışmalara okulların kılavuzluk etmesi beklenir (1968: 11). “Yaygın eğitim” kavramının ancak 1973 yılında Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer aldığı bilindiğine göre, yaygın eğitim kurumlarının olmadığı bir dönemde okulların uzun süre bu kurumların işlevlerini de üstlenmesinin beklendiği anlaşılır. Ancak bu dönemde, MEB için *Folklor ve Eğitim* başlıklı bir çalışma hazırlayan Eflâton Cem Güney, folklor mahsullerinin yaygın eğitim aracılığıyla halka geçtiğini belirtmekle birlikte, yaygın eğitimin “geçmiş nesillerin değil, sadece içinde bulunulan zamanın ve çevrenin vicdanını naklettiğini” düşünür. Yetişme çağındaki insanların ruhlarını bu “cevher” ile işlemenin ve bunları cemiyetin ayrılmaz bir parçası hâline getirmenin ancak bilimle mümkün olduğunu savunur. Bu yönden, yaygın eğitimin Türk folklorunu derinlemesine öğretmede yetersiz kalacağı ve bu işin ancak bilime dayanan bir eğitimle millî eğitim (örgün eğitim) bünyesinde başarılacağı vurgulanması, kurumsal bir yapılanma ihtiyacına dikkat çekmesi önemli görünür. Ona göre yaygın eğitim bilime dayanmaz; “canlı bir gelenek hâlinde yaşayan inanış ve davranışların bize de geçmesi, bizim de içimize sinmesi, bizi de topluma bağlaması” olarak tanımlanır (1966: V, 1). Güney’in yaygın eğitim olarak ifade ettiği alanın, kendi tarifine bakılırsa daha ziyade “sargın öğrenme” olarak adlandırılan ve öğrenmenin düzensiz, sistemsiz, kendiliğinden geliştiği alana karşılık geldiği görülür. Bu tutumun ışığında, onun asıl önem verdiği noktanın geleneksel bilgi, beceri, inanış ve davranışların kuşaktan kuşağa aktarılmasından çok folklorun bilimsel yöntem ve tekniklerle araştırılması ve bir sistem dâhilinde detaylarıyla öğretilmesi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Güney, geleneğin kimlik ve aidiyetle ilişkisini güçlendirmede örgün eğitimi yaygın eğitime kıyasla daha önemli görür ve “işlenmesi gereken bir cevher” olarak değerlendirdiği bu kültürü, sistemli, analitik bir eğitimin içinde “şekillendirerek” aktarmanın daha kalıcı olduğunu düşünür. Bunda kültürün eğitimini kontrolsüz gelişen yaygın eğitimden uzaklaştırmak ve örgün eğitim vasıtasıyla kalıcı öğrenmeye imkân tanımak kaygısının etkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, geleneğin canlı yönlerini aktarma işinin, bilime dayanmayan yaygın eğitime “bırakılamayacağı” yönünde bir imada bulunduğu; dolayısıyla örgün ve yaygın eğitim arasında istemeden de olsa bir hiyerarşi inşasına neden olduğu anlaşılır.

Öğretim programlarında, somut olmayan kültürel mirasın korunması ve aktarılmasına yönelik güncel bilgi ve uygulamalarla uyumlu hususlarla da karşılaşılır. 1970’li yıllara

kadarki dönem özelinde dikkat çekilen konular, kültürün eğitim yoluyla aktarımı bakımından çoğunlukla olumsuz yanları işaret etse de olumlu anlamda dikkat çekici tarafların da bulunduğu görülür. Örneğin, programlardaki ders konularının bilim dallarına göre ayrı ayrı verilmemesi ve konular arasındaki yakın ilişki hesaba katılarak bunların tamamının farklı yönleriyle üniteler içinde kaynaştırılması şeklinde bir ilkenin varlığı kayda değerdir (1968: 19). Bu yönelim, farklı uzmanlık alanlarına karşılık gelen her bir dersin kendi içinde izole edilmesini, bütüncül kavrayıştan uzak biçimde anlaşılmasını engeller. Örneğin Sosyal Bilgiler dersinde, insanların yaşam biçimleri ve geçim yolları arasındaki bağlantılar incelenir (1968: 65). Müzik okul içindeki yaşayış ile okul dışındaki yaşayış arasında bağ kurucu bir unsur olarak değerlendirilir (1968: 234) ve halk türküleri ile coğrafya arasındaki irtibata göndermede bulunulur (1949: 279). Resim dersinde efsane ve masallardan ilham alınarak “hayali resimler” çizilmesi telkin edilir (1949: 269). Resim-İş dersindeki çizimlerde mahalli halk sanatından kilim, halı, heybe, vb. ürünlerin motiflerinin örnek alınabileceği söylenirken (1961: 225) daha çok turizm ve ekonomi açısından geçim kaynağı olması yönüyle öne çıkarılan el sanatları ile resmin ilişkilendirilmesine çalışılır. Bu çaba önemli olmakla birlikte, 1987 yılının Resim dersine ait öğretim programında halı, kilim vb. üretimlerin “folklor eşyaları” (1987: 363) olarak tanımlandığı not edilebilir. Öğretim programlarında, folklorun kavramsal olarak kimi zaman âdet ve geleneklerle birlikte anıldığı, kimi zaman bu kavramların yerine kullanıldığı anlaşılır. Diğer yandan gündelik hayat açısından ise programlarda folklorun bazen “etnografik eşyaları” temsil ettiği veya bir yörenin kıyafetleri, ünlü yemekleri, “turistik” el sanatları ile ifadesini bulan yöresel tanıtım kaynağı olarak görüldüğü vurgulanmalıdır. Dolayısıyla, folklorun ilk defa başlı başına bir alan ve “korunması gereken” bir değer olarak görüldüğü 1990’lı yılların ortasına kadar, müfredatta folkloru bakışın görece daha muğlak olduğu ve her dersin kendi bakışı dâhilinde daha ziyade “teknik beceri, pratik fayda, ekonomik katkı” ölçüsünde konuya yaklaştığı söylenebilir. Bununla birlikte, daha önce çoğunlukla çiftçilerin yaşamlarıyla birlikte anılan âdetlerin, 1995’te daha geniş bir çerçeveye alınarak ve bir işlev atfedilerek “toplumsal hayatı düzenleyen kurallar” olarak değerlendirilmesi de daha derli toplu bir görünüm elde edilmesine hizmet etmiş olabilir. Yukarıda verilen örneklere topluca bakıldığında, millî eğitimde yakın çevreden hareketle yaşayarak ve deneyerek öğrenme, çevre ve ihtiyaçları göz önünde bulunduran bir eğitim inşa etme gibi ilkelerin başından beri sıkça vurgulanması, günümüzde UNESCO’nun somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yönelik plan ve uygulamalarında düzenli olarak gündeme getirdiği “miras ile yaşam arasındaki bağlantıyı” ve somut olmayan kültürel mirasın pek çok konuyu birbiriyle ilişkilendirmedeki önemini

hatırlatır. Dolayısıyla; kendi döneminin şartları ölçüsünde uygulanmasında ne kadar istekli ve başarılı olduğu ayrı bir husus olarak akılda tutulmakla birlikte, somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yardımcı olmayan yönler kadar günümüzdeki koruma tedbirlerinde olumlu anlamda güçlü şekilde vurgulanan kimi düşünce ve uygulamaların da bu programlara yansıdığı gözden kaçmamalıdır.

Örgün eğitimde daha güncel örneklerle bakıldığında, her zaman bir gelişmeyi işaret etmese de somut olmayan kültürel mirasın görünürlüğünün çeşitlenerek arttığı anlaşılır. Bu gelişmenin, Türkiye'nin 2006 yılında 2003 Sözleşmesi'ne taraf olmasından sonra ders kitaplarında kültürel mirasla ilgili görsellere de yansıdığı bilinir. Ayrıca, 1990'lı yılların ortalarına kadar program ve kitaplarda UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne yönelik herhangi bir dikkatin bulunmadığı ve herkesin kendi ülkesine ait değerleri korumaya teşvik edildiği bir ortamda, kültürel mirasın korunmanın “millî bir ödev” olarak telkin edildiği açıkça görülür. 2000 yılına doğru, kültürün korunmasındaki millî vazife vurgusunun hafifleyerek “insanlığın evrensel mirasının” korunması anlayışına doğru evrilmeye başladığı anlaşılır (Güler Bıyıklı, 2010: 93, 120). Kültürel mirasın korunmasıyla ilgili konuların daha yumuşak bir dille ve insanlığın duyduğu kaygıların bir parçası olarak daha geniş bir perspektifle işlenmesinde, UNESCO'nun ve “Dünya Mirası” kavramının Türkiye'deki görünürlüğünün artmasının payı vardır. Türkçe derslerinde, millî kültürün korunmasında dilin önemi sıkça vurgulanır ve geçmiş yıllarda pek gözlemlenmeyen bir değişim olarak Âşık Veysel, Barış Manço ve ozanlığa yer verildiği görülür. Ayrıca kurgu metinlerin masal ve inançlardan nasıl faydalandığı anlatılır; söz varlığını geliştirmede atasözlerinin rolüne dikkat çekilir. 2017'den itibaren ise “Kültürel Miras” müstakil bir başlık olarak belirir; burada destan ve efsaneye yalnızca “tür” olmaları açısından atıf yapılır. Atasözü, deyim, tekerleme, bilmece ve sayışmaların ise metnin anlamına katkıları ve “sesleri birbirinden ayırma” açısından değerlendirildiği; ayrı bir alan olarak “sözlü kültür” dünyasından ise hemen hiç söz edilmediği anlaşılır. Bu bakımdan, son dönem Türkçe derslerinde yazı ve yazılı kültür egemenliğinin devam ettiğini söylemek mümkündür. Diğer yandan; orta oyunu, meddah, Karagöz, köy seyirlik oyunlarından da söz edilen Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde “sözlü iletişim” konusunda meddahlık ve halk hikâyelerinden bahsedilmesi ve sözlü anlatım yeteneğini geliştirmede bu üretimlerden yararlanılmasının telkin edilmesi, en azından sözlü kültüre yönelim bakımından Türkçe derslerine kıyasla farklı bir yönün tercih edildiğini gösterir. Bu derste, Türk masallarının sözlü gelenekten derlendiğinin vurgulanması da masalların yazılı dünyanın dışındaki kaynaklarına göndermede bulunulması açısından

değerli görülür. Diğer yandan, halk hikâyesi, destan, mani, koşma örneklerine de yer verilmesi önemli olmakla birlikte, edebiyatı besleyen sözlü kültür boyutunun geri planda kalmaya devam ettiği açıkça görülür. Destan ve efsanelerin sadece “millî” kimlikle ilişkilendirilmeye devam ettiği; diğer türlerin ise kimlik, aidiyet, toplumsal / kültürel ortaklıklar ölçüsünde düşünülmeyip dil alanındaki pratik işlevlerle bağdaştırıldıkları görülür. Hemen her seviyedeki Türk Dili ve Edebiyatı dersinde işlenen geleneksel Türk tiyatrosunun ise elbette ilk yıllardan farklı bir tonda olsa da hâlen büyük oranda Cumhuriyet değerlerinin halka aktarılmasında bir araç olması yönüyle öne çıkarıldığı anlaşılır; bu gösterimlerin insanları bir araya getiren kültürel yönüne ve sözlü kültürle ilişkisine değinilmez.

Tarih derslerinde somut kültür varlıklarına odaklı bir anlatımın yer aldığı görülür. Burada işgal, savaş ve çatışma esnasında yok edilen kültür varlıklarına dikkat çekilir. Bununla birlikte, Cumhuriyet’in ilk yıllarında “geleneksel” olarak tanımlanan kurumlara dair olumsuz düşüncelerin “gelenek” kavramıyla ilişkili pek çok şeye olumsuz anlam yüklenmesiyle genişlediği hatırlanırsa, bu süreçteki kimi olumsuz yargıları günümüzdeki bakışla ilişkilendirmek mümkün olabilir. Örneğin İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük⁷³ dersinde inkılap “çağdışı kalmış geleneksel kurumları kaldırmak, bunların yerine çağdaş kurum ve sistemler getirmek” olarak tanımlanır. Bu tanımda “çağdaş” ve “geleneksel” kelimelerinin aynı cümlede birbirine karşıt iki unsur olarak verilmesi; geleneğin örgün eğitimin pek çok aşamasında değer kazanamayışını ve çağdaşlığın önündeki engellerden biri olarak yorumlanmasını akla getirir. Atatürk ilke ve inkılaplarını oluşturan temel hususlar arasında “geleneksel yapının korunarak geçmiş dönemin anlayışının sürdürülmesi” ifadesine yer verilir. Yine bu derste, “eski toplumsal yaşayışın, “gelenekçi ve yavaş” bir yaşam anlayışını temsil etmesi yönünden eleştirildiği anlaşılır. Bu ifadelerin; geleneğin modernlik karşısında bir tehdit, engel olarak görülmesine, zıt kutuplar yaratılmasına ve geleneğin dinamik doğasının göz ardı edilmesine yol açtığı söylenebilir.

Öte yandan, diğer derslerde hiç gözlemlenmeyen bir şekilde, *Ortaöğretim Tarih Dersi (9,10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*’nda,⁷⁴ sözlü kültürün yazının icadından önce

⁷³ Bu dersle ilgili örnekler, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 8. sınıflarda beş yıl süreyle okutulmak üzere Top Yayıncılık’a hazırlanmış ders kitabından alınmıştır. Özel bir kuruluş tarafından yayımlanmış olsa da Bakanlık onayını alan ve beş yıl süreyle okutulması benimsenen bir ders kitabı olması yönünden, metinde paylaşılan ifadelerin temsil edici nitelikte olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte, aynı ders için aynı eğitim öğretim yılında kullanılmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp yayımlanan alternatif ders kitabında, modernlik ve “gelenekçilik” arasında bocalayan bir Türk toplumundan söz edilse de gelenekle ilgili ifadelerde bu bakış açısının aynı tonda yer almadığı belirtilmelidir.

⁷⁴ Anılan program için bkz. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>

toplumsal hafızayı aktardığından söz edilir (2018: 22). Bu aktarımda âşık ve ozanların rol aldığı belirtilmesi; halk anlatıları olan efsane, mit ve destanların da yazılı olmayan tarihimizi oluşturduğunun vurgulanması, edebiyat ve Türkçe derslerindeki “yazılı kültür” egemenliğinin az da olsa dengelenmesi açısından kayda değer görünür. İnsanlığın “birikimli mirası” çerçevesinde Türk kültürünün insanlık tarihi içindeki yerine dikkat çekilmesi ve insanlığın ilk dönemlerinden itibaren maddi kültür unsurlarının yanı sıra yazının icadından önceki dönemde hâkim olan sözlü kültür örneklerine (mitler ve kuruluş efsaneleri) yer verilmesi, tarihe yüklenen rolün ve bu alanla kurulan ilişkinin biraz değiştiğini ve efsanelerin artık bir milletin diğerlerine üstünlüğünü kanıtlama açısından değil, insanlık tarihini anlamak bakımından değerlendirildiğini gösterir. Ayrıca, yine bu derste, kaynağını gelenekten aldığı belirtilen “sözlü hukuk ve töre”, kanunların doğuşuna etkisi açısından gündeme getirilir (2018: 25). Bu yönelim, özellikle “töre cinayetleri” şeklindeki hatalı ve tehlikeli kullanımları⁷⁵ azaltmaya yönelik nadir girişimlerden biri olarak örgün eğitim sistemi içinde değerlidir. Nitekim Hukuk ve Adalet dersinin 2017 yılına ait ders kitabında “töre ve namus cinayetleri” ifadesine yer verildiği (2017: 80) ve bir bakıma, “töre”nin bu cinayetleri meşrulaştırma aracı olarak kullanıldığı hatırlatılmalıdır. Kültürün kuşaktan kuşağa aktarımında hikâyeci, meddah, nüktedan, kuklacı, ozan ve şairlerin rolünün altının çizildiği güncel Tarih dersleri, kültürün sözlü yollardan aktarımını geleneğin ustaları üzerinden gündeme getirdiği için somut olmayan kültürel mirasın eğitimle ilişkisini kurmak ve güçlendirmek bakımından da dikkat çekici örnek ve bakış açıları barındırır. Somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonu açısından, bu derste sunulan örneklerin ve sergilenen bakış açısının, diğer derslerde gözlemlenmediği vurgulanmalıdır.

Sosyal Bilgiler dersinin güncel programında 2004’ten beri her seviyede “Kültür ve Miras” adlı müstakil bir üniteye yer verilir. İlgili program ve kitaplarda somut kültür varlıklarının ağırlığının bariz olduğu belirtilmelidir. Örneğin Hitit, Frig, Sümer gibi eski uygarlıklar somut eserlerin fiziksel özellik ve işlevleri ile birlikte, mümkün olduğunda UNESCO Dünya Mirası Listesi’ne atıf yapılarak anılır. Güler Bıyıklı ve Aslan’ın belirttiği gibi, bu bir bakıma uzun süre kültürel mirasla yan yana anılan Türklüğün, elbette tamamen olmamakla birlikte, yerini “dünya mirası” bakışına bırakmaya devam ettiğini gösterir (2013: 259). Buna rağmen somut olmayan kültürel mirasla ilgili değerlendirmelere imkân tanıyan pek çok malzemeye ulaşmak da mümkündür. Geleneksel kültürle bağlantılı pek çok

⁷⁵ Bu konuya ilişkin bir değerlendirme için bkz. M. Öcal Oğuz (2012). “Yazılı Hukuk ve Sözlü Hukuk Açısından Evlenme Pratikleri ve Töre Cinayetleri”. *Millî Folklor*, 95, 103-113.

konunun burada sözlü kültürle ilişkilendirilmesi yeni bir yaklaşım olarak dikkat çeker. Örneğin kahve veya çeyiz kültüründen bahsedilirken sözlü kültürdeki yansımaları da yer verilir. Bunun yanında, geleneksel çocuk oyunlarının ilk defa adlarıyla birlikte (çelik çomak, dalya, beş taş, aşık atma, topaç çevirme) açıkça anıldığı görülür ve bu oyunların baba ve dedelerin zamanında sokaklarda sıklıkla oynandığı vurgulanır. Bu detaylar verilirken oyunların geçirdiği dönüşüme (aşık yerine renkli cam misketlerin, tahta topaçlar yerine plastik topaçların kullanılması) de dikkat çekilmesi, kültürün gündelik hayatla ilişkisini ve dönüşümünü somut örneklerle gösterme bakımından önemli bir yeniliği işaret eder. Teknoloji ve hızlı kentleşme nedeniyle yüz yüze iletişim kurma kanallarının çok azalması sonucu geleneksel oyunların kaybolma tehlikesiyle karşı karşıya olduğu vurgulanırken teknolojiyle birlikte seri üretimle piyasaya sürülen oyuncaklara atıfta bulunulur. Programdaki bu değişim aynı zamanda, somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonunun neden gerekli olduğunu da ifade eder. Tehditler karşısında somut olmayan kültürel mirası korumanın neden önemli olduğu, mevcut ve olası sonuçlarla birlikte sunulduğu için, önceki programlardan farklı olarak kültürü korumanın kendine özgü bir perspektif içinde, yaşamla bağlantısı içinde anlaşılmasına katkı sağlar.

Diğer taraftan, bu temel derste ki bakış açısıyla ilgili bazı sorunlara değinmek de mümkündür. Örneğin somut olmayan kültürel mirasın alanına giren hususların daima birlik, dayanışma ve muğlak bir “değer” kavramı ekseninde işlendiği anlaşılır. İnsanların Nevruz ve Hıdırellez gibi “mevsimlik” kutlanan bayramlarda “birlik beraberlik içinde hareket ettiği” belirtilir. Bu dikkat gerekli olsa da kültürel kimlik, süreklilik, yaratıcılık, aktarım vb. konuların eksik bırakıldığı; konunun “milleti millet yapan değerler” çerçevesinde dar, muğlak bir alana sıkıştırıldığı düşünülür. Derste, kültürel mirasın korunmasının turizme katkısı üzerinde sıklıkla durulduğu fark edilir. Bu husus bazı araştırmaların (Güler Bıyıklı ve Aslan, 2013: 265) da dikkatinden kaçmaz. Bu durum, eğitimde kültürel mirasın maddi kazanım ve ziyaretçilerin “teveccühü” ölçüsünde korunması şeklinde yanlış noktalardan temellenen bir koruma kültürüne zemin hazırlayabilir. Ayrıca, kültür ve ekonomi arasında denge gözetmeyen turistik faaliyetlerin kültürel miras üzerindeki yıkıcı etkisi artabilir; bu da eğitim aracılığıyla, UNESCO’nun endişe duyduğu “aşırı ticarileşme” ve “aşırı turistikleşme” risklerini istemeden de olsa güçlendirebilir. Bir diğer sorun ise aktarılırken değiştiği söylenen kültürün, mekânlardaki değişim üzerinden, insanın gündelik yaşamına etkilerinden bağımsız biçimde sunulmasıdır. Örneğin insanların eskiden mahalle pazarında yaptıkları alışverişi artık alışveriş merkezlerine taşıdıkları veya köyden kente göç edenlerin

düğünlerini artık açık alanlarda değil, salonda yaptıkları belirtilir. Ancak bu değişikliklerin insanların kültürünü ne yönde etkilediği, bu değişimin insanların birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimini ne şekilde değiştirdiği, söz gelimi ritüel, pratik, sözlü kültür, inanış, vb. üzerinden anlatılmaz. Bu konuların dışında, ilgili derste kültürel mirasın çoğunlukla Osmanlı tarihinin safhaları ve miras alınan somut kültür varlıkları çerçevesinde anlaşıldığı fark edilir. Somut olmayan kültürel mirasın parçası olan çini ve ebrudan sıkça söz edilse dahi bu unsurların Temsilî Liste’de yer aldığından hiç bahsedilmez. Dolayısıyla bu listeye yönelik herhangi bir dikkatin varlığından söz etmek mümkün değildir.

Kültürel miras konusunun büyük oranda somut kültür varlıklarıyla sınırlı olduğunun bir başka kanıtı Görsel Sanatlar dersinde de bulunur. Dersin üç öğrenme alanından biri “Kültürel Miras” olsa da bu mirasın somut kültür varlıklarıyla (sebil, darüşşifa, kervansaray, vb.) sınırlı olduğu ve nesneyi öne çıkaran müzecilik anlayışı ve tarihî mekân vurgusuyla konuya daha çok “sanat tarihi” disiplininin bakış açısı ile “estetik açıdan” yaklaşıldığı anlaşılır. Kültürel mirastan kastedilenin daha ziyade farklı kültürlerin sanat ve sanatçıları, müze ve görsel sanat ilişkisi, etnografya müzelerindeki geleneksel sanat örnekleri, geçmişten bugüne sanat eserlerinin arasındaki farklar, sanat eserlerindeki üslup ve görsel sanatlar alanında kullanılan malzemeler olduğu görülür. Bununla birlikte, toplumda geleneksel sanatların rolüne atıfta bulunulması değer taşır. Usta ve sanatçılardan bahsedilmekle beraber “kültürün aktarılması” bakımından bu insanların rolüne ve önemine yer verilmez. Bir diğer ifadeyle, kültür ve görsel sanatlar arasındaki ilişkinin daha çok sanat tarihi üzerinden değerlendirildiği söylenebilir. Ünitelerde; sanat eserleri arasında “geçmiş” ve “bugün” karşılaştırması yapıldığı, kullanılan “malzeme ve tekniğin” anlatıldığı, tarihî olayların sanat eserleri üzerindeki etkisinin incelendiği ve sosyal, politik ve ekonomik faktörlerin sanat eserlerine etkisinin anlatıldığı görülür. Bu eserleri üreten insana ve kültürel altyapıya ise pek yer verilmediği görülür.

Beden Eğitimi derslerinde, Cumhuriyet’in ilk yıllarında incelenen programlarda olduğu gibi, “yakın çevredeki” halk dansları ve geleneksel çocuk oyunlarının öğrenilmesine yönelik vurgunun günümüzde de büyük oranda sürdürüldüğü görülür. Ancak bu konuların çoğunlukla hareket, teknik, ritim açısından ve nadiren de kültürel çeşitlilik temelinde sunulduğu anlaşılır. Derste geleneksel çocuk oyunlarının tanınması teşvik ediliyorsa da ünitelerin tamamında bu başlıkta oyunun ve sporun daha ziyade Cumhuriyet döneminin spor ve sporcuya verdiği önem, farklı yörelerin halk dansları, olimpiyat tarihi ve bayram, kutlama, törenlerle; kısacası organizasyona dayalı etkinliklerle “salt icra” boyutunu öne

çıkarak ilişkilendirildiği görülür. Bu alt başlıklar önem taşımakla birlikte oyun ve kültür arasındaki ilişkiyi, oyunun gündelik hayattaki yerini paylaşım, bir araya gelme kültürü, empati geliştirme, kazanma / kaybetmeyi öğrenme açısından vurgulayan bir dikkatin eksikliğinden söz etmek mümkündür.

Öğrenme alanlarından birini müzik kültürünün oluşturduğu günümüzdeki Müzik derslerinde Türk müziğine yön vermiş kişiler arasında Âşık Veysel, Karacaoğlan, Davut Sulari, Köroğlu ve Pir Sultan Abdal'a ve başlıca müzik türleri arasında halk müziğine yer verildiği görülür. Geçmişteki müfredatta türküler büyük oranda teknik yönleriyle icra açısından değerlendirilirken günümüzde türküler, kültürel mirası korumanın gerekliliği ile birlikte anılır. Derlemecilerin Türk halk müziğine katkısından söz edilirken Muzaffer Sarısözen, Bela Bartok, Özyay Gönülüm, Nida Tüfekçi gibi isimlere yer verilmesi de önem taşır çünkü önceki öğretim programlarında bu yönde detaylı bir dikkate rastlanmaz. Ek olarak bu bahis, müzik kültürünün korunması ve aktarılmasına yönelik bir tedbir olarak derlemenin önemini ve yapıp ettikleriyle kültürü aktaran “insanı” referans alır. Ayrıca, “türkülerin yaşanmış öykülerinin araştırılmasının teşvik edilmesi” de müziğin gündelik hayatla irtibatının anlaşılmasına katkı sağlayabilecek önemli bir öneri olarak değerlendirilebilir. Bilhassa, Güzel Sanatlar liseleri için hazırlanan Müzik dersi programlarının dans kültürünü düğün, asker uğurlama, Nevruz, Hıdırellez, hasat ve panayırarla ilişkilendirmesi; Türk müziğinin tarihinden bahisle ozanlıktan âşıklığa dönüşümü, âşıklardan derlenen eserleri, saz şairlerini, âşıklık geleneğini, semai kahvehanelerini ve folklor derneklerini konu edinmesi, örgün eğitimde somut olmayan kültürel mirasın varlığı açısından uygun örneklerin mevcudiyetini gösterir.

Kültür ile mekân arasındaki ilişkinin programlara yansıyor yansımadağı incelenirken Coğrafya dersinde kültürel sembol ve çeşitlilikten bahsedildiği, tarım ve sanayinin kültürel etkilerinin hesaba katılmasının belirtildiği görülür. Ayrıca, doğal ve kültürel sembollerin mekânla ilişkisi çerçevesinde UNESCO'nun Dünya Mirası Listesi'nde yer alan doğal varlıklara ve şehirlerin sembolü olan doğal-kültürel değerlere yer verildiği gözlemlenir. Biyoçeşitliliğin korunması konusunda halkın bilinçlendirilmesi ve ortak doğal ve kültürel mirasa yönelik tehditlerin bilinmesi de diğer gereklilikler olarak sıralanır. Coğrafya dersindeki bu dikkatin, SKH ile doğrudan bağlantılı olduğu ve bu noktada somut ve somut olmayan kültürün birlikte korunmasına yönelik bir bakışın geliştirilebileceği; ayrıca bu dikkatin 2003 Sözleşmesi'nde somut olmayan kültürel mirası oluşturan beş alt alandan biri

olan “doğa ve evrene ilişkin bilgi ve uygulamalar” ile birlikte okunarak içeriğin yeniden tasarlanabileceği akla gelir.

Örgün eğitimin “mesleki ve teknik” eğitim boyutunda, kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin önemli ölçüde teknolojinin anlaşılması, endüstrinin ihtiyaçları ve makine kullanımıyla ilgili olduğu söylenebilir. Bu yönden, mesleki ve teknik eğitim için hazırlanan müfredatta tarım, sanat ve tasarım, hayvancılık gibi dersler bulunsa da programlarında somut olmayan kültürel mirası oluşturan alanlara dair herhangi bir dikkatinin bulunmadığı anlaşılır. Bu anlamda kısmen farklı olan tek program El Sanatları Teknolojisi Alanı’na aittir. Ancak burada da keçecilik, kirkitli dokuma, yöresel el sanatları, yöresel halı dokuma ve kırkyama ile ilgili bilgilerin hazırlık aşaması, teknik bilgi, malzeme, ölçü ve kalıplarla sınırlı olduğu; satır aralarında bile olsa kültürün aktarımı ve insanların kültürle ilişkisine yönelik bir göndermenin olmadığı görülür. Dolayısıyla, somut olmayan kültürel mirasın korunmasına odaklı bir farkındalık oluşturma, teknik ve beceri geliştirmede bu alandaki birikimden faydalanma veya geleneğin taşıyıcısı / aktarıcısı konumundaki ustaları da öğretime entegre etme gibi bir endişenin bulunmadığı fark edilir. Bu kurumların temel görevi, güncel mesleki ve teknik bilgi ve becerileri kazandırmak, meslek edinimine destek sağlamak olduğundan ders konularının teknik boyutunun ön plana çıkması elbette anlaşılır bir durumdur ancak diğer taraftan, tarım, sanat ve hayvan yetiştiriciliğinin aynı zamanda kuşaktan kuşağa aktarımla gelişen kültürel bir birikimi işaret ettiği gözden kaçmamalıdır. Bu bakımdan, önceden usta çırak ilişkisiyle ilerleyen ve arkasında bir kültürü barındıran mesleki ve teknik eğitimin, temel olarak bir “aktarımı” ifade ettiği ve bu aktarımın yalnızca standart teknik ve beceriyi değil, onlara şekil veren kültürü de içerdiği büyük oranda göz ardı edilir.

Teknik olarak neyin, neden ve nasıl yapıldığı bu müfredatın temel bir parçası olmaya devam ederken bu sorulara verilen cevaplarda, bir bilinç oluşturmak amacıyla bile olsa, kendi şart ve ihtiyaçlarına göre çözüm yolları arayan “insanın” üretip aktardıklarından oluşan birikimi ifade eden bir süreç olarak kültüre herhangi bir yer ayrılmadığı gözlemlenir. Bu çerçeveye uygun düşen bir örnek olarak, UNESCO’nun 2009’da somut olmayan kültürel mirasa dair Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı’na dâhil ettiği Endonezya Batik kültürüne ilişkin eğitim öğretim faaliyetleri akla gelir.⁷⁶ Diğer taraftan UNESCO’nun, somut olmayan kültürel mirasın korunmasına mesleki ve teknik eğitim öğretim süreçlerinin nasıl katkı

⁷⁶ Dayanıklı bir boyama tekniği olarak, balmumu yardımıyla tekstil ürünleri üzerinde desenler oluşturulmasına dayalı Batik kültürünün UNESCO tarafından Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı’na alınışı ve bununla ilişkili eğitim öğretim faaliyetleri hakkında detaylı bilgi için bkz. <https://ich.unesco.org/doc/src/24771-EN.pdf>

sunabileceğini araştırdığı da bilinir.⁷⁷ 2018 yılında UNESCO'nun organize ettiği sanal konferanstaki görüşlerden hareketle; örgün eğitimin diğer kademelerine kıyasla, mesleki ve teknik eğitimde geleneği üreten, aktaran ustalara yer verilmesinin, okulun kendi çevresiyle ilişki kurmasına daha kolay hizmet edeceği söylenebilir. Dolayısıyla, topluluklarla somut bir ilişki geliştirme bakımından, mesleki ve teknik eğitimin potansiyel avantajından söz etmek mümkündür. Rahul Goswami ve Vanessa Achilles'in burada söylediği gibi, şimdiye kadar "standartlaşma" ile birlikte anılan "teknik", önerilen çerçevenin içinde bu tekdüzelik algısından sıyrılarak, ulusaldan ziyade yerel bağlamın ürettiği bilgiyi vurgulaması yönünden çeşitliliği, yerel kaynakların sürdürülebilir kullanımını ve farklı aktarım metotlarını gündeme getirerek eğitim öğretimin kültür koruma faaliyetlerine katkısını derinleştirebilir.

Ayrıca bu perspektif; yerel bağlamın bir ölçüde korunmasına, geleneksel bilgi ve uygulamaların okullarda ve dolayısıyla toplumda değer kazanmasına ve ustaların yaptıkları işin, "kültürel girişimciliği" güçlendirerek toplumla irtibatlı hâle gelmesine faydalı olabilir. Bu tercih, Hindistan'da olduğu gibi, "zanaat ve meslek arasındaki" ilişkiyi hakkıyla tanıyıp (zanaatın piyasaya bağımlı olmadan da ayakta kalması gerektiğini unutmadan) geliştirme konusunda isteksiz olan yerel yönetimlerden destek alınmasına da yardımcı olabilir. Bu konferansın, Rahul Goswami'nin de belirttiği üzere, kültürün "bilgi ve beceriler sistemi" olma niteliğini öne çıkararak aktarılmasına doğrudan dikkat çekmesi önemli bir gelişmedir. Elbette, yerel kültürden beslenen bağlam merkezli bu bakışın, büyük oranda öğretim programlarının esnek ve yerel ihtiyaçlara göre düzenlenebilir olmasıyla ilgisi vardır. Türkiye'de eğitim sisteminin merkezî kararlarla yürütüldüğü düşünülürse henüz müsait bir zeminin bulunmadığı değerlendirilir.

MEB'in geliştirdiği 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda öğrenmenin iyileştirilmesine yönelik çalışmalardan biri de Tasarım Beceri Atölyeleri'dir.⁷⁸ Bu atölyeler, öğrencilerin fikirlerini ifade edebilecekleri fırsat ve araçların sunulduğu öğrenme ortamları olarak somut olmayan kültürel mirasla ilişkilendirilebilir. Bu atölyelerin 2020 yılından itibaren ulusal düzeyde yaygınlaşması planlandığı için kapsamlı bir değerlendirmeye gitmek henüz mümkün olmamakla birlikte bilim, sanat, spor, kültür ve yaşam olmak üzere beş temel

⁷⁷ UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC) tarafından 29 Ekim-7 Kasım 2018 tarihleri arasında "Safeguarding Intangible Cultural Heritage Through TVET" adlı sanal konferans düzenlenmiştir. Toplantının konusu, ülkelerin konuyla ilgili deneyimleri ve katılımcıların detaylı görüşlerine <https://unevoc.unesco.org> adresinde kullanıcı hesabı açıldıktan sonra erişmek mümkündür.

⁷⁸ Tasarım Beceri Atölyeleri konusunda çalışmalar yürüten yerlerden biri Antakya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüdür. Burada gerçekleştirilen sanat, spor ve kültür faaliyetlerinin bu atölyeler aracılığıyla somut olmayan kültürel mirasla ilişkilendirildiği görülür. Daha fazla bilgi için bkz. https://antakya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/03180055_Tasarim-Beceri_Atolyeleri_F.pdf

alandaki şekillenen bu atölyeler, 2003 Sözleşmesi'nin "El Sanatları Geleneği" ve "Gösteri Sanatları" alanları hesaba katılarak kurgulanabilir. Bu yönde bir dikkat, sınıfta geleneksel bilgi, beceri ve uygulamalara dair öğretilenlerin uygulama alanıyla bir araya gelmesine, öğrencilerin okullarda gelenek taşıyıcıları ve ustalarla buluşmasına ve geleneksel bilginin eğitimin güncel meseleleri ile irtibatlı hâle getirilerek bu bilgi, beceri ve uygulamaların değer kazanmasına, takdir görmesine destek olabilir.

2.7. Türkiye’de Yaygın Eğitim Kurumlarının Bakış Açısıyla Somut Olmayan

Kültürel Miras

Örgün eğitimin yanı sıra, Türkiye’de yaygın eğitim sistemi içinde somut olmayan kültürel mirasla ne tür bir ilişki kurulduğuna bakmak da önem taşır. Türkiye’de, yaygın eğitimin düşünce ve eylemler bakımından olmasa bile oturmuş bir kurumsal yapı olarak tarihinin örgün eğitime kıyasla daha yeni ve uygulamaların oldukça değişken olması, konuya dair akademik çalışmaların az oluşu ve bu çalışmaların da kültürün eğitime yönelik bir dikkat taşınamaması, faaliyetlerin izini sürmeyi ve bir analize ulaşmayı zorlaştırır. Bununla birlikte, belgelerin satır aralarından somut olmayan kültürel mirasın yaygın eğitimdeki görünümüne dair yoruma gitmek mümkündür. Türkiye’de yaygın eğitim faaliyetlerinin bakanlıklar, sivil toplum kuruluşları, sendikalar, örgün eğitim kurumlarının yanı sıra MEB tarafından da gerçekleştirildiği ve yalnızca anılan Bakanlık bünyesinde dahi yapılanma, hedef ve uygulamaların çeşitlilik taşıdığı bilindiğinden, çalışmanın hâlihazırda MEB HBÖGM’ye bağlı halk eğitimi merkezleri ile sınırlı tutulması planlanmıştır.

Halk eğitimi veya yetişkin eğitimi olarak da adlandırılan yaygın eğitimin Cumhuriyet dönemindeki tarihini MEB bünyesinde 1926’da kurulan Halk Terbiyesi Şubesi’ne kadar götürmek mümkündür. Bu girişimi takip eden Halk Derslikleri (1927), Millet Mektepleri (1927), Akşam Erkek Sanat ve Akşam Ticaret Okulları (1928), Halkevleri ve Halk Odaları (1932), Köy Eğitim Kursları (1936), Köy Sanat Kursları (1938-1939) gibi oluşumlar, bu alanda çeşitli düşüncelerin hayata geçirildiğini ancak kısıtlı kaynaklar, dönemin siyasi ve ekonomik şartları ve acil çözüm bekleyen birikmiş ihtiyaçlar itibarıyla girişimlerin kısa ömürlü olduğunu, düzen arz etmediğini gösterir. Bakanlık bünyesinde bugünkü yapının kurumsal köklerinin ilk olarak 1960’ta Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü ile başladığı ve sonra sırasıyla Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü (1977), Çıracılık Eğitimi Genel Müdürlüğü (1978) ve Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü (1983) ile devam edip 2011’de HBÖGM ile son şeklini aldığı bilinir.

Bu görünüm, yaygın eğitimde kurumsal yapının sıkça değiştiğini, ulusal çapta bir politikanın belirlenmediğini ve bu süreçten etkilenen çalışmaların da bir bütünlük taşımadığını düşündürür. MEB'in raporuna göre, UTMK 1959-1960 yılına ait raporunda, yaygın eğitimle ilgili temel bir politika ve teşkilatlanma ihtiyacına dikkat çeker. UNESCO'nun 1950'lerin sonunda Hasanoğlu Atatürk İlköğretmen Okuluna bağlı olarak kurulmasını sağladığı Temel Eğitim Merkezini de barındıran (MEB, 1992: 38, 70) kurum çeşitliliğinin içinde kültürün eğitimi açısından gözden kaçmayan farklı bir birikim daha vardır. Nitekim Watson Dickerman *Türkiye'de Halk Eğitimi Hakkında Rapor (1951)* adlı çalışmasında halk eğitiminin sadece okuma yazma olmadığını, bu eğitimin aynı zamanda "Karagöz oyunu seyreden bir köylü topluluğu" olduğunu ve Türkiye'de halk masal ve türküleri, orta oyunu, Karagöz gibi hemen akla gelen parçalardan oluşan zengin, renkli bir halk eğitimi geleneğinin bulunduğunu vurgular (1956: 3-6). Yaygın eğitimin, temel geçim problemlerinin çözümüne katkı ve ülkenin iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına destek esasında tasarlandığı bu dönemde, yabancı uyruklu bir uzmanın yaygın eğitime böylesine bir bakış geliştirmesi, "teknik gelişme" için çoğunlukla ülke sınırları dışında aranan çarelerin, kültürel boyutta ise ülkenin "yaygın eğitim" sahasındaki kendi kültürel birikiminde aranabileceğini veya hatırlanabileceğini göstermesi bakımından değerlidir.

Yukarıda anılan kurumsal değişimlerin içinde kültürün ve özelden somut olmayan kültürel mirasın nerede durduğu konusunda bir yoruma varabilmek için öncelikle yaygın eğitimin neden gerekli görüldüğünü anlamak gerekir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında halk eğitimine önem verilmesinin nedeninin, Türk toplumunun sosyal reformlara adapte olmasını sağlamak (Kaya 2010'dan akt. Türkoğlu ve Uça, 2011: 60), okuryazarlık oranlarını artırmak, ilköğretimi ve mesleki eğitimi yaygınlaştırmak, millî kültür birliğini sağlamak ve cehaleti azaltmak (Bülbül, 1987: 28) olduğu belirtilir. Bu nedenle, günümüzde yaygın eğitim olarak adlandırılan alanda, "okuma yazma" ve "vatandaşlık bilgisi" halkın öncelikle çözülmesi gereken temel eğitim sorunlarından biri olarak görülmüştür. Kronolojide ilerleyip 1990'lara gelindiğinde, yaygın eğitime atfedilen işlevlerin pek değişmediği anlaşılır. Nüfusun %41'inin toplandığı köylerde "geri ve ilkel usullerle çalışan" insanların ekonomik ve sosyal açıdan geliştirilmesi, kendi aralarında ve devletle dayanışma kurmaları; hukuk, demokrasi ve Atatürk ilkelerini tanımaları ve toplumsal değerlerin "kalkınma amaçlarına uygun şekilde yönlendirilmesi" için yaygın eğitime ihtiyaç duyulduğu belirtilir (MEB, 1992: 61-62). Bu noktada, yaygın eğitimin (1990'lı yıllara kadar) yöneldiği kitle akla gelebilir. Bu süreçte, (her ne kadar halk eğitimi il ve ilçe merkezlerinden öteye gidememesi, halkın ihtiyaçlarından

bağımsız tasarlanması, mahalli birimlere yeterince yetki tanınmaması yönünden eleştirilse de) anılan Bakanlık tarafından az gelişmiş kırsal bölgeler, gecekondu bölgeleri ve kalkınmakta olan kırsal merkezlerde yaşamakta olup okula gitmemiş veya az gitmiş çocuk ve gençlere, işsiz kimselere, kadınlara ve çiftçilere öncelik tanındığı belirtilir (Bülbül, 1987: 29, 35).

Bu yönelim, kültürün yaygın eğitimde görünürlüğü ve işlevselliğine dair potansiyelin uzun süre harekete geçirilemediğini düşündürür. Diğer deyişle, o dönemki tehditler itibarıyla kültürün korunarak gelecek kuşaklara aktarılması yönünde somut bir endişe taşınmaması, yaygın eğitimden öncelikli beklentiler arasında kültüre yer verilmemesi sonucunu doğurmuştur. Nitekim 1973'te çıkan Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yaygın eğitimin "millî kültür değerlerinin korunması, tanıtılması ve benimsetilmesini" (1973: 5108) amaçladığı belirtilse de kültürle ilgili konular, toplumun ve devletin refahını ilgilendirdiği düşünülen pratik ihtiyaç, bilgi ve becerilere yönelik dikkatin arkasında kalmaya devam etmiştir. Kültürün yaygın eğitimde arka planda kalışını vurgulayan bu görüşü, refah ve ilerlemeyle ilgili başka bir açıdan desteklemek de mümkündür. Cevat Geray, halk eğitiminin kültürü kuşaktan kuşağa aktarma işlevini onaylamakla birlikte "toplumun dünyanın gidişine ayak uydurması" amacının öncelikli olduğunu ve eğitimin, "geri kalmışlık kısır döngüsünü kırmak" için gerekli koşulları yaratması gerektiğini ifade etmiştir (1978: 78). 1970'te yapılan bir araştırmada, köyde yaşayan ancak kentlerle iletişimi olan vatandaşların "köyü ve köylülüğü" olumsuz görerek bu olumsuzluğu değiştirmek için kurslara katıldıklarını bildirmeleri (Okçabol, 1987: 250-251), halk eğitimine yüklenen işlevin bir ölçüde benimsendiğinin örneği olarak görülebilir. Buradan hareketle, "dünyanın gidişine uyum sağlamak" ifadesi, bilim ve teknik anlamında Batı'nın yön verdiği çağdaş yaşama ve bu yaşamın gerektirdiklerine toplumu hazırlamak olarak anlaşılırsa, "gelenek" ve "kültür" kavramlarının temsil ettiği düşünülen eski yaşam tarzının ilerlemeye engel olduğu varsayımının, somut olmayan kültürel mirası oluşturan alanların yaygın eğitim gündeminin dışında tutulmasına yol açtığı da değerlendirilebilir.

Güncel yaygın eğitim faaliyetlerine bakıldığında, amaç ve hitap edilen kitle açısından kayda değer bir değişimin yaşanmadığı görülür. Bununla birlikte, amaç ve görevlerin görece genişlediği fark edilir. Hâlihazırda yürürlükte olmayan MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde⁷⁹ merkezlere atfedilen "tarihî ve kültürel değerleri derleme", "çevreye ait gelenek ve görenekleri koruyup yaşatmaya yönelik çalışmalar yürütme" ve "yaşlı bireylerin

⁷⁹ Anılan Yönetmelik için bkz. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/936.pdf>

sosyal ve ekonomik hayata etkin katılımı için çalışma” görevleri dikkat çeker. Ayrıca aynı yönetmelikte, “unutulmaya yüz tuttuğu” belirtilen geleneksel el sanatları kurslarının açılmasının kolaylaştırıldığı anlaşılır (2010: 5, 14). Bu belgenin ışığında, yok olma tehdidi taşıyan ve korunması gereken bir kültürün olduğunun kabul ve fark edildiği ve bu konunun yaygın eğitimin gündemine girdiği söylenebilir. Ek olarak, yaşlı bireylerin sosyal hayata daha fazla katılmasına yönelik dikkatin, somut olmayan kültürel mirasın kuşaklar arası aktarımını desteklemiş olduğu söylenebilir.

2018 yılında yapılan düzenlemeyle yaygın eğitim kurumlarının “hayat boyu öğrenme kurumları” olarak adlandırılması kararlaştırılmış ve bu kurumların yapısı, işleyişi gibi hususlar Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği’nde⁸⁰ düzenlenmiştir. Millî kültür ve değerlerin korunması, geleneksel sanatların öğretilmesi, araştırılması, tanıtılması gibi önceki yönetmelikte de yer verilen görevlere yurt içi ve yurt dışında “tanıtım ve pazarlama” faaliyetlerinin planlanması ile ilgili bir sorumluluğun da eklendiği anlaşılır. Bu husus, somut olmayan kültürel mirasın korunmasında UNESCO’nun son yıllarda sıkça hatırlattığı “bağlamından koparma”, “şeyleştirme” (reification) ve kültürel mirasın korunmasındaki beklentilere bağlı olmakla birlikte “aşırı ticarileşme” gibi riskleri akla getirir. Dolayısıyla, kültürel mirası koruma, tanıtma niyetinin yaygın eğitimde somut olmayan kültürel mirasın korunması açısından beklenmedik sonuçlara neden olabileceği akılda tutulmalıdır. Bu bakımdan, yaygın eğitimde kültürü korumayı hedefleyen etkinlikleri çeşitlendirme yönündeki eğilim, söz konusu mirasın metaya dönüşerek ilgili topluluk için anlamını yitirmesi tehlikesini beraberinde getirebilir.

“Her zaman, her yerde, herkese eğitim” ülküsüyle hareket eden HBÖGM’nin 2014-2018 Stratejik Belgesi ve Eylem Planı’na⁸¹ göre, kurumun temel öncelikleri arasında hayat boyu öğrenme kültürünü oluşturmak, mesleki rehberlik ve dezavantajlı bireylere destek yer alır. Belgede, somut olmayan kültürel mirası oluşturan alanların korunması veya aktarımına dair herhangi bir dikkat yer almaz. Bununla birlikte, 2017 yılına ait İyi Uygulama Örnekleri’nden birinin; kuşaktan kuşağa aktarıma katkısı, kaynakların sorumlu şekilde tüketimi ve istihdama destek yönüyle el sanatları alanından seçildiği görülür.⁸² Kursların

⁸⁰ Söz konusu Yönetmelik için bkz.

http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/11093946_MEB_HBO_KURUMLARI_YYNETMEL_YYY.pdf

⁸¹ Anılan belge için bkz.

http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf

⁸² İyi Uygulama Örnekleri kapsamında Ordu İkizce Halk Eğitimi Merkezinden seçilen “sepet yapımı” konulu çalışma için bkz. <http://hbogm.meb.gov.tr/iuo/Ordu.html>

“genel” ve “mesleki ve teknik” olmak üzere ikiye ayrıldığı bu sistemde, 2019 yılının eylül ayı itibarıyla yaklaşık 36 milyon kursiyere ulaşıldığı belirtilir. 2019 yılında en çok talep gören kursların “hijyen eğitimi”, “bağımlılıkla mücadele” ve okulların mesleki, kültürel, sosyal ve sportif açıdan daha aktif merkezler olmasına yönelik “Okullar Hayat Olsun” projesi, “temel düzeyde okuma yazma” ve “bilgisayar işletmenliği” ile ilgili kurslar olduğu anlaşılır.⁸³ Kursların alanlara göre dağılımı, yaygın eğitime gündelik hayatın basit veya karmaşık sorunları karşısında pratik, somut çözümler üretme işlevinin yüklenmeye devam ettiğini ima eder.

Türkiye İstatistik Kurumunun “Yaygın Eğitim Faaliyetleri Araştırması”na göre, “sosyal bilimler”, “beşeri bilimler ve sanat” ve “eğitim” 2010-2016 yılları arasında en çok kurs verilen alanlar arasındadır.⁸⁴ Dolayısıyla, somut olmayan kültürel mirasın yaygın eğitime entegrasyonu için alanlar bazında yeterli bir dikkatin bulunduğu görülür. Diğer taraftan, HBÖGM’nin 2018 yılına ait raporunda⁸⁵, 6-22 yaş aralığındaki kursiyerlerin sayısının üç buçuk milyondan fazla olduğu belirtilir (2018: 17). İlgili yılın toplam kursiyer sayısının neredeyse yarısına tekabül eden ve aynı zamanda çoğunluğu örgün eğitime devam eden bu kursiyerler, örgün eğitimde somut olmayan kültürel miras farkındalığı kazandığı takdirde, yaygın eğitimin bu süreci “beceri geliştirme” ile tamamlayıp ilerletme “potansiyeli” söz konusu olabilir. Yukarıdaki istatistik, somut olmayan kültürel mirasın eğitiminde örgün ve yaygın eğitimin birbirini tamamlaması bakımından avantaj olarak okunabilir.

Yaygın eğitime katılım sayıları kadar katılım nedenlerinin bilinmesi de konunun anlaşılması ve yıllara göre değişimin yorumlanabilmesi için önem taşır. 2016 yılı TÜİK verisine göre, yaklaşık %70’ini ilkökul, ortaokul ve lise mezunlarının oluşturduğu kursiyerler sırasıyla “işini daha iyi yapmak”, “günlük hayatta gerekli bilgi ve becerileri kazanmak”, “ilgisini çeken bir konu hakkında bilgi edinmek” ve “sertifika almak” için bu kurslara katıldıklarını belirtirler. HBÖGM’nin *Kurs Sonu Eğitici ve Kursiyer Anketi Değerlendirme Raporu*’nda da kursiyerlerin kursa gelmelerinde “kişisel gelişimi artırma” ve “sosyal faaliyetlerde bulunma” amaçlarının başı çektiği görülür (2019: 14). O hâlde, mesleki gelişime katkı beklentisinin geçmişten beri fazla değişmediği anlaşılmalı birlikte,

⁸³ Bu bilgi, Millî Eğitim Bakanlığı E-Yaygın Sistemi için hazırlanan internet sitesinden alınmıştır. Bilgi için bkz. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/Login.aspx>

⁸⁴ Bu bilgi, Türkiye İstatistik Kurumu’nun internet sitesinden (Konularına Göre İstatistikler-Eğitim İstatistikleri) alınmıştır. Kaynak için bkz. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018

⁸⁵ Rapor için bkz. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2018/mobile/index.html>

Cumhuriyet'in ilk yıllarında başlayıp uzun süre devam eden halk eğitimi çalışmaları bünyesindeki “vatandaşlık eğitimi” gibi standart nitelikte, millî ve toplumsal birlik odaklı konuların yerini bilgi edinme, beceri geliştirme, kişisel gelişime katkı sağlama, sertifika alma gibi bireysel ve programına göre kimi zaman yerel şartlarla uyumlu olabilen hedeflerin aldığı iddia edilebilir. Bu bakımdan, hâlihazırda yaygın eğitimin, 2003 Sözleşmesi'nin eğitimle ilgili 14. maddesinde belirtilen “eğitici, duyarlılığı artırıcı, bilgilendirici programlar düzenlemek” ve “bilginin kuşaktan kuşağa aktarımını okul dışı olanaklarla sağlamak” tedbirlerine katkı sağlama açısından görece daha iyi bir zemine kavuştuğu söylenebilir. Öte yandan, Güven Gürkan Öztan'ın belirttiği gibi, eğitimin sosyal hareketlilik için değil, bulunulan yere daha iyi hizmet için alınmasının benimsendiği Cumhuriyet'in ilk dönemlerinin (2019: 115) aksine, günümüzde örgün eğitimin olduğu gibi (eğitim durumunu esas alan katılım istatistiklerinin gösterdiği üzere) yaygın eğitimin de sosyal hareketliliği artırmak açısından bir fırsat olarak görüldüğü anlaşılır. Bu yaklaşım, kültürün ve gelenekten beslenen bilgi, beceri ve uygulamaların, sanayi ve hizmet sektörü gibi eğitim alanlarının karşısında, sosyal hareketliliğe doğrudan destek olmak açısından yaygın eğitimde ne ölçüde tercih edileceği sorusunu beraberinde getirir. Dolayısıyla, yaygın eğitimde somut olmayan kültürel mirasın etkinliğini artırma fırsatlarının, bu eğitimden beklentilerle doğrudan ilişkili olduğu ve bu nedenle de beklentilerin çeşitlendirilmesi için çözüm yolları aranması gerektiği söylenebilir.

HBÖGM bünyesindeki halk eğitimi merkezlerinde “el sanatları teknolojisi” alanında ebru, dokumacılık; “seramik ve cam teknolojisi” alanında çini; “müzik ve gösteri sanatları” alanında Türk halk müziği ve oyunları, “geleneksel oyunlar” alanında Türk okçuluğu ve “ahşap teknolojisi” alanında ise ahşap oyma ve süsleme, semer yapımı kurslarının sunulduğu görülür. Bütün kurslar içinde el sanatları teknolojisi alanındaki kursların görece büyük bir çeşitlilik arz ettiği ve yukarıda anılan rapora göre, bu kursların, kadınların %30'u tarafından tercih edildiği bilinir (2019: 8). HBÖGM'nin 2018 yılına ait raporuna göre ise, sadece 2018 yılında bu alanda 46.000'den fazla kurs açılmış ve 316.000 kursiyer sertifika almıştır (2018: 20). Ebru ve çini de dâhil olmak üzere, el sanatları alandaki kursların önemli bir bölümünün zihinsel veya fiziksel engelli bireyler için tasarlandığı dikkat çeker. Bu husus, 2003 Sözleşmesi'nin kılavuzu niteliğindeki Uygulama Yönergesi'nin sosyal uyuma, eşit fırsat yaratmaya ve kapsayıcı koruma planlarına gönderme yapan 174. ve 194. maddeleriyle doğrudan örtüşür. Yaygın eğitimdeki bu dikkat, somut olmayan kültürel mirasın toplumsal bağı güçlendirmesinin yanı sıra bu mirasın sosyal işlevleri olduğunun hatırlanmasına da

hizmet eder. Aynı dikkatin, HBÖGM bünyesinde dezavantajlı bireylere yönelik açılan kurslara doğru genişletilebileceği akla gelir. Temsilî Liste’de yer alan “Ebru: Türk Kâğıt Süsleme Sanatı” ve “Geleneksel Çini Sanatı” ile ilgili kurslar, bu mirasların korunmasına yaygın eğitimin katkısını gösterir. Halk eğitimi merkezlerindeki bu kurslar, toplumun kültürel kalkınmasına eğitim yoluyla destek olunmasını amaçlayan faaliyetlerin, UNESCO’nun kültürü koruma yaklaşımlarıyla örtüştüğünü örnekler. Yaygın eğitimin sağladığı bu katkı, mirasların Temsilî Liste’ye girdikten sonra kendi hâline terk edildikleri ve koruma konusunda yeterince aktif olunmadığı yönündeki endişeleri hafifletme açısından da faydalıdır.

2003 Sözleşmesi, koruma tedbirleri konusundaki perspektifiyle, kursiyer gruplarının çeşitliliğini artırmak ve özellikle de genç ve orta yaş aralıklarında gözlemlenen yığılmaları önlemeye yardımcı olmak konusunda destek olabilir. HBÖGM’nin 2018 yılı raporuna göre, yaygın eğitimin en çok 23-44 yaş arasındaki gruba hitap ettiği; bununla birlikte 45 yaşından sonra kurslara katılımında keskin bir düşüşün görüldüğü ifade edilir (2018: 18). Bu düşüşün durdurulmasına katkı sağlanması için 2003 Sözleşmesi’nin kuşaklar arası kültür aktarımına vurgusu öne çıkarılarak yaygın eğitimde özellikle yaşlı bireylerin gençlerle buluşabileceği ortamlar yaratılması ve boşluğun bir ölçüde doldurulması sağlanabilir. Bu hem 2003 Sözleşmesi’nin kapsayıcılık bakımından başarılı şekilde uygulanmasına katkı sağlar hem de yaşlı bireylerin eğitim süreçlerine öğrenen ve aynı zamanda öğreten aktif bireyler olarak katılımını destekler. Ekkehard Nuissl ve Ewa Przybylska’nın, eğitsel gelişime en çok ihtiyaç duyulan dönemin yaşlılık dönemi olduğunu (2016: 42-43) belirtmesi bu açıdan kayda değerdir. Aslında, HBÖGM’nin 2018 İyi Uygulama Örnekleri arasına aldığı bir örnek,⁸⁶ bu yönde bir dikkatin kimi yerlerde mevcut olduğunu ve 2003 Sözleşmesi’nin kuşakları bir araya getirme perspektifi de hesaba katılarak bu tür girişimlerin yaygınlaştırılabileceğini gösterir.

Türkiye’de somut olmayan kültürel mirasın yaygın eğitimle ilişkisi açısından değinilmesi gereken hususlardan bir diğeri de acil durumlarda somut olmayan kültürel mirasın korunmasıyla ilgilidir. Türkiye, Şubat 2020 dönemine ait resmî verilere göre 3.500.000’den fazla Suriyeli göçmene ev sahipliği yapmaktadır.⁸⁷ Bu noktada, kitlesel

⁸⁶ 2018 yılı için seçilen 11 İyi Uygulama Örneği’nden biri Balıkesir Burhaniye Halk Eğitimi Merkezinde yürütülen projedir. Proje çerçevesinde açılan çanta dikimi kursu kapsamında genç kursiyerler huzurevindeki yaşlı bireylerle bir araya getirilmiş ve gençlerin deneyimli bireylerin birikiminden faydalanması sağlanmıştır. Daha fazla bilgi için bkz. <http://hbogm.meb.gov.tr/iuo/Balikesir.html>

⁸⁷ İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün sunduğu verilere ulaşmak için bkz. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

göçlerle Türkiye'ye gelen bu geniş grupla ilgili akla gelen konulardan biri de acil durumlarda somut olmayan kültürel mirasın korunmasıdır. UNESCO, son yıllarda bu konuyu gündemine almış ve bir uzmanlar toplantısı⁸⁸ düzenlemiştir. Suriyelilerin insani, ekonomik, sosyal, tıbbi ve kültürel ihtiyaçlarının şartlar dâhilinde karşılanabilmesi için birtakım ulusal politikaların yürütüldüğü bilinir. Bu çerçevedeki adımlardan biri de Suriyelilerin eğitime erişimlerini artırmak amacıyla 2016 yılında HBÖGM'ye bağlı olarak Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığının kurulmasıdır. Türkiye'nin bu konuda deneyimi nedeniyle yaygın eğitim vasıtasıyla acil durumlarda somut olmayan kültürel mirasın korunmasına destek olabileceği düşünülür. Çünkü HBÖGM'nin raporuna göre 2015'ten beri, çoğunluğu genel kurslarda olmak üzere toplam 425.000 Suriyeli kursiyere eğitim verilmiştir (2018: 70). Bu sayının önemli bir bölümünü Türkçe öğrenmek isteyen kursiyerler oluşturmakla birlikte, HBÖGM İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığının 2018 yılının ikinci yarısına ait, bu kısımda daha önce atıfta bulunulan raporunda "el sanatları teknolojisi" alanındaki kursların yabancı uyruklu kursiyerlerin en fazla tercih ettiği kurs alanlarından biri olduğu tespitinden hareketle (2019: 4), özellikle el sanatlarındaki birikimin bu noktaya da yönlendirilebileceği akla gelir. Her zaman makine kullanımı gerektirmemesi, küçük alanlarda sürdürülebilmesi ve geçime katkı sağlaması bakımından en azından ilk aşamada el sanatları geleneğinin faydalı olacağı söylenebilir. Bu tercih, acil durumlarda somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yönelik tedbirleri çeşitlendireceği gibi yaygın eğitimin işlevselliğini artırabilir ve Suriyelilerin mesleki gelişimine destek olabilir.

2.8. Eğitim, Kültür ve Kalkınmaya Yön Veren Belgelerde Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimi

Türkiye'deki eğitim faaliyetlerinin somut olmayan kültürel mirasla ilişkisini anlamada örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri temel konumda olmakla birlikte kültür, kalkınma ve eğitimle ilgili politikalara yön veren belgeler konunun kavranması açısından tamamlayıcı nitelik taşır. Türk eğitim sisteminin en önemli danışma organı niteliğindeki Millî Eğitim Şuralarında alınan kararların incelenmesi, konunun daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. 1939 yılında başlayıp 2014 yılına kadar süren şuralar her seferinde farklı bir gündemle toplanmıştır. Şuralarda 1950'li yılların başlangıcına kadar millî kültürün

⁸⁸ Acil durumlarda somut olmayan kültürel mirasın korunması konusu, 21-22 Mayıs 2019 tarihlerinde UNESCO Genel Merkezi'nde düzenlenen bir toplantıda, içinde Türkiye'nin de bulunduğu farklı ülkelerden uzmanların katılımıyla tartışılmıştır. Göç, çatışma, savaş, afet vb. acil durumlarda kültür aktarım mekanizmalarının yeniden kurulmasına katkı için örgün eğitim, yaygın eğitim ve sargın öğrenmeden faydalanılabileceği belirtilmiştir.

“ahlak, dil ve tarih” merkezinde anlaşıldığı görülür. 1960'lara doğru gündeme getirilen “halk eğitimi” ise daha ziyade mesleki gelişimi destekleyecek bir vasıta olarak tanıtılır; okuma yazma, vatandaşlık eğitimi, sağlık bilgisi gibi konular tartışılırken somut olmayan kültürel mirası oluşturan alanlara yönelik doğrudan veya dolaylı bir dikkate rastlanmaz. “Genel kültür” (Türk inkılap tarihi, Türkçe, edebiyat, resim, müzik, sanat tarihi, vb.) 1970'lere kadar, mesleki gelişime katkısı ölçüsünde değerli bulunan bir kavram olarak sıkça tekrar edilir. “Türk milletinin kültürel değerlerini benimseyen, koruyan yurttaşlar yetiştirme” hedefi ilk olarak 1974'te, 9. Millî Eğitim Şurası'nda alınan kararlarda, Türk eğitiminin genel amaçları arasında ilk sırada belirir. Ayrıca, millî kültürün bozulup yozlaşmadan “kendimize has şekliyle” (1974: 2) korunup geliştirilmesi gerektiği vurgulanır.

Bu zamana kadarki şuralarda kültürün korunmasıyla ilgili herhangi bir fikre rastlanmadığı hatırlanacak olursa, geniş bir çerçeve içinde olmakla birlikte kültürel değerlerin “korunması” gerektiği fikrinin ilk kez telaffuz edildiği görülür. Diğer taraftan, 1948 yılının müfredatında eski anıt ve eserlerin korunmasının telkin edildiği düşünülürse, alt düzeyde uzun süre önce sözü edilen kültürü koruma düşüncesinin, şura kararları gibi temel metinlere konu olmasının zaman aldığı sonucuna varılır. 1980'lerin sonunda kültürün korunmasına dair göndermelerin görece çoğaldığı görülür. Örneğin 1988 yılına ait şura kararlarında, toplumun kültürünün tanınması ve öğretim programlarının millî kültür değerlerini öğrenmeye yardımcı olacak şekilde geliştirilmesi istenir. Ayrıca, program geliştirilirken “millî kültür değerlerinin korunması” ile “yenilikçilik” fonksiyonları arasında denge gözetilmesi istenir (1988: 14). Benzer yönde bir karara 1996 yılına ait belgede de rastlanır. Eğitimle ilgili en önemli kararların yer aldığı böylesine bir metinde bu konuya yer verilmesi, geleneksel kültür ile ilgili konuların bilim ve ilerlemeyle taban tabana zıt olduğunun düşünüldüğünü gösteren örnekler hatırlanırsa, kültür alanı lehine önemli bir gelişme olarak yorumlanabilir. 2014 yılına kadarki şura kararlarında somut olmayan kültürel mirasa konu olan alanların korunmasına yönelik doğrudan bir gönderme yer almamakla birlikte ilk kez 19. Millî Eğitim Şurası'nda “değerler eğitimi” ve değer aktarımından söz edildiği görülür (2014: 1). Burada sevgi, saygı ve hoşgörüyü temsilen “değer” sözcüğünün kullanıldığı anlaşılırken “genel ahlak ilkeleri” olarak değerlendirilebilecek değer aktarımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle anıldığı gözlemlenir. Değerler eğitiminin, kimi zaman “somut olmayan kültürel miras” olarak adlandırılan bilgi, beceri, inanış ve pratiklerle iç içe ifade edildiği de görülür. Ancak birbirinden büsbütün ayrı olmamakla birlikte, değerler eğitiminin temelde “iyi insan olmak” ile ilgili prensip ve davranış

kurallarının öğretilmesini savunduğu düşünülürse, somut olmayan kültürel mirasın eğitimle ilişkisinin; kültürü kuşaklar arası aktarma, kültürel miras kanalıyla öğrenme, yaratıcılık, kimlik, aidiyet vb. endişeler bakımından farklı bir yerde konumlandığı anlaşılır.

2014'te yapılan son şurada, okul öncesi aşamaya ait öğretim programlarından söz edilirken yine değerler eğitimine göndermede bulunulsa da “kendi kültürümüze ait masal ve hikâyelere” yer verilmesinin özgüven, beceri geliştirme, birey olma bilinci ve yaratıcılık açısından uygun bulunduğu ifade edilir (2014: 1). Bu gelişme, somut olmayan kültürel mirasla ilişkili bir alanın, eğitimin temelini oluşturan politikalarda ilk kez yer bulduğunun habercisidir. Söz konusu gelişme, şura kararlarında somut olmayan kültürel mirasın parçalarından biri olan sözlü anlatım alanına doğrudan bir işlev atfedildiğinin göstergesi olarak da okunabilir. Zira bu yıllardan itibaren öğretim programlarında geleneksel sözlü anlatımların görece çok daha fazla yer bulmaya başladığı fark edilir.

1982'den itibaren toplam 3 kez toplanan Millî Kültür Şurası ise kültür politikaları konusunda temel yönelimlerin belirlendiği geniş çaplı bir toplantıdır. 2017'de gerçekleşen son şurada kültürel değerlerin eğitim müfredatında yer alması konusunda daha titiz davranılması (Aile ve Kültür Komisyonu), somut olmayan kültürel miras ve yaşayan insan hazineleri konusunda çocukların bilinç düzeylerinin yükseltilmesi, çocukların geleneğin ustalarıyla buluşturularak geleneksel mesleklere yönelik bilgilerinin artırılması, örgün ve yaygın eğitimde halk bilimi mezunlarının görevlendirildiği derslerin konulması, Halk Kültürü dersinin zorunlu hâle getirilmesi, örgün eğitimde somut olmayan kültürel miras ile ilgili içeriklerin oranının artırılması ve geleneksel çocuk oyunları için alan oluşturulması (Çocuk ve Kültür Komisyonu) gibi konular gündeme getirilmiştir. Şura'nın Eylem Planı ve Sonuç Raporu'nda somut olmayan kültürel mirasın örgün ve yaygın eğitimde etkinliğinin artırılmasıyla ilgili herhangi bir ifade bulunmasa da yukarıda yer verilen gündem maddelerinin, somut olmayan kültürel mirasın gerek örgün gerekse yaygın eğitimle ilişkisini güçlendirme potansiyelinin görece daha yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü burada dikkat çekilen başlıkların, 2003 Sözleşmesi'nin hedefleriyle büyük oranda örtüştüğü ve mirasın toplumu ilgilendiren yönleriyle de değerlendirildiği görülür. Anılan şura kararlarında, somut olmayan kültürel mirasın korunması ve aktarımında sıklıkla çocuklara göndermede bulunulması, Herkes İçin Eğitim 2015 Hedefleri ve SKH (4. Hedef)'de görülebileceği üzere, UNESCO'nun eğitimde çocuk ve gençlere öncelik verme politikasıyla da uyumludur.

1963 yılından beri dört yıllık dönemler hâlinde hazırlanan ve Türkiye'nin kalkınma hedeflerine yönelik plan ve uygulamalarına yer veren kalkınma planlarına bakıldığında ise

somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yönelik dikkatin yeterince güçlü olmadığı fark edilir. Bununla birlikte, ilk döneme ait planlarda Türk folkloru konusunda yeterli bilimsel çalışma yapılmadığı için bu değerlerin bilinmemesinden yakınıldığı görülür. Ayrıca, İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda görülebileceği gibi, "halkın" geleneksel kültür mirasının ve folklorun korunup değerlendirilerek "aydına aktarılmasının" önem taşıdığı ve MEB bünyesindeki Türk Folklor Enstitüsünün de bu amaçla destekleneceği bildirilir (1968: 190). O döneme kadar "halkın" üretip aktardığı geleneksel kültür mirasının ve folklorun aydınlara aktarılması fikri, folklorun "kültürlü, entelektüel" ellerde değerlendirilip bir kalkınma unsuruna dönüştüğü ölçüde aktarıma değer bir unsur olarak görüldüğünü düşündürür. 1960'ların sonunda âdet ve gelenekle ilgili konuların köy ve küçük yerleşim birimlerindeki hayatla özdeş görülmeye devam ettiği hatırlanırsa, "halktan aydına kültür aktarımı" için MEB'in desteğinin alınması kültürün eğitim yoluyla aktarımından önce "estetik bir çerçevede işlenmesi" arzusunun göstergesi de olabilir. Ayrıca bu bakış; özellikle 1960'lardan itibaren okulların "kültürel gelişim ve eğitim merkezi" rolüyle toplum kalkınmasına kılavuzluk etmesi beklentisi ve Eflâton Cem Güney'in, Türk folklorunun derinlemesine öğrenilmesinin bilime dayalı eğitimle mümkün olduğu yönündeki görüşüyle beraber düşünüldüğünde, 1960'ların sonunda eğitim politikalarında geleneksel kültürün, bilimin ve aydınların süzgecinden geçirilerek yeniden tasarlanması yönünde bir değişikliğe gidilmiş olabileceğini akla getirir.

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda okullarda folkloru korumak için olumlu çalışmalar yürütülse de bu girişimlerin yurt çapına yayılamadığı belirtilir. Aynı belgede hızlı sosyal değişmelerin "sözlüden yazılıya dönüşen" millî kültür değerlerinin, özellikle millî folklor değerlerinin yok olması ve dış etkiler altında bozulması sonucunu doğurabileceği dile getirilir (1973: 784-785). Gündeme getirdiği tehditler itibarıyla 2003 Sözleşmesi'ne yakın duran bu ifadelerle rağmen bu dikkatin eğitime nasıl yansıtılacağına dair bir bakış gözlemlenemez. 1980'li yılların ortasına kadar, kalkınma planlarında folklorun korunmasına dair çalışmaların bilimsel araştırmalar ve derlemeyle sınırlı olduğu, eğitim yoluyla aktarım yönünden bir farkındalığın bulunmadığı ve kültür ile eğitim arasındaki ilişkinin folklor enstitüleri ve merkezler kanalıyla yürütülen akademik araştırma ve derlemeyle sınırlı tutulduğu, iki alanın büyük oranda birbirinden bağımsız tasarlandığı söylenebilir. Folklor, ilk kez 1985'teki kalkınma planında, okul dışı faaliyetlerin bir parçası olarak gençlerin ruh ve fikir gelişimini desteklemede yararlanılabilecek bir alan olarak gündeme getirilir (1985: 149). Önceki kalkınma planlarında görülmediği şekilde, ilk defa burada "folklor

faaliyetleri”nin gençlerin gelişimiyle doğrudan ilişkilendirildiği fark edilir. 1990’lardan itibaren kalkınma planlarında kültürle ilgili konulara eskisi kadar yer ayrılmadığı, bu yıllara kadar istikrarlı şekilde yer ayrılan folklorla ilgili hususlara 2000’lerin başına kadar hiç yer verilmediği fark edilir. Yüzyılın başındaki kalkınma planında ise folklorun korunması, geliştirilmesi ve tanıtılmasından söz edilmekle beraber aktarım ve eğitimin dikkatten uzak olduğu görülür. Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda, el sanatları başta olmak üzere “maddi kültür ürünlerinin ihraç ürünlerine dönüştürüleceği” (2007: 90) belirtilir.

Güncel kalkınma planlarında, somut olmayan kültürel mirasın eğitimle ilişkilendirilmesine dair yollardan ziyade mirasın kültür turizmi lehine nasıl kullanılabileceği ve UNESCO Dünya Mirası Listesi’ndeki mirasların tanıtımlarının hangi yollarla yapılabileceği gündeme getirilir; geleneksel sanatların yaşatılmasına dair öneriler veya taahhütler sunulur. 2019-2023 Kalkınma Planı’nda ise geleneksel bilgi ve folklordan oluşan bilgi ve değerlerin ar-ge amaçlı kullanımı, bunların fikrî mülkiyet haklarıyla ilişkisinin güçlendirilmesi, el sanatlarının desteklenmesi, geleneksel üretim ve saklama bilgisinin gelecek kuşaklara aktarılması yönünde bir dikkatin yanı sıra geleneksel sporlara atıf bulunur (2019: 95, 113, 166 ve 182). Ancak geleneksel sporlar eğitimsel getirileri açısından değil, spor turizmi açısından önemli görülür. Kültürel değer, zenginlik ve eserlerin gelecek kuşaklara aktarılması ve korunması, son kalkınma planlarının kültürle ilgili bölümlerinde sıklıkla telaffuz edilse de eğitimin bu koruma düşüncesinin neresinde olacağı gündeme getirilmez. En güncel çalışma olan 11. Kalkınma Planı’nda, bilhassa şehir hayatından söz edilirken “doğal hayat ve tarihî miras” vurgusunun ön planda olduğu görülür; dolayısıyla buradaki kültürel miras algısının tamamen somut kültür varlıkları ve doğal miras alanlarına odaklandığı görülür. Ayrıca, SKH’den kısaca bahsedilen raporun son bölümünde, 2018-2020 dönemi için UNESCO SKH Eğitim Yönlendirme Komitesi Üyeliğine seçilmiş olmasına rağmen, Türkiye’nin eğitim politikaları açısından önemli bir kılavuz görevi görebilecek bu belgede herkes için eşit, kaliteli ve kapsayıcı eğitimin altının çizildiği “Kaliteli Eğitim” hedefine hiç yer verilmez. Bu nedenle de somut olmayan kültürel mirasın eğitimle ilişkisinin bu hedeflere ulaşmadaki olası katkılarının neler olabileceği gündeme gelmez.

3. 2003 SÖZLEŞMESİ'NDE EĞİTİM: İMKÂN, YENİLİK VE SORUNLAR

3.1. UNESCO'nun Tarihinde Kültür, Eğitim ve Somut Olmayan Kültürel Miras

UNESCO, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu yirmi ülkenin Kuruluş Sözleşmesi'ni onamasının ardından 4 Kasım 1946 tarihinde çalışmalarına başlamıştır. Kuruluş Sözleşmesi'nin “Amaçlar ve Görevler” kısmında, kurumun temel amacının eğitim, bilim ve kültür aracılığıyla milletleri iş birliğine teşvik ederek barış ve güvenliğe katkı sağlamak olduğu belirtilir. Faaliyetlerine başladığı tarihten bu yana eğitim ve kültür, UNESCO'nun uluslararası anlamda başlıca sorumluluk alanlarından biri olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nın bitişinin ardından bu iki temel alanda üretilen belgeler, aynı zamanda bir bakıma eğitim ve kültür çalışmaları tarihinin bir parçasıdır. Bu bakımdan, somut olmayan kültürel mirası oluşturan alanlardaki birikimin eğitimle nasıl bir araya getirildiğini UNESCO çatısı altında uluslararası toplum tarafından üretilen belgeler üzerinden takip ve analiz etmek mümkündür. Bununla birlikte, UNESCO'nun bu alanlardaki çalışmalarının çokluğu ve çeşitliliğinin yanı sıra yazılı kaynakların (rapor, tutanak, program, strateji belgeleri vb.) bolluğu nedeniyle belirli bir sınırlamaya gitme ihtiyacı doğmuştur. Amaca uygunluk bakımından, kurumun ilk yıllarından itibaren yaşadığı değişimi ve farklılaşan eğilimleri takip etmeye imkân tanıyan görece istikrarlı yazılı kaynakların tercih edilmesinin faydalı olabileceği değerlendirilir. Bu çerçevede, kurumun çalışmalarına ilişkin ana hatların ve politikaların belirlendiği UNESCO Genel Konferanslarında alınan kararlar ve çıkmaya başladığı 1948 yılından beri Birleşmiş Milletler'in en çok takip edilen süreli yayınlarından biri olan *UNESCO Courier* adlı dergi esas alınmıştır. Anılan kaynakları desteklemek için bazı rapor, kitap, strateji belgesi, kurumun geleceğine yön vermiş çalışmalar ve organizasyonun tarihine dair tanıtıcı eserlere de başvurulduğu belirtilmelidir.

Kuruluş Sözleşmesi, UNESCO'nun takip ettiği yolun başlangıcına yerleştirilebilecek önemli bir belge olmasının yanında kültürün korunmasına ilişkin ipuçlarını barındırması bakımından da bahsedilmesi gereken bir dokümandır. Belgede, kültürün yayılması ve adalet, özgürlük ve barış için eğitimin güçlendirilmesi bütün milletlerin yerine getirmesi gereken bir görev olarak öne çıkarılır. Ayrıca, ülkeler arasında iş birliği kurarak eğitimde fırsat eşitliğinin geliştirilmesi, çocukların özgürlükten doğan sorumluluklarına en iyi şekilde hazırlanması ve eğitsel faaliyetlerin iyileştirilmesi yoluyla genel eğitimin ve kültürün itici bir güç hâline gelmesi için çalışılacağı belirtilir. Kültürün bağımsızlığı ve bütünlüğünün yanı sıra “çeşitliliğine” de yer verilen bu belgede bilginin korunması, artırılması ve yayılması için de sanat eseri ve tarihî anıtların korunmasının sağlanacağı ifade edilir. Eylemsel açıdan

kültürün korunmasından ziyade yayılmasının teşvik edildiği bu dokümanda, kültürün, eğitim faaliyetlerinin iyileştirilmesine destek olan yardımcı bir unsur olarak değerlendirildiği ve eğitime katkısı ölçüsünde, tek yönlü bir bakışla benimsendiği düşünülür. Ayrıca, bilgiye kaynaklık ettiği düşünülen unsurların anıtlar ve sanat eserleriyle sınırlı tutulduğu ve dolayısıyla sadece bu eserlerin korunmaya ve yayılmaya değer olduğu görüşünün ağırlıkta olduğu görülür. Bilgiye kaynaklık ettiği varsayılan alanların tarih, sanat tarihi, arkeoloji, bilgi ve belge yönetimi vb. ile sınırlı görülmesi, bu aşamada bilgi üretiminin somut olmayan kültürel mirasın belirlediği alanlarla ilişkili görülmemiş olması ile birlikte de okunmalıdır. Bu çıkarımın ışığında, kültürel mirasın çerçevesinin sınırlı oluşu miras ve eğitimin kesiştiği noktaların da fazla olmadığını akla getirir.

Kuruluş Sözleşmesi'nde bütün milletlerin kültürlerini yayması yoluyla adalet, özgürlük, barış ve eğitimin tesisine katkı sağlanacağı inancı, eğitimin güçlenmesiyle kültürün itici bir kuvvet hâline geleceği kanaati bazen kuşkuyla karşılanmış ve eleştirilmiştir. Herbert Read, UNESCO'nun süreli yayınlarından *UNESCO Courier*'deki "Some Blunt Words From Critic Read" başlıklı yazısında⁸⁹; kültürün hazır, çoktan formüle edilip geliştirilmiş bir şey olarak görülmesine karşı çıkar ve Kuruluş Sözleşmesi'nde eğitimin daha ziyade entelektüelliği çağrıştıran bir söylemle ve insanla ilgili sorunların salt bilim ve mantıkla çözülebileceğini savunan seküler hümanizm ruhuyla yorumlandığını iddia eder. Read ayrıca, eğitimin daha etkili olabilmesi için "kitabi bilgi ve okuryazarlıktan çok aktivist, uygulamalı ve yaratıcı faaliyetlere odaklanılması gerektiğinin" altını çizer. UNESCO'nun bilim ve eğitimi öne çıkarmasının, bu teşkilatı kuran kişilerin zihnindeki ön yargıları işaret ettiğini belirten Read, buradan hareketle, bilimin kültürden ayrı olduğu yönündeki peşin hükmün, materyalist bir medeniyet fikrinin temsilcisi olduğunu ve dünya kültürlerine şüpheci yaklaşan bu görüşün, dünya kültürlerini "düzeltmeye" veya onları "bilimsel" terimiyle dengelemeye çabaladığını iddia eder (1948: 6). Baştan itibaren değerlendirilecek olursa, bu eleştiriye konu olduğu üzere, kültürün "belirli, bilinen veya verili" bir yapıda evrensel bir bütünlük taşıdığı varsayımının, pozitif bilimlerin bakışıyla anlaşılmayan kültürel bilgi, beceri ve uygulamaları UNESCO gündeminin ve hâliyle eğitim kurgusunun dışında bıraktığı söylenebilir. UNESCO'nun kitabi bilgiye ve okuryazarlığa güçlü vurgusuna yönelik eleştiri ise, çağdaş örgün eğitim sistemlerinde sözlü veya diğer geleneksel yollarla aktarılan tecrübi bilginin dışlanmasıyla duyulan rahatsızlığın kronolojisinde başa yerleştirilebilir. Bilimin kültürden ayrı olduğu şeklindeki önyargı ise sıradan insanların

⁸⁹ Anılan yazı için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073784>

düşündükleri, yapıp ettikleri veya inandıkları şeylerin ilerleme fikri ile uyduğu ölçüde (kuruluşu takip eden ilk yıllar itibarıyla) UNESCO'nun gündemine girebildiği gerçeğini hatırlatır. Diğer ifadeyle, UNESCO'nun ilk yıllardaki eğitim çalışmalarının toplulukların “kültür seviyesini artırmaya” odaklandığı; tam da bu nedenle, medeniyetlerin ilerlemesi fikriyle örtüşmeyen kültürel düşünce, davranış ve inanışlara UNESCO'nun gerektiğinde müdahale etmesine olumlu bakıldığı söylenebilir. Bu konu, 1950'li yıllarda eğitim ve yaşam standardı arasında güçlü bir bağ olduğunun bilinmesiyle ve yaşam standardını yükseltme çarelerinin, geleneksel kültür ve dünya görüşünün karşı kutbunda konumlanan bilim ve teknolojide aranmasıyla ilgilidir. Diğer taraftan, 1956 yılındaki Genel Konferans kararlarında⁹⁰, “eğitimin millî geleneklere saygı duyması ve bunların içeriğinin politik gerekçelerle değiştirilmemesi gerektiği” belirtilir (1956: 37). Bu durum, eğitim alanının kültüre müdahale edebildiğini gösteren bir örnektir. Ancak daha da önemlisi, bilim ve ilerlemenin lehine olduğunda eğitimin kültüre müdahalesine olumlu bakılırken, müdahale politik bir kazanımı içerdiğinde UNESCO'nun buna karşı çıkmasıdır. Dolayısıyla, gelecek kuşaklara neyin aktarılıp neyin aktarılmayacağı konusunda tıpkı kültürel miras kavramının bir “seçimi” yansıtması gibi UNESCO'nun da ilk dönemde eğitimin kültüre müdahalesi konusunda amaca göre değişen bir “tercihte” bulunduğu görülür.

UNESCO'nun kuruluş sürecinde düşünceleriyle önemli bir rol oynayan Julian Huxley'in 1946'da hazırladığı *UNESCO Its Purpose and Its Philosophy* adlı çalışma,⁹¹ kurumun ilk yıllarındaki kültür ve eğitim perspektifi hakkında fikir vermesi açısından önemlidir. UNESCO'nun başlıca hedefinin, Birleşmiş Milletler'in hedefleriyle uyum içinde insanlık yararına eğitim, bilim ve kültürü bütün boyutlarıyla teşvik etmek olduğunun belirtildiği çalışmada, sanat eserlerinin yanı sıra “bilimsel” ve “tarihi” değere sahip anıtların korunmasının öncelik taşıdığı (1946: 6) bildirilir. Ayrıca, UNESCO'nun temel ilgi alanının, insanlar arasındaki eğitimsel, bilimsel ve kültürel bağların barış, güvenlik ve refah yararına geliştirilmesi olduğu vurgulanır. Dolayısıyla, amaç ve önceliklerin, Kuruluş Sözleşmesi'ndeki ifadelerle büyük oranda örtüştüğü söylenebilir. Evrimsel biyolog olan Huxley, UNESCO'nun genel felsefesinin evrime dayalı bir arka plana dayandığını, insanlığın kaderinin en kısa sürede mümkün olduğunca ilerlemeye bağlı olduğunu ve bunun da insanlığın ortak birikimi üzerinden gerçekleşebileceğini (1946: 12) vurgular. Bu noktada, birikime veya geleneğe atfın, geleneksel kültürden ziyade insanlığın dünyayı anlaması ve

⁹⁰ 1956 yılında düzenlenen UNESCO 9. Genel Konferansı'na ait kararlar için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114585>

⁹¹ Anılan çalışma için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000068197>

değiştirmesine imkân tanıyan teknik, maddi ve entelektüel bilgiyi ima ettiği anlaşılır. Bu bakımdan, “ilerleme” hedefi endüstrileşme, çağdaşlaşma ve teknolojik gelişim olarak okunduğunda, odadaki bu amaç geleneğin kaynaklık ettiği bilgi, beceri, inanış ve uygulamaların eğitimde veya kültür koruma anlayışının herhangi bir noktasında yer bulmasına uygun bir zemin hazırlamaz. Her ne kadar insanlığın biriken bilgisi oranında geliştiği belirtilse de UNESCO’nun ilerlemeye kılavuzluk edecek uluslararası bir kuruluş olarak görülmesi, kuruluşunun ilk yıllarında istemsizce olsa bile kültürün gelenekle ilişkili boyutlarının bu birikimin dışında tutulması sonucunu doğurmuş olabilir. Folklorun bilhassa 2. Dünya Savaşı döneminde Almanya, İspanya gibi Avrupalı devletler tarafından politik kazanım odaklı istismarının⁹² da savaş yıllarının ardından kurulan UNESCO’da geleneksel kültüre veya folklorla ihtiyatlı yaklaşılmasına yol açmış olabileceği de gözden uzak tutulmamalıdır. Somut olmayan kültürel mirasın önemli bir parçasını oluşturan geleneksel kültürün UNESCO gündeminin dışında kalmasına yol açmış olabilecek bir diğer faktör ise “ilerleme” fikrinin ima ettiği “doğrusal” veya “çizgisel” zaman merkezli bakıştır. Zamanın düz bir çizgide ileriye doğru aktığını savunan bakış, sürekli gelişimi işaret etmesi bakımından, döngüsel zamanın şekillendirdiği söz gelimi mevsimlere dayalı bilgi, uygulama veya kutlamalara ek olarak tekrarın ve eskiden gelen deneyimlerin yansımaları olan sözlü anlatımları, aktarımın döngüyü devam ettirmedeki rolünü hatırlatması bakımından, gelişimin bir parçası olarak yorumlamamış olabilir.

UNESCO’nun geleceğine yön vermiş isimlerden biri olan Huxley’in, insanlığın gelişimini mümkün kılan bilgi aktarımının sosyal çerçevesine bakışı da dikkat çeker. İnsanlığın gelişiminin doğduğu toplumdan ve devraldığı sosyal geleneklerden etkilendiğini belirten Huxley, insanın yaptığı işin değerinin faydalandığı veya geleceğe aktardığı sosyal çerçeveye bağlı olduğunu söyler. Buradan hareketle de UNESCO’nun aktivitelerinin daima sosyal bağlamı içerisinde icra edilmesini telkin eder (1946: 16). Sosyal çerçeveyi insan gelişiminin bir parçası olarak gören bu tutum, UNESCO’nun eğitim çalışmalarında yerel bağlamın hesaba katılması yönünde bir dikkat geliştirilmesinin ilk örneklerinden biridir. Eğitim planlamasında yerel şartlara göre hareket etme eğilimi kültürün de kaçınılmaz olarak eğitim sürecini etkileyen bir faktör olarak kabul gördüğünü düşündürür. İnsanlığın gelişimi açısından “devralınan” ve “aktarılan” bir sosyal çerçeveye gönderme yapılması, eylemlerin ima ettiği şey bakımından “eğitimi” akla getirirken, kurulu bir sosyal yapıdan söz edilmesi

⁹² Almanya’da 1930’lu ve 1940’lı yıllarda folklorun politik bir araç olarak kullanımıyla ilgili bir analiz için bkz: Christa Kamenetsky (1972). “Folklore as a Political Tool in Nazi Germany”. *The Journal of American Folklore*, 85(337), 221-235.

ise kaçınılmaz olarak kültürün varlığını görmeyi gerektirir. Bu nedenle, UNESCO'nun ilk yıllarında kültür ve eğitim arasında şeffaf, belirgin olmamakla birlikte bir irtibat kurma gayretinin sezilmesi mümkündür.

UNESCO çatısı altındaki deneyimleri eğitim ve kültür temelinde değerlendirirken Türkiye ile bazı yönlerden benzerlikler kurulabileceği fark edilir. Örneğin ilk bölümde ifade edildiği üzere, Türkiye'de 1920'li yılların sonlarından itibaren uzun yıllar öğrencilere öncelikle kendi çevrelerinden hareketle eğitim verilmesi vurgulanır ve “yakından uzağa” seyreden bir öğretim yöntemi teşvik edilir. Bu yönden, Huxley'in eğitim konusunda, UNESCO çalışmalarının sosyal bağlamdan uzak düşmemesi yönündeki önerisinin, Türkiye'de en azından müfredat düzeyinde önceden beri benimsendiği not edilebilir. Dikkat çeken bir başka ortak eğilim ise okuma yazma ile ilgilidir. Kuruluşunun ilk yıllarından itibaren UNESCO'nun temel eğitim çalışmaları kapsamında, “karanlıktan aydınlığa çıkış” ve bilimsel-teknik gelişmenin ön koşulu olarak okuma yazma eğitimine odaklandığı bilinir. Huxley bunun, bütün insanların dünyaya ortak bir yerden bakabilmelerini sağlama yönünden ilk şart olduğunu ancak bu sürecin tarım, sağlık ve vatandaşlık eğitimiyle ilişkili yürütülmediği müddetçe yetersiz kalacağını iddia eder (1946: 29). Bu bakış, Türkiye'deki temel eğitim çalışmalarının tarihini anımsatır çünkü sürecin Türkiye'de de büyük oranda aynı şekilde ilerlediği; okuma yazma seferberliğine özellikle vatandaşlık ve tarım eğitiminin eşlik ettiği fark edilir. Bu bakımdan UNESCO, yazılı kültürün çağdaşlaşma, aydınlanma, ilerleme ve dünyayı benzer kanallardan görüp anlayan kitleler yetiştirme hedefleriyle birlikte anılmasına katkı sağlarken eğitimin kaynağının temeline yazının, yazılı kültürün yerleşmesine zemin hazırlamıştır.

Okuma yazmanın gerekli olup olmadığı tartışılmamakla birlikte, okuma yazmanın insanlığı ortak gelişim ideali etrafında birleştirmesine yönelik güçlü vurguyla birlikte düşünüldüğünde, sözlü kültürün insanlığın gelişimine, kültürün aktarımına ve eğitime katkısının (Afrika dışında) UNESCO'nun ilgi alanının dışında kaldığı anlaşılır. Diğer bir deyişle, uluslararası toplumun haklı gerekçelerle okuma yazma eğitimine yoğunlaşması ve bu eğitimin UNESCO çatısı altında çağdaşlık, bilim ve ilerlemenin temel şartı olarak görülmesi, sözlü kültürün ve bu kültürle bağlantılı geleneklerin gölgede kalmasına yol açmış olabilir. Dolayısıyla UNESCO'nun, insanlığın yazarak / okuyarak öğrenme, bilgi aktarma ve ilerleme gereksinimini öne çıkararak kültürün “yazılı” ifade biçimlerine toplumsal, sanatsal, bilimsel ve ekonomik işlev yüklemesi, eğitimin uluslararası toplumca yeniden kurgulandığı bir dönemde sözlü yolla aktarılan bilgi, beceri ve uygulamaların (en azından

ilk dönem çalışmalarında), eğitimin uluslararası gündemine dâhil olamaması sonucunu doğurmuştur.

Kültürleri gelişmiş olup olmadıklarına göre ayıran bakış da UNESCO'daki kültür ve eğitim ilişkisi bakımından incelenmeye değerdir. Huxley, yüksek veya düşük düzeyde kültüre sahip topluluklardan söz etmenin mümkün olduğunu öne sürerek kültürel geri kalmışlığın, tıpkı bilimsel veya eğitsel geri kalmışlık gibi, dünyanın geri kalanı için yavaşlatıcı bir unsur ve arzulanın gelişmenin önünde engel teşkil ettiğini savunur. Ayrıca, maddi kültürün yanı sıra bir toplumun “yaygın inanç ve fikirlerinin” o toplumun eğitsel, bilimsel ve sanatsal gelişimini etkilediğini; insanların refahını veya gelecekteki gelişimini engellediği ölçüde UNESCO'nun bu sürece dâhil olması gerektiğini savunur (1946: 26). Kültürleri varsayılan bir hiyerarşi içinde yüksek veya düşük olarak konumlandıran görüş, eğitime otomatik olarak “düşük kültürleri yükseltme, geliştirme” gibi bir vazife yükler. Diğer ifadeyle, eğitimin “geri kalmış” kültürleri iyileştirerek gelişimin hızını artırması beklenmiştir.

Bu fikirleri ortaya atan Huxley'in biyolog kimliğiyle dünyayı evrimsel gelişme temelinde algılaması yönünden, kültürlerin de maddi dünyayla birlikte gelişmesini beklemesi kendi bilimsel yönelimi açısından doğal karşılanabilir ancak görüşlerinin UNESCO'nun kuruluş sürecinde etkili olması ve bu çalışmasının uluslararası alanda kabul görüşü, bu eserin analizini gerekli kılmıştır. Ayrıca, bu önemli belgede eğitimin “insanın kendi kendisini eğitmesi” (self-education) sürecini de kapsadığının belirtilmesi, sargın öğrenmeye gönderme açısından kayda değerdir ve bu nedenle, söz konusu çalışmada kültür ve eğitime ne açıdan yaklaşıldığını anlamak daha da önemiyet kazanır. Diğer yandan, anılan araştırmacının ifade ettiği gibi, eğitimin “gelişmiş bir sosyal süreç olarak bilgi, beceri, teknik, anlayış, fikir, duygusal / manevi tutumları kuşaktan kuşağa aktardığı ve toplumun kendi geleneklerinden haberdar olmasını sağlayan araçlardan biri olduğu” (1946: 30) kabul edilmekle birlikte, eğitimsel ve bilimsel gelişime ket vurduğu düşünülen “yaygın inanç ve fikirlerin” UNESCO'nun müdahalesine tabi tutulması fikri ilgi çekicidir. İnsanlığın refaha ulaşmasına engel olan faktörlerin ortadan kaldırılmasının gerekliliği kabul edilerek analizin dışında tutulduğunda, sıradan insanların inanç ve düşüncelerinin topluluklar açısından değerinin görmezden geldiği ve bilim, refah ve gelişmeyle (varsayılan) uyumsuzlukları ölçüsünde dışlandıkları söylenebilir.

Yukarıda sözü edilen sorun, ilgili dönemde refah ve gelişmenin kaynaklarının nerede arandığıyla da doğrudan ilgilidir. Eğitim politikalarına yön veren UNESCO'nun

başlangıçtaki amacını ve felsefesini yansıtan bu çalışmadaki düşünceler, (kurumun ilk yıllarında) somut olmayan kültürel mirası oluşturan bilgi, beceri, inanış ve uygulamaların müdahaleye muhtaç unsurlar olarak görüldüklerini akla getirir. Zira Huxley, “insanların aktivitelerinin gittikçe bilimsel metot denilen şeyin egemenliğine girdiğini ve geleneğin de içinde bulunduğu dogmatik otoritenin reddedildiğini”; ayrıca “modern dünyada duygunun önüne aklın ve manevi tatminin önüne de maddi tatminin getirildiğini” vurgular (1946: 34). Türkiye’de 1930’lu ve 1940’lı yılların örgün eğitim müfredatında rastlanabilen bu duruş, ilk bakışta, geleneksel alanda oluşmuş bilgi ve becerilerin korunmasıyla ilgili küresel bir endişenin dışavurumu olarak görülebilirse de aslında bunun Afrika’da yaşayan, “ilkel” olduğu varsayılan toplulukların sanat ve zanaatının yok oluşuna yönelik bir kaygının ifadesiyle sınırlı olduğu anlaşılır. Bununla birlikte, Huxley’in, Afrikalı toplulukların gelişmiş sanayiye sahip medeniyetlerle teması ve yerel piyasada seri üretimle elde edilen ucuz ürünler neticesinde zanaat eserlerinin yok olma veya bozulma tehdidiyle karşı karşıya kaldığı yönündeki fikri (1946: 52), 2003 Sözleşmesi’nin ortaya çıkış gerekçesiyle bir ölçüde örtüşür. Bu bakımdan, bu dönemde kültürün korunmasını gerekli kıldığı belirtilen tehditlerin, coğrafi açıdan kısıtlı bir alana hitap etse bile anılan Sözleşme’nin dikkat çektiği tehditlerle benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. Ancak eğitimin aktarması beklenen “geleneğin” kültürel alışkanlık, uygulama, bilgi ve davranışlardan ziyade insanlığın bilimsel ve teknolojik açıdan ilerlemesine destek olacak türden bir “bilgi birikimini” temsil ettiği fark edilir.

Üye devletlerin yanı sıra uluslararası kuruluşların ve sivil toplum örgütlerinin katılımıyla iki yılda bir toplanan ve UNESCO’nun programını belirleyen Genel Konferans’ta alınan kararlar ile UNESCO’nun süreli yayını *UNESCO Courier*, kültür ve eğitim ilişkisi konusunda bazı ipuçları barındırır. 1946’dan bu yana düzenlenen Genel Konferanslar’ın ilk birkaç yıllık döneminde, folklorun incelenmesi ve kaydedilmesi gerektiği belirtilmekle beraber kültürü “koruma” düşüncesinin “yerli (indigenous) halkların sanatı” ile meşgul olduğu anlaşılır. Folklorun 1950’lerde “Temel Eğitim ve Yetişkin Eğitimi” başlıkları altında anıldığı ve eğitsel / kültürel açıdan kullanımının teşvik edildiği görülür. Somut olmayan kültürel mirası ilgilendiren konuların, bu kararlarda uzun süre temel eğitimle ilişkili hususlar arasında verildiği fark edilir. Ayrıca, UNESCO çatısı altında 21. yüzyılda da süren “yaşayan, yerel dillerin öğretilmesi” vurgusunun ilk izlerine de bu yıllarda temel eğitimde rastlanır.

1940'ların sonunda, tıpkı Türkiye'deki eğitim çalışmalarında gözlemlendiği gibi, UNESCO'da da şehir merkezlerinin dışında kalan küçük yerleşim birimlerinde ve köylerde eğitimin düzenlenmesine odaklanılır. *UNESCO Courier* dergisinde, Cheng Chi-Pao'nun "Integration is Keynote of UNESCO's 1950 Education Programme" başlıklı yazısında⁹³, yaşam standartlarını ve okuma yazma oranlarını yükseltmek amacıyla "kırsal öğretim merkezleri" kurulmasının öneminden söz edilirken, Türkiye'deki Köy Enstitülerine göndermede bulunularak bu tür kurumlar arasında iş birliği kurulması önerilir (1949: 9). Daha da önemlisi, eğitimdeki kurumlaşmalar kadar çalışmaların hitap ettiği kitleye de dikkat edilmesi, analizin genişlemesini ve somut olmayan kültürel mirası ilgilendiren hususlarla irtibat kurulmasını sağlar. Sözü edilen dergide 1948 yılında çıkan John Bowers'a ait "Fundamental Education" başlıklı yazıda,⁹⁴ bünyesinde folklor da yer verilen temel eğitimin hedef kitlesinin "sanayileşmiş bölgelerde yaşayan ancak temel sosyal haklardan yoksun gruplar" olduğu belirtilir (1948: 4). Bu yönelim, UNESCO'nun eğitimde köy ve küçük çaplı yerleşimlere yoğunlaştığı da hatırlanarak değerlendirildiğinde, Alan Dundes'in "Halk Kimdir" başlıklı makalesinde verilen, 19. yüzyıla ait halk tanımları akla gelir. Sözü edilen makalede çerçevesi tanımlanan halkın "gelişmiş toplumlarda gelişmemiş sınıflar" olarak tarif edildiği bilinir. Diğer deyişle halk; okuryazar bir toplumdaki cahiller, vahşilerden medenilere doğru giden bir çizginin ortasında konumlanan köylü, alt sınıf ve gelişmeyi daha az paylaşmış gruplar olarak tanımlanır (Dundes, 2006: 12-13). Dolayısıyla, UNESCO'nun temel eğitim anlayışında, şehirlerin kenarında yaşamakla birlikte şehirli olamamış ancak medeniyetten de çok uzak olmayan gruplara yönelik dikkat, 19. yüzyıl folklor tanımlarının 20. yüzyılın ortasında UNESCO'nun eğitimle kurduğu ilişkiye kadar uzandığını düşündürür ve böylece, folklorun bu çerçevenin içine dâhil edilmiş olmasını daha anlaşılır kılar.

1954, 1970, 1972 ve 2001 yıllarında kabul edilen ve bir sonraki kısımda daha detaylı incelenen UNESCO sözleşmelerinin de açıkça gösterdiği üzere, UNESCO'nun kuruluşundan itibaren somut kültür varlıklarının (anıt, arkeolojik buluntu, sanat eseri, tarihî eser, vb.) korunmasına yönelik endişelere gündeminde daha çok yer verdiği ve somut olmayan kültürel mirası oluşturan sözlü anlatım, toplumsal uygulama, doğa ve evrene ilişkin uygulamalara (en azından 2003 Sözleşmesi'ne kadar) pek yer vermediği görülür. Bununla birlikte, sanat eğitimi genel başlığı altında el sanatları ve zanaatın yanı sıra folklor ve halk

⁹³ Anılan yazı için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074150>

⁹⁴ Anılan yazı için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073649>

sanatlarının da UNESCO'nun kültür ve eğitime ilişkin programlarının ve süreli yayınların satır aralarında varlığını sürdürdüğü fark edilir. *UNESCO Courier*'de 1949'da yayımlanan "Folk Arts Must Be Saved" başlıklı yazıda,⁹⁵ geleneksel sanatların korunmasının estetik ve duygusal boyutlarının yanında toplulukların ekonomisine, refahına katkısı açısından da önemli olduğu söylenir. Bu nedenle, temel eğitim ile halk sanatları arasında yakın ilişki kurulur. Ayrıca, devletin ve özel teşebbüsün koordine ettiği kültür koruma eylemlerinin sık sık "formalizm" ve "arkaikleştirme" tehlikelerini beraberinde getirdiği savunulur (1949: 23). Öncelikle, tıpkı aynı dönemde Türkiye'deki örgün eğitim müfredatında da gözlemlendiği gibi, burada da el sanatlarının ekonomik faydası dolayısıyla eğitimle ilişkilendirilmeye değer görüldüğü fark edilir. Diğer taraftan, mirasları korumaya çalışırken istemeden de olsa kültürel anlam ve ifadelerin tektipleşmesi anlamında "formalizm" riski, günümüzde örgün eğitimin somut olmayan kültürel mirası standart biçimlere indirgeme tehlikesine dair endişeleri hatırlatır. Genel Konferans kararlarında ise 1950'li yılların başından itibaren el sanatları ve zanaat eğitiminin geliştirilmesi, zanaatla ilgili öğretim materyallerinin hazırlanması, gençlerde sanata ilginin artırılması için ilköğretimden itibaren sanat ve zanaat eğitimine ağırlık verilmesi yönünde önerilere rastlanır. Sözü edilen dönemde el sanatlarının hijyen, tarım, okuma yazma eğitimiyle birlikte temel eğitimin bir parçası olarak algılandığı ve kadın öğretmenlerin, halkla yakın olmaları nedeniyle "feminen el sanatları" konusunda kadınlara bilgi verebileceği belirtilir. Gözlemlenen durum, UNESCO'nun bu dönemde "kültür aktarımından çok kültür seviyesinin yükseltilmesi" ile ilgilendiğini; zanaat ve el sanatları eğitiminin de bunun bir parçası olduğunu düşündürür.

1960'lı yıllara gelindiğinde Genel Konferans kararlarında, eğitimin Afrika değerleri ve ulusal mirasa dayanması gerektiği yönünde bir dikkat belirir, hâlihazırdaki kültür envanterlerinin ders kitaplarında kullanılması telkin edilir ve el sanatları eğitimini teşvik etmek için Afrika'da okul içi ve okul dışı projeler geliştirilmesi istenir. Somut olmayan kültürel mirasın korunmasına dair dikkatin Afrika ülkelerinin "sözlü kültürüne" odaklandığı; sözlü kültür alanının dışındaki konuların pek gündeme gelmediği hatırlanarak UNESCO cephesinde Afrika'da kültür ve eğitim ilişkisinin, kıtanın bu yöndeki kültür üretim ve aktarım deneyimi doğrultusunda daha çok "sözlü kültür" üzerinden kurgulandığı söylenebilir. Nitekim güncel duruma bakıldığında da dil eğitiminin, somut olmayan kültürel mirasın korunmasının bir parçası olarak özellikle Afrika (Akubo, 2010) ve biraz da Güney

⁹⁵ Anılan yazı için bkz.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074181?posInSet=1&queryId=fc135156-d346-4fbb-9b4f-6742cfdd7973>

Amerika’da karşılığı vardır (ITH/09/4.COM/CONF.209/Decisions 2009: 107; ITH/17/12.COM/Decisions 2017: 14); ayrıca 2003 Sözleşmesi’ne ilişkin uygulamaların ulusal ve yerel düzeydeki etkilerini değerlendirebilmek için oluşturulan “Overall Results Framework” adlı belgenin “temel göstergeler” kısmında (5.3 ve 12.3 maddeleri) bu hususa yer verilir.

1960’lı yıllara ait Genel Konferans kararlarında, Afrika dışında, dünyanın geri kalan bölgeleri için somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yönelik bir eğilime pek rastlanmaz. Bununla birlikte, daha çok somut kültür varlıklarından oluşan kültürel mirasın korunması fikrinin, Afrika uluslarının yeni kazandıkları bağımsızlığın güçlendirilmesi açısından gerekli bulunduğu anlaşılır. Ayrıca, bu dönemde UNESCO’da eğitim ve kültürün ilişkisi konusunda daha önce rastlanmayan bir kaygıyla karşılaşılır. 1966’daki Genel Konferans’ta⁹⁶, UNESCO’nun “gelenekselcilik” (traditionalism) ve modernizm arasında bir denge kurması gerektiğine dair bir uzlaşmaya yer verilir ve küresel medeniyet fikrine dayandırılan yaşam standardı kavramının yeniden düşünülmesine odaklı bir proje geliştirilmesi teklif edilir (1966: 164). Bu görüşler, eğitim alanında kültürel mirasa bakışın medeniyet, ilerleme, gelişme perspektifinden düşünülmesinin her zaman uygun olmayabileceğini anlatan ilk ifadelerdir. Ek olarak, söz konusu değerlendirmeler, somut kültür varlıklarının geçmişten günümüze insanlığın yaşamsal, bilimsel ve teknik anlamda ne kadar gelişim kaydettiğini kanıtlamada öne sürülen maddi nitelikli “başlangıç noktaları” olmanın ötesine geçmesine destek vermiş olabilir. Ayrıca bu yaklaşım, gelecekte kültürel mirasın korunmasına ilişkin çalışmaların eğitim alanında yapay bir kültür ve medeniyet ayrımı / karşıtlığı çerçevesinde değil (özellikle 1972 Sözleşmesi’nden sonra), geleneğin ve çağdaşlığın kültürel deneyimin birbirinden beslenen iki parçası olarak değerlendirilmesine yardım etmiştir.

1960’lı yılların sonu itibarıyla Genel Konferans kararlarında savaş, çatışma, kaçakçılık gibi tehditler karşısında korunması istenen somut kültür varlıklarının, uluslararası iş birliği kapsamında eğitim programlarına dâhil edilmesi telkin edilir. Bu dönemde çoğunlukla sanatın bir parçası ve yansıması olarak anılan kültürel mirasın içine, istikrarlı olmamakla birlikte kimi zaman folklor ve geleneğin de dâhil edildiği fark edilir. Kültürel mirasın eğitimi ilgilendiren yönü, “sanat eğitimi” ana çatısı altında düşünüldüğünden, folklor ve geleneğin eğitimdeki varlığının da hâliyle bu üst çatı altında belirdiği görülür. Folklor ve geleneğin

⁹⁶ 1966 yılında düzenlenen UNESCO 14. Genel Konferansı’na ait kararlar için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114048>

sanat eğitimiyle ilişkilendirilmesi, büyük oranda Afrika'nın sözlü kültürlerinin korunması olarak anlaşılmalı kimlik, aidiyet ve birikimlerin aslında daha geniş bir kültürel birikimin (sözlü anlatım, dil, el sanatları, ritüeller, doğa ve evrenle kurulan ilişkiden üretilen dünya görüşü ve anlamlar, semboller, vb.) temsilcisi olarak yaratıcılık, ustalık ve tasarımla da bağlantılı olduğunu göstermeye katkı sağlamış ve dolayısıyla kültür eğitiminin çerçevesinin genişlemesine yardım etmiştir.

Hareket noktası somut kültür varlıkları olsa da Genel Konferans kararlarında eğitimin kültürel miras üzerindeki etkilerine eleştirel bir bakış geliştirme çabası 1970'lerden itibaren⁹⁷ cılız da olsa belirmeye başlar. Eğitim sistemlerinin “öğrencileri bazen çevrelerine ve kültürel miraslarına yabancılaştırabildiği endişesi” (1970: 87) ve 1978'deki Genel Konferans'ta⁹⁸ “modern eğitim yöntemlerinin geleneksel topluluklar üzerindeki etkilerinin gözlenmesi yönündeki ikaz” (1978: 21), bu manada kayda değerdir ve bir bakıma zamanının ötesinde bir öngörüdür. Zira örgün eğitim sistemlerinin, kültürel mirasa bakışına bağlı olarak, öğrencileri somut olmayan kültürel mirastan uzaklaştırdığı yönündeki kaygıların günümüzde de sürdüğü bilinir. Görece daha standart bir çerçeve sunması itibarıyla bilhassa örgün eğitim, somut olmayan kültürel mirasın korunması konusunda bilinç artırmaya hizmet etse de sözü edilen endişe, tam tersi yönde, bu mirasın gündelik hayattan ve güncel ihtiyaçlardan uzak, geçmişe ait bir dünyanın günümüzde işlevini kaybetmiş bir kalıntısı olarak tanıtılması riskini de hatırlatır.

UNESCO'nun 1970'li yıllardaki faaliyetlerini kültür ve eğitim açısından değerlendirirken iki gelişmenin akılda tutulması gerekir. İlk olarak; M. Öcal Oğuz'un ifade ettiği gibi, 1954, 1970 ve daha sonra 1972 Sözleşmesi'nde tanımlanan kültürel mirasın “somut” oluşuna yönelik eleştirilerin ve bu belgelerin kapsamı dışında kalan kültürel mirasın korunmasına yönelik kaygıların 1973 Bolivya Bildirgesi'nin doğuşuna zemin hazırladığı hatırlanmalıdır. Bu belgeyi önemli hâle getiren yönü, UNESCO'nun faaliyetlerinde ilk defa bu tür bir belgede folklorun korunması gereken bir kültürel miras olarak tarif edilmesidir (2013b: 7). Bu dönemi ilgilendiren ikinci gelişme ise 1972'de yayımlanan *Learning to Be* adlı rapordur.⁹⁹ Edgar Faure'nin liderliğindeki uluslararası bir komisyonca hazırlanan bu kapsamlı çalışma, eğitimi yeniden tanımlama girişiminde bulunmasının yanı sıra eğitim

⁹⁷ 1970 yılında düzenlenen UNESCO 16. Genel Konferansı'na ait kararlar için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114046>

⁹⁸ 1978 yılında düzenlenen UNESCO 20. Genel Konferansı'na ait kararlar için bkz. <http://ulis2.unesco.org/images/0011/001140/114032EO.pdf> (Erişim Tarihi: 05.08.2018)

⁹⁹ Anılan rapor için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>

alanındaki ihtiyaçları, eğitimin demokratik dağılımını, sorunları ve eğitimin hedeflerini eleştirel bir üslupla ortaya koyar. Burada ortaya atılan fikirler, kültürün eğitimdeki varlığı ve işlevini geçmişin ışığında yeniden düşünmeyi telkin eder. Rapor, “ilkel” olduğu düşünülen toplumlarda eğitimin karmaşık ve sürekli olduğunu hatırlatarak bireylerin “eğitilmeksizin”, iki tarafın da menfaatine olan bir süreç eşliğinde iş, oyun, ritüel, avcılık, mevsimsel değişimlerin yanı sıra masal ve hikâyeler aracılığıyla kendi kendilerini eğittiğini vurgular. Ayrıca, bilginin dolaysız yollardan aktarımına dayalı yöntemlerin yerini kitapların almasının, yazılı kelimelerin “anılmaya değer” ve gündelik hayattan alınan derslerden “çok daha üstün” olduğu yönündeki peşin hükmü beslediği belirtilir (1972: 4-6). 1970’lerin başındaki bu bakış, eğitimin doğasına atfen yapılan “doğrudan, aracısız ve aktif öğrenme” vurgusuna ek olarak sadece okulda değil, yaşamın her alanında öğrenmeyi gündeme getirmesi açısından somut olmayan kültürel mirasın örgün ve yaygın eğitimin yanı sıra sargın öğrenmeyle bütüncül ilişkisini akla getirir. Uluslararası alanda, somut olmayan kültürel mirasın tanınmasına yönelik dikkatin henüz gelişmeye başladığı bu dönemde; kitabi bilginin şekillendirdiği eğitimin, sözlü aktarıma ve tecrübi bilgiye dayalı öğrenme üzerindeki egemenliğinin güçlü biçimde vurgulanması, eğitimin doğasının yeniden düşünülmesine bir çağrı olduğu kadar kültürün eğitimin içinde gömülü olduğunun yeniden hatırlanmasına yönelik açık bir uyarı olarak da görülebilir. Bu bakımdan rapordaki fikirlerin 1980’li yılların başından bu yana eğitimin kurgusunu pek etkilemediği bilinse de bu düşünceler günümüzde somut olmayan kültürel miras ve eğitimin bağlantısını güçlendirmeye dönük planlar açısından hâlen geçerliliğini korur.

1970’lerin sonunda, site ve arkeolojik alanlarla sınırlı görülmeye devam eden kültürel mirasın korunmasına yönelik çalışmaların, özellikle eğitsel yönü olan tedbirler ön plana çıkarılarak yapılması önerilir. Örneğin, 1978 yılında düzenlenen UNESCO 20. Genel Konferansı’nda, eğitimin, topluluk katılımını artırıp mirası topluluk yaşamının bir parçası hâline getireceği ve kültürler arasında diyalogu, anlayışı güçlendireceği belirtilir (1978: 79). Bu döneme kadar, somut kültür varlıklarıyla ilgili olsa bile bu bakış, eğitim alanında kültürel mirasa yaklaşımın “koruma ve kuşaklar arası aktarım” gibi “görece içe dönük” bir işlevi barındırmadığını düşündürür. Bunun yerine, UNESCO çatısı altındaki eğitim faaliyetlerinde kültürel mirasa yönelimin barış ve kültürler arası diyaloga destek çerçevesinde ulusal sınırların ötesinde, “dışa dönük” bir iş birliği ve ilişki geliştirme hedefinin parçası olduğu; kültürel mirasın eğitimde çoğunlukla bu yönüyle işe koşulduğu ifade edilebilir. Somut olmayan kültürel mirası ilgilendiren boyutuyla, Afrika’nın sözlü kültür ağırlıklı kültürel

mirası değerlendirmenin dışında tutulursa, 1970'lerin başından 1990'lı yılların hemen hemen ortasına kadar, folklorun korunması konusu büyük oranda “telif hakları” ekseninde düşünülmüştür. Bu nedenle, ilgili dönemin folkloru koruma perspektifi ışığında düşünüldüğünde, eğitimin somut olmayan kültürel mirasın korunması ile ilgili herhangi bir gündeminin olmaması şaşırtıcı değildir. Bu durum, somut olmayan kültürel mirasın “koruma ve aktarım” yönünden eğitimle ilişkilendirilmesi için uygun bir zeminin oluşmadığını; daha doğrusu “eğitimin kültürel mirasa genel bakışı” ile “folklorun korunması” arasındaki uyumsuzluğu işaret eder. Kültürel miras, eğitimde bir taraftan barış ve diyalogu güçlendirme odağında daha çok uluslararası boyutta değerlendirilirken, diğer yandan folklorun korunması 1970'lerden itibaren artan derecede “ulusal telif hakları ve bilgi sistemleri” temelinde, uluslar arasında çıkar çatışması yaratabilecek bir esas üzerinden tartışılır. Nitekim 1989 Tavsiye Kararı'ndaki folkloru koruma bakışı, bu gidişatın açık bir göstergesi olarak okunabilir. Dolayısıyla, “bir bütün olarak kültürel mirasın eğitimdeki görüntüsü” ile “folklorun korunmasında benimsenen yol” arasında bir bağlantı ve uyum olmayışı, bu dönemde somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonu bakımından uygun zeminin henüz oluşmadığını gösterir.

Folklorun, Genel Konferans kararları düzeyinde kelime olarak ilk kez 1980 yılında¹⁰⁰ bir başlığın içinde belirmesi ve folklorun bir kimlik göstergesi olarak kültürel mirasın dominant bir faktörü olduğunun vurgulanması (1980: 81), UNESCO'da 1982 yılında Section for the Non-Physical Heritage (Maddi Olmayan Miras Birimi) adlı birimin kurulması¹⁰¹ ve 1983 yılına ait kararlarda¹⁰² alt başlık düzeyinde de olsa ilk defa açık şekilde “maddi olmayan” kültürel mirasın korunması ifadesinin yer alması gibi gelişmeler (1983: 56), bu dönemde somut olmayan kültürel mirasın UNESCO gündemini daha fazla meşgul ettiğini gösterir. Bununla birlikte, kültürel miras algısındaki bu genişleme koruma ve aktarıma yönelik tedbirlerin de çeşitlilik kazandığı anlamına gelmez; hâliyle eğitimin bu yönüyle değerlendirildiği görülmez. Nitekim sözü edilen son Genel Konferans'ın kararlarında, yalnızca, tarım ve el sanatlarının istihdam açısından değere sahip olduğu küçük yerleşim birimlerinde eğitimin kalitesinin artırılması istenir (1983: 21). Bu dönemde el sanatlarının ekonomik değerinin, onun eğitim açısından değerini belirlediği iddia edilebilir.

¹⁰⁰ 1980 yılında düzenlenen UNESCO 21. Genel Konferansı'na ait kararlar için bkz. <http://ulis2.unesco.org/images/0011/001140/114029EO.pdf>

¹⁰¹ Somut olmayan kültürel mirasa ilişkin UNESCO süreçlerinin kronolojisi için bkz. <https://ich.unesco.org/en/chronology-00094>

¹⁰² 1983 yılında düzenlenen UNESCO 22. Genel Konferansı'na ait kararlar için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000057611>

Oysa günümüzde somut olmayan kültürel mirasın ekonomik değeriyle fazlaca öne çıktığı durumlar, mirasın topluluklar açısından taşıdığı anlamın zarar görmesi ve bağlamın yitirilmesi gibi gerekçelerle UNESCO tarafından endişeyle karşılanır (Ölçer Özünel, 2017: 352-353). Bu yönden, uluslararası toplumu somut olmayan kültürel mirası eğitimle ilişkilendirmeye sevk eden nedenlerin dönemin koşullarına göre değiştiği; ekonomik faydanın eğitim açısından her zaman bir motivasyon kaynağı olarak görülemeyeceği söylenebilir. Türkiye’deki örgün eğitim müfredatında el sanatlarının uzun süre çoğunlukla ekonomi ve kimi zaman da turizm ile ilgili başlıkların içinde verilmiş olması da bir benzerlik olarak not edilebilir. Diğer yandan, müfredatın iyileştirilmesi çabalarına katkı amacıyla UNESCO’nun 1981’de yayımladığı *Curricula and Lifelong Education* adlı yayın,¹⁰³ kültürün ekonomik değeriyle doğru orantılı olarak eğitimin gündemine girmesi konusunu yeniden düşünmeyi gerektirir. Bu çalışmada, müfredatın, bir toplumun kültüründen "seçilerek" alınan parçalardan oluştuğu savunulur. Üstelik söz konusu parçaların "nelerin eğitsel açıdan değerli olduğu", "neyin amaca uygun olduğu" ve "neyin öğretilebilir olduğu" sorularına her ülkenin kendi kültüründen hareketle cevap araması sürecini yansıttığı vurgulanır (1981: 31-32). Hemen hemen aynı yıllardaki Genel Konferans kararlarında, “ekonomik değeri nedeniyle” el sanatları eğitiminin kalitesinin artırılması istenirken, bu yayında, toplumun kültüründen seçilen öğelerin, eğitimin amacı ve değerinin yanı sıra öğretilebilir unsurlarla ilgili sorulara toplumların verdiği cevapları yansıttığı belirtilir. Eğitimin kültürle ilişkisine UNESCO’nun iki ayrı bakışını temsil eden bu ifadeler, 1980’lerin başında eğitimde kültürün varlığının niçin gerekli olduğuna dair cevapların birbiriyle uyumlu olmadığını gösterir.

Genel Konferans kararlarında, özellikle Afrika’da “maddi olmayan” mirasın korunmasına yüksek öncelik verilmesinin istendiği 1990’lı yıllarda, dünya mirasının korunmasından bahsedilirken sözlü gelenekler ve dilin yanı sıra artık gösteri sanatlarına da yer verildiği görülür. 1993’te UNESCO Genel Merkezi’nde gerçekleştirilen “International Consultation on New Perspectives for UNESCO’s Programme: The Intangible Cultural Heritage” adlı toplantıda¹⁰⁴ gündeme getirilen “aşırı ticarileşme neticesinde sanatsal niteliğin zarar gördüğü” endişesi (1993: 10), yukarıda sözü edilen gösteri sanatlarına yönelimin nedenlerinden biri olarak okunabileceği gibi, bu toplantıda somut olmayan mirasın gelecek kuşaklara aktarımında okul eğitiminin rolüne ve eğitim ve kültür

¹⁰³ Anılan yayın için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188691>

¹⁰⁴ Anılan toplantıya ait rapor için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143226>

sektörlerinin bu çerçevede birlikte çalışmasına dikkat çekilmesi de 2003 Sözleşmesi'nin zemini açısından kayda değer gelişmeler olarak görülebilir. Ayrıca bu yıllarda, kuruluşundan beri UNESCO'nun üst düzeyde bir dikkat ve istikrarla sürdürdüğü okuma yazma eğitiminden söz edilen satırlarda kültürün aktarımını yakından ilgilendiren ifadelere rastlanır. *UNESCO Worldwide Action in Education* adlı çalışmada,¹⁰⁵ okuma yazma eğitiminin kadınların eğitimi açısından özel önem taşıdığı çünkü kadınların bilgi ve değerleri kuşaktan kuşağa aktarmada hayati bir rolünün olduğu vurgulanır (1990: 4). Bu yaklaşımı iki açıdan yorumlamak mümkündür. İlk olarak, kadının kültürü aktarma rolünü sürdürebilmesi için okuma yazma bilmesi gerektiği düşüncesi, aktarımın sözlü yollardan ziyade artık “yazılı kültür” aracılığıyla ilerlediğinin UNESCO tarafından kabul edildiğini, kültür aktarımının temelinde yazının bulunduğunu ve bu kabulden hareketle, okuma yazmanın kültür eğitimi üzerindeki etkisinin güçlenmesi için çabaladığını düşündürür. Bu bir bakıma, eğitimde sözlü kültürün etkinliğinin istemeden de olsa zayıflatılması veya değersizleştirilmesi anlamına da gelir. İkincisi ise kültür aktarımının yazı yoluyla sürdürülmesi, burada sözü edilen “bilgi ve değerler” ile ima edilen şeyin, insanlığın kuşaktan kuşağa aktardığı bilgi, beceri, uygulama ve inanışlar anlamında “geleneksel” olup olmadığı konusunda bir şüphe doğurur. Diğer deyişle, aktarımının yazıyla gerçekleşmesi beklenen bilgi ve değerler, kaynağını toplulukların asırlara dayanan yaşam deneyimlerinden alan geleneksel anlamdaki bilgi ve değerleri çağrıştırmaz. Kültür aktarımının “ancak yazıyla olabileceği” düşüncesi, hâliyle, aktarılması istenen şeylerin değiştiğini akla getirir. Aynı zamanda bu süreç, bilgiyi aktaran kadının “entelektüel” dönüşüme uğraması gerektiğini ima ederken, aktarılan bilgi ve değerlerin de “çağdaş” gündelik hayatın gerektirdiği bilgi ve deneyimleri yansıttığını düşündürür. Neticede söz konusu gidişatın, kültürün aktarımında “sözlü” alanın karşısına “yazılı” alanı “inşa eden” bir süreci yansıttığı da iddia edilebilir.

UNESCO'nun 1996-2001 orta vadeli stratejisinde¹⁰⁶ korunması gereken miraslar arasında “somut olmayan” mirasın da sayıldığı ve bu mirasın sözlü gelenek ve dile ek olarak âdet, müzik, dans, gösteri sanatlarını da içerdiği görülür (1995: 31). Bu gelişmeler, somut olmayan kültürel mirasın kavramsal çerçevesinin git gide genişlediğini açıkça gösterir.

¹⁰⁵ Sözü edilen çalışma için bkz.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085017?posInSet=3&queryId=684b82a4-9857-49e0-a033-c6c8925b20a7>

¹⁰⁶ *Medium-Term Strategy 1996 2001* adlı belge için bkz.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102501>

Diğer taraftan, 1995 yılına ait Genel Konferans kararında¹⁰⁷ da görüleceği üzere, kültürel miras olarak tanımlanan şeylerin çeşitlendiği bu dönemde, “eğitimi yerel şartlarla uyumlu biçimde planlamak için yaygın eğitimde folklordan yararlanılabileceği” (1995: 67) yönündeki yüzeysel öneri dışında, Genel Konferans kararlarında somut olmayan kültürel mirasın eğitimle ilişki içinde düşünüldüğüne dair herhangi bir ize rastlanmaz. Kararlarda yeni rastlanan “somut olmayan” ifadesine “maddi olmayan miras”, “folklor” gibi kullanımların zaman zaman eşlik ettiği, kavramsal belirsizliğin sürdüğü ve folklorun korunmasının büyük oranda derleme, arşivleme ve fikrî mülkiyet hakları ile sınırlı olduğu bir dönemde, bu mirasın korunmasında eğitime dönük sistemli bir dikkatin gelişmesinin pek de mümkün olmadığı söylenebilir. Elbette bu durum, az sayıdaki olumlu örneği daha değerli kılar. İSSOMBİ’nin yürürlüğe girdiği 1997 yılına ait kararlarda;¹⁰⁸ kolektif belleğe, kültürel köklere, diyaloga ve gelecek kuşakların haklarının korunmasına katkı sağlamak açısından kültürel mirasın eğitsel değeri vurgulanır ve bu mirasın üretildiği veya aktarıldığı alanların ve bu mirasın farklı biçimlerinin “gençliğin eğitimi” açısından da istisnai örnekler barındırdığı belirtilir (1997: 54). Ayrıca, öğrencilerin zanaatkarlarla buluşmasını sağlayıcı etkinlikler yapılabileceği ifade edilir (1997: 51). 2004’te kabul edilen *Yamato Declaration* adlı belgede¹⁰⁹ de kültürel mirasa ilişkin farkındalığın artırılmasında örgün ve yaygın eğitime gönderme yapıldığı dikkat çeker (2004: 2). Bu yıllarda kültürel mirasın, önceki dönemlerden farklı şekilde, gelecek kuşakların hakkının korunmasının bir parçası olarak eğitsel boyutuyla öne çıkarılması, sadece kültürel mirasın eğitime entegrasyonu değil, bu mirasın başlı başına bir eğitim kaynağı olduğunun ima edilmesi açısından da dikkat çekicidir. Ayrıca, mirasın üretilip aktarıldığı alanların eğitim açısından değerine göndermede bulunulması, “kültürel mirasın devamı için gerekli alan ve mekânların korunmasına ilişkin eğitim verilmesi” yönündeki maddenin 2003 Sözleşmesi’ne dâhil edilmesinin bir habercisi olarak okunabilir. Bu perspektif, gençliğin eğitimini merkeze alması yönünden UNESCO’nun çocuk ve gençlere öncelik veren kültür, bilim ve eğitim stratejileriyle örtüştüğü gibi kültürün aktarımında eğitimin belirleyiciliğini güçlü biçimde vurgular. Dolayısıyla, 2003 Sözleşmesi’nden önce gözlemlenen bu gelişme, eğitim ve kültür

¹⁰⁷ 1995 yılında düzenlenen UNESCO 28. Genel Konferansı’na ait kararlar için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101803>

¹⁰⁸ 1997 yılında düzenlenen UNESCO 29. Genel Konferansı’na ait kararlar için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110220>

¹⁰⁹ The Yamato Declaration on Integrated Approaches for Safeguarding Tangible and Intangible Cultural Heritage, 20-23 Ekim 2004 tarihlerinde Japonya’nın Nara kentinde, aralarında UNESCO’nun Kültürel Miras Birimi’nin de bulunduğu ortaklar tarafından düzenlenen uluslararası konferansın sonucunda ortaya çıkmış bir metindir. Deklarasyon için bkz. https://australia.icomos.org/wp-content/uploads/Yamato_Declaration.pdf

koruma bakışının biraz daha olgunlaştığını; eğitimin hitap etmesi istenen kitlenin biraz daha berraklaştığını düşündürür. Öğrencilerin zanaatkârlarla buluşturulması gayesi ise somut olmayan kültürel mirası koruma bilincine katkı bakımından örgün eğitimin rolünün güçlendirilmek ve mirası üreten, aktaran “insanın” varlığına eğitim yoluyla dikkat çekilmek istendiği şeklinde yorumlanabilir.

Son on beş yıla ait Genel Konferans kararlarında ise, 2005 yılında¹¹⁰ geleneksel oyun ve sporların beden eğitimi derslerinin kalitesini artırmaya olumlu etkisine yapılan gönderme (2005: 57) bir kenara bırakılırsa, somut olmayan kültürel mirasın çoğunlukla “yaratıcılık” ve “kültürel ifadelerin çeşitliliği” temelinde anıldığı; korumanın eğitim boyutunu ilgilendiren bir bakışın bulunmadığı anlaşılır. Nitekim *UNESCO Education Strategy 2014-2021* adlı belgede¹¹¹ somut olmayan kültürel miras bir yana, kültürel mirasa dahi hiç yer verilmemesi bu tespiti pekiştirir. Ancak, kararların satır aralarında rastlanan bir uyarı, önemli bir istisnanın ifadesidir. UNESCO’nun 37. Genel Konferansı’nda;¹¹² öğrenci, veli ve öğretmenlerin gözünde mesleki ve teknik eğitimin “ikinci sınıf” eğitim olduğu yönündeki algının kırılması gerektiği belirtilir (2013: 140). Kararlarda geçen bu tespit, her ne kadar eğitimin farklı tür ve düzeylerine bakıştaki genel bir problemi veya ön yargıyı yansıtırsa da bunu, somut olmayan kültürel mirasın gelecekte mesleki ve teknik eğitimde etkinliğinin artırılması için bir fırsat olarak değerlendirmek de mümkündür. Mesleki ve teknik eğitimin yararlılığına ve geçerliliğine dair peşin hükümlerin bir ölçüde kırılmasına yönelik olası yeni girişimler, 2003 Sözleşmesi’nde benimsenen “insan” merkezli koruma bilincini dikkate aldığı takdirde, özellikle el sanatları geleneğinin örgün eğitimde işlevinin ve etkinliğinin artmasına destek olunabilir. Teknik bilginin yanında geleneksel kültürün ürettiği bilgi ve uygulamaların varlığını savunan bu değişim, mesleki ve teknik eğitimi kültürle ilişkilendirerek onun gündelik hayatla ilişkisini güçlendirebileceği gibi mesleki ve teknik eğitimin, SKH arasındaki “nitelikli eğitim”, “sorumlu üretim ve tüketim”, “insana yakışır iş ve büyüme” gibi hedeflerle de bağlantı içinde tasarlanmasına yardımcı olur. Dolayısıyla, mesleki ve teknik eğitimin baskın olan teknik boyutlarının yanı sıra “bilgi, beceri ve kültür aktarımı” tarafına da dikkat çekilerek bu eğitimin (yalnızca teknik alandan ziyade) daha geniş çaptaki ekonomik, toplumsal ve kültürel problemlere getirilecek çözümlerin bir parçası olmasına katkı sağlanabilir. Nitekim yukarıdaki kararda sözü edilen endişenin

¹¹⁰ 2005 yılında düzenlenen UNESCO 33. Genel Konferansı’na ait kararlar için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142825>

¹¹¹ Anılan strateji belgesi için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288>

¹¹² 2013 yılında düzenlenen UNESCO 37. Genel Konferansı’na ait kararlar için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226162>

azaltılmasına yönelik bir adımdan söz etmek mümkündür. UNESCO, 29 Ekim-7 Kasım 2018 tarihlerinde düzenlediği “Virtual Conference on Safeguarding Intangible Cultural Heritage Through TVET” adlı sanal konferansla¹¹³ somut olmayan kültürel mirasın mesleki ve teknik eğitim yoluyla korunmasına odaklı deneyim ve fikirlerin tartışılmasını sağlamıştır. Bu gelişme, hem mesleki ve teknik eğitimin işlevselliğini ve yararlılığını artırıcı bir girişim hem de somut olmayan kültürel miras ile mesleki ve teknik eğitim arasındaki yakını ilişkiyi hatırlatıcı bir adım olarak değerlendirilebilir.

UNESCO’nun tarihinde kültürel mirasın eğitim alanındaki yansımaları sadece Genel Konferans kararlarından değil, kurumun hazırladığı ve katkıda bulunduğu çalışmalar üzerinden de analiz edilebilir. Kültürün sürdürülebilir kalkınmaya etkilerinin ülke deneyimleri aracılığıyla incelendiği *Culture, Urban, Future* adlı kapsamlı raporda¹¹⁴ insan merkezli şehir yaşamı, doğal ve yapay çevrenin kalitesinin kültür yoluyla artırılması, kamusal alanların kapsayıcı biçimde düzenlenmesi, şehirdeki kültürel kimliklerin korunması ve sürdürülebilir yerel kalkınma gibi konulara yer verilir. Raporda, bu konularda gelişim kaydedilmesi bakımından somut olmayan kültürel mirasa sık sık gönderme yapıldığı görülür. Çalışma, kuşaklar arası eğitimin sosyal uyum açısından önemine yer vermesi bakımından, somut olmayan kültürel mirasın temel hareket noktası olan “kültür aktarımı”nın, eğitimin “bireyleri toplumsal yaşama katma” yönündeki temel işlevine katkı sağlamasına veya bu yönde bir perspektif geliştirilmesine yardımcı olur. Bu yönüyle, kuşaklar arası diyalogun eksikliğinin yol açabileceği sorunlara dokunmak yoluyla kültürün aktarımının neden önemli olduğuna da dikkat çekilir. Raporda ayrıca, “kültürün kalkınma önünde bir engel olduğu ve kültürel mirasın ve geleneğin, ekonomik kalkınmayı yavaşlattığı” şeklindeki ön yargıya karşı çıkılır (2013: 207). Kalkınmanın yalnızca ekonomik boyutuyla anlaşılmasının ne etkin ne de sürdürülebilir olduğu vurgulanır. Üstelik kalkınma hamlelerinin başarısının yerel kültürle uyumlu olup olmamalarına bağlı olduğu hatırlatılır. Bu raporda, kentlerin eski bölgelerinin yeni kullanımlar için dönüştürülebileceği ve geleneğin yeniden inşa edilebileceği düşüncesi, eski kuşakların soyutlanmayıp yok sayılmadan, yeni kuşaklara bilgi ve deneyimleriyle yol göstermelerine benzetilir (2013: 223). Sözü edilen güçlü ön yargıya karşı çıkılması, somut olmayan kültürel mirasın bilhassa örgün eğitimde etkinliğinin artması yönünden kayda değer bir ikazdır. Kültürün gelecekteki

¹¹³ Sözü edilen sanal konferansla ilgili bilgi için bkz.

<https://unevoc.unesco.org/go.php?q=Virtual%20conference%20on%20safeguarding%20intangible%20cultural%20heritage%20in%20TVET>

¹¹⁴ Anılan çalışma için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245999>

şehir yaşamında etkinliğinin artırılmasıyla ilgili bir UNESCO çalışmasında böyle bir itirazın yükselmesi, insanların kuşaktan kuşağa aktararak sürdürdüğü geleneksel kültüre ait bilgi, beceri ve uygulamalar lehine, eğitimin “kalkınma” ile ilişkisini sadece sanayi, ekonomi ve istihdamla sınırlı tutmaması yönünde bir çağrı olarak okunabilir. Diğer yandan, kentlerdeki eski mimari yapıların kültürel rolünün; dede, nine, “gelenek taşıyıcısı” veya ustaların kültürü gelecek kuşaklara aktarmasına benzetilmesi, 2003 Sözleşmesi’nde “somut olmayan kültürel mirasın anlatımı için gerekli olan doğal alanların ve belleğe ilişkin mekânların korunması için eğitim verilmesini teşvik etmek” hedefini doğrudan destekler. Bu bakımdan, 2003 Sözleşmesi’ne herhangi bir atıfta bulunulmasa bile bazı güncel UNESCO faaliyetlerinin, somut olmayan kültürel mirasın işlevselliğini ve yararlılığını eğitim aracılığıyla genişletme çabasını içerdiği söylenebilir.

3.2. UNESCO’nun Kültür Alanındaki Sözleşmeleri ve 1989 Tavsiye Kararı’nda Eğitim ve Kültürel Miras

UNESCO, üye devletlerin çözüm bekleyen sorunlarının yanı sıra ihtiyaç ve beklentilerinin küresel çıkarlara uygunluğuna bağlı olarak uluslararası sözleşmelerin hazırlanmasını sağlar. Eğitim, bilim ve kültürle ilgili pek çok sözleşme, tavsiye kararı ve bildirgenin çıkmasına hizmet eden UNESCO’nun kültür alanında altı sözleşmesi bulunur. Bu belgeler, 193 devletin üyesi olduğu UNESCO’nun çatısı altında üretilmiş yasal metinler olmaları bakımından, kültüre ve kültürel mirasa uluslararası bakışı temsil eder. Her bir sözleşmede kendine özgü gereksinimlerin şekillendirdiği bu bakış, odaklanılan alanlarda dünya çapında bir uzlaşmayı ifade eder. Dolayısıyla sözleşmeler, kültürel mirası tanımlama biçimleri kadar kültürel mirası koruma gerekçeleri, yaklaşımları ve odakları bakımından da değerlendirilmeye muhtaçtır. Kültürel mirasın hangi amaçlardan hareketle ve ne tür yöntemlerle korunduğu konusu, eğitimin bu çerçevede açık / örtülü rolünü, eğitime yüklenen işlevleri analiz etmeyi gerektirir. UNESCO’nun kültür alanındaki sözleşmelerinin bu bakımdan düşünülmesi, kültürel mirasın korunması çalışmalarına eğitimin ne derecede ve nasıl dâhil edildiğini kronolojik olarak anlamaya yardımcı olmanın yanı sıra 2003 Sözleşmesi’nin, eğitime yaklaşımı açısından, kültür alanındaki diğer sözleşmelerden farkını anlamaya da katkı sağlar. Eğitime bakışta sözleşmeler arasındaki farklılıkların ileride açık şekilde gösterilebilmesi amacıyla 2003 Sözleşmesi bu kısmın kapsamı dışında tutulduğunda, kültürel mirasın korunmasına yönelik ilk UNESCO sözleşmesinin kabul edildiği 1954 yılından itibaren 1970, 1972, 2001 ve 2005 yılında kabul edilen kültür sözleşmeleri ve 1989

Tavsiye Kararı'nın eğitime odaklı şekilde yorumlanması önem taşır.¹¹⁵ Bu sözleşmelerin biri dışında tamamı ve anılan 1989 Tavsiye Kararı, 2003 yılından önce benimsenmiş metinlerdir. Bu bakımdan, analizde 2003 Sözleşmesi'nin kabulünden önceki durumu Sözleşme metinleri üzerinden anlamaya odaklanıldığı belirtilmelidir.

1954 Sözleşmesi ve Protokolü¹¹⁶, “kültür varlıkları” olarak nitelendirdiği mimari, tarihî veya sanatsal anıtlar, arkeolojik sitler, yapı grupları, sanat eserleri, el yazmaları, kitap, arşiv, bilimsel koleksiyonların yanı sıra müze ve kütüphanelerin korunması konusunda askeri nitelikli koruma tedbirlerini ve kültür varlıklarının naklini gündeme getirir. Türkiye'nin 1965 yılında taraf olduğu 1954 Sözleşmesi'nde koruma tedbirlerinin ayrı bir başlık altında detaylı olarak verilmediği görülür. Hükümlerin pekiştirilmesi ve takviye edilmesi amacıyla 1999'da hazırlanan ikinci protokolde, kültür varlıklarının korunmasıyla ilgili başlıkta envanterlerin hazırlanması, acil durum tedbirlerinin planlanması gibi koruma tedbirleri sayılırken eğitimle ilgili herhangi bir hususa yer verilmez. Bir diğer deyişle eğitim, korumanın doğrudan bir parçası olarak görülmez. Ancak bu protokolde, 1954 Sözleşmesi'yle ilgili bilgi ve uygulamaların yaygınlığının artırılmasına ilişkin başlıkta, kültür varlıklarına duyulan saygının özellikle “eğitim programları” vasıtasıyla güçlendirilmesi ve Taraf Devletlerin, bu Sözleşme'den doğan yükümlülüklerine hazır olmak için eğitim programları geliştirmesi telkin edilir.¹¹⁷ Hazırlanma gerekçesini savaş ve çatışmaların varlığından alan bu Sözleşme'de, başlıca tehditlerin şiddet ve yıkımla ilişkisi gereği, koruma fikri büyük oranda askerî ve idari alanın bu doğrultuda kurgulanmasına odaklıdır. Bu Sözleşme'de eğitimin; kültürel mirasa saygı duyulmasına, bu mirasın değerinin bilinmesine ve 1954 Sözleşmesi'nin hükümlerinin uygulanmasına yardımcı bir araç olarak öne çıkarılmak istendiği anlaşılır. Ancak, belgede eğitimin koruma bakımından etkin bir seçenek olarak değil, bu Sözleşme'nin daha fazla tanınmasına yönelik çabaların muğlak bir parçası biçiminde belirttiği söylenebilir. 2. Dünya Savaşı'nın etkisiyle gündeme gelen silahlı tehditler akla getirildiğinde, somut kültür varlıklarının “fiziksel bütünlüklerini muhafaza etme” temelinde korunması işi, sivil toplumdan ziyade devletin resmî organlarının yetki alanındadır. Bu yönüyle, kültürel mirasın korunması konusundaki başarı, çabaların

¹¹⁵ 1954, 1970 ve 2001 yıllarında kabul edilen UNESCO sözleşmelerine ilişkin değerlendirmelerde UNESCO'nun internet sitesindeki İngilizce sözleşme metinlerinden faydalanılmıştır. 1972 ve 2005 yıllarında kabul edilen UNESCO sözleşmeleri ile 1989 Tavsiye Kararı'na dair incelemelerde ise UNESCO Türkiye Millî Komisyonunun internet sitesindeki Türkçe metinler dikkate alınmıştır.

¹¹⁶ Buradan itibaren “1954 Sözleşmesi” denecektir. Sözleşme metni için bkz. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13637&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹¹⁷ Anılan protokol için bkz.

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15207&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

toplumsal karşılık bulmasına endeksli değildir. Bu yüzden, 1954 Sözleşmesi ve daha ziyade 1999 yılında hazırlanan ikinci protokolde eğitimin, kültürel mirası koruma fikrine toplumsal bir taban kazandırma dikkatiyle değil, mirasın fiziksel varlığını sürdürmesinden sorumlu resmî kurum ve yetkililerde bu yönde bir farkındalık geliştirme amacıyla gündeme getirildiği iddia edilebilir.

UNESCO'nun kültür alanında hazırladığı bir sonraki sözleşme olan 1970 Sözleşmesi¹¹⁸, kültür varlıklarının eğitsel amaçlarla dolaşımını destekler. Türkiye'nin 1981 yılında taraf olduğu bu Sözleşme'nin metni ve Uygulama Yönergesi; ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarının yanı sıra hayat boyu öğrenmede öğretim ve araştırma faaliyetleri vasıtasıyla kültürel mirasa saygı duyulmasını teşvik etmek, kültür varlıklarının yasadışı yollarla yer değiştirmesini engellemek, değerbilirliği artırmak ve kültürel kimlik ve yerel toplulukların tarihi açısından kültür varlıklarının değerine dikkat çekilerek yasadışı biçimlerde beliren tehditler (hırsızlık, kaçak kazılar, kanunsuz ihracat) konusunda kamusal bilinç oluşturmak için eğitimi adres gösterir. Uygulama Yönergesi'nde; kültürü korumanın tüm insanlığın eğitimi açısından önemi, kültür varlıklarının yerinden edilmesinin yerli (indigenous) topluluklarda çocuk eğitimi açısından yarattığı sorunlar, korumadan sorumlu yetkililerin (hâkim, savcı, gümrük memurları, müze personeli) eğitimi, kültür varlıklarının yüzleştiği tehditler ve olası zararlar konusunda müzelerde eğitim verilmesi gibi hususlar gündeme getirilir.¹¹⁹ Bu belgede eğitimin ele alınışı, bir öncekine kıyasla, eğitimin koruma süreçlerinin daha etkin bir parçası olduğu izlenimini yaratır. Ayrıca örgün eğitimin yanı sıra hayat boyu öğrenmenin bütün kademeleriyle beraber bir UNESCO sözleşmesinde kültür varlıklarına saygıyı güçlendirme çerçevesinde anıldığı görülür. Kültür varlıklarının korunması konusunda, kültürel kimliğe atıfla kamusal bilincin eğitim aracılığıyla artırılmasına çağrı yapılması da dikkat çeker. Toplumla iş birliğine muhtaç olunması yönünden, burada koruma gayretlerinin başarısı toplumsal farkındalığın düzeyiyle (1954 Sözleşmesi'ne kıyasla) görece daha ilgilidir. Bu nedenle, örgün eğitim ve hayat boyu öğrenmeye de yer verildiği hatırlandığında, tedbirlerde eğitime yapılan göndermelerin kendi dönemine göre daha “sivil karakterli” olduğu; diğer ifadeyle yalnızca resmî sorumluluğu bulunan kimselere yönelik olmadığı söylenebilir. Ek olarak, hırsızlık veya yasadışı ihracat, kaçak kazı gibi nedenlerle kültür varlıklarının yerinden edilmesinin, yerli topluluklarda

¹¹⁸ Sözleşme için bkz.

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13039&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹¹⁹ 1970 Sözleşmesi'nin Uygulama Yönergesi için bkz.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/OPERATIONAL_GUIDELINES_EN_FINAL_FINAL.pdf

çocukların eğitimine olumsuz etkisinin gündeme taşınması, kültürün, yerli topluluklarda eğitimin tamamlayıcı bir parçası olduğunun kabul edilmesi şeklinde okunabilir. O hâlde, bazı topluluklarda kültür varlıklarının yokluğunun kültürel devamlılığın sekteye uğraması olarak değerlendirildiği anlaşılır. 1970 Sözleşmesi'nin eğitimi işe koşma tarzı, toplumun kültürel kimliğinin istikrarı açısından, hem eğitim hem de kültür varlıklarının toplumsal işlevinin genişlemeye başladığını düşündürür. Uygulama Yönergesi'nde, müzelerin eğitim mekânları olarak gündeme getirilmesi de bu düşünceyi destekler.

1972 Sözleşmesi¹²⁰, “istisnai” değer taşıdığına inanılan anıt, yapı toplulukları ve sitlerden oluşan kültürel mirasın yanı sıra biyolojik, fiziksel, jeolojik oluşumlardan ve doğal sitlerden müteşekkil doğal mirasın korunmasıyla ilgilidir. Bu mirasın korunması ve sergilenmesine odaklı eğitim merkezlerinin kurulmasını, görevli ve uzmanların eğitiminin desteklenmesini talep eden 1972 Sözleşmesi'nde, “Eğitim Programları” adlı ayrı bir başlığa rastlanır. Bu kısımda, insanların kültürel ve doğal mirasa bağlılık ve saygısını güçlendirmek için eğitim programları vasıtasıyla çaba gösterilmesi, mirası tehdit eden unsurlar konusunda kamuoyunun bilgilendirilmesi hususlarına yer verilir. Türkiye'nin 1983 yılında taraf olduğu bu Sözleşme'nin Uygulama Yönergesi'nde¹²¹ eğitime ayrılmış bir başlık bulunsa da burada yalnızca eğitimsel materyal, aktivite ve programların destekleneceğinden söz edilir. Yönergenin diğer kısımlarında ise okul, üniversite, müze ve diğer türden eğitim kurumlarının katılımıyla eğitimsel aktivitelerin organize edilmesi telkin edilir. Bu çerçevede, 1972 Sözleşmesi'nin eğitim alanıyla ilgili uygulamaları açısından önem taşıyan *The World Heritage in Young Hands*¹²² adlı kılavuz sete atıfta bulunulur. 1972 Sözleşmesi, koruma faaliyetleri konusundaki eğitimin daha çok uzmanlara ve görevlilere yönelik olduğunu düşündürse de Uygulama Yönergesi'nde adı geçen bu kılavuz, koruma süreçlerinin eğitim yoluyla güçlendirilmesinin ve toplumsal desteğin önemsendiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. 1972 Sözleşmesi ile ilgili bu kılavuzdan söz etmeden önce, eğitimin önceki sözleşmelerde olduğu gibi burada da temel olarak kültürel mirasa duyulan saygıyı ve mirasa ilişkin değerbilirliği artırmanın, bu konuda kamuoyu oluşturmanın bir aracı olarak görüldüğü, eğitime yüklenen birincil işlevin bu olduğu ifade edilebilir.

¹²⁰ Sözleşme metni için bkz. <http://www.unesco.org.tr/Pages/161/177>

¹²¹ 1972 Sözleşmesi'nin Uygulama Yönergesi için bkz. <https://whc.unesco.org/en/guidelines/>

¹²² Anılan eğitim seti için bkz. <https://whc.unesco.org/uploads/activities/documents/activity-54-19.pdf>

Somut kültür varlıklarının profesyonel, alanında uzman, deneyimli kimselerce korunmasını öne çıkaran bu Sözleşme’de eğitim algısının, uzman ve görevlilerin eğitilmesine yoğunlaştığı söylenebilir. Bu eğilimin olası nedenlerinden biri, William Logan ve Gamini Wijesuriya’nın ifadelerinde bulunabilir. Adı geçen araştırmacılar, 19. yüzyılın ortalarında başlayan modern koruma akımının temel yaklaşımının “her soruna uygun tek çözüm bulmak” olduğunu ve kültürel mirasın tüm “otantikliği” ile gelecek kuşaklara aktarılmasının beklendiğini söylerler. Bir kültürel mirasın otantik olup olmadığına bakılırken “malzeme, biçim, tasarım ve ortam” esas alındığı için “yapı veya sisteme” yoğunlaştığını; bunun da netice itibarıyla eğitimde teknik boyutlara odaklanılmasına neden olduğunu vurgularlar (2016a: 557). 1972 Sözleşmesi’nde, korumayı büyük oranda yapıyla ve teknik bilgiyle sınırlayan koruma yaklaşımının yansımalarına eğitimde rastlanması bu anlamda olağan karşılanabilir. Diğer yandan, 1970 Sözleşmesi’nde olduğu gibi burada da eğitimin korumaya katkısını eğitim kurumları üzerinden kurgulama dikkatinin sürdüğü anlaşılır. Ek olarak, yukarıda anılan, öğretmenler için hazırlanmış kılavuz, koruma bilincinin uzman ve yetkililerle sınırlı kalmaması ve tabana yayılması için atılmış bir adım olarak görülebilir. Kılavuzda, bütünlük, disiplinler arası bir yaklaşımın takip edildiği belirtilir. Bu anlamda, Logan ve Wijesuriya’nın dediği üzere, miras koruma alanı birkaç disiplin arasında bölünmüşse de iklim değişikliği, kentlerin büyüüp gelişmesi, turizm, finansal sorunlar gibi etkenler bu disiplinlerin sınırını aştığı için bu ayrımın gerçeği yansıtmadığı görüşü hatırlanırsa (2016a: 562), (2000’li yılların öncesine dayanmakla birlikte) kılavuzdaki yaklaşımın güncel bakışla uyumlu olduğu söylenebilir. Bu noktada, somut olmayan kültürel mirasın aktarımı “öğrenme”ye odaklı iken “miras bilinci”nin “koruma”yı ima ettiği vurgulandığında, mimari eser ve diğer somut kültür varlıklarının korunması ve restorasyonuna ilişkin çalışmalarda akla gelen Uluslararası Kültürel Varlık Koruma ve Onarım Araştırma Merkezi (ICCROM) için parantez açmak gerekebilir. Temelini maddi kültürden aldığı belirtilen bu çerçevedeki koruma faaliyetlerinin eğitimdeki yansımaları anılan kuruluşun ürettiği bazı çalışmalarda görülür. Örneğin, gençlerde miras alanlarının ve tarihî şehirlerin korunması konusunda farkındalık oluşturmak amacıyla öğretmenler için hazırlanan *Introducing Young People to the Protection of Heritage Sites and Historic Cities* adlı kaynakta¹²³, kültürel mirasın çerçevesinin arkeolojik alan, anıt, sit, yapı grupları vb. unsurlardan oluştuğu görülür. Ayrıca, bu eğitim materyalinde kültürel mirasın neden önemli olduğu açıklanırken “eşsiz ve yeri doldurulamaz” olduğu vurgulanır

¹²³ Anılan çalışma için bkz.

https://www.iccrom.org/sites/default/files/ICCROM_09_ManualSchoolTeachers_en.pdf

(2006: 10). Bu açıdan, ICCROM'un koruma perspektifinin daha “muhafazakâr” olduğu varsayımından yola çıkılarak eğitimin mevcut olanı muhafaza etme, tehlikeden uzak tutma ve “kurtarma” odaklı olduğu söylenebilir.

World Heritage in Young Hands adlı kılavuza dönüldüğünde, burada öğrencilere önerilen aktivitelerin tartışma, araştırma, alıştırma, görselleri inceleme ve miras alanlarını ziyaret gibi başlıklara ayrıldığı görülür. Öncesinde öğrencilerin hazırlıkları ve sonrasındaki değerlendirme, tartışma bölümü dâhil olmak üzere miras alanlarının ziyaret edilmesi üzerinde duran bu çalışmada, turizmin avantajlarının yanı sıra olası zararlarının göz ardı edilmemesine dikkat çekildiği fark edilir. 1972 Sözleşmesi'nin, kültürün ve doğanın korunmasını birbiriyle ilişkilendirmesi açısından “orijinal” olduğunu belirten kılavuzda, dünya mirasının kültürel kimliği güçlendirmeye katkısından söz edilirken “somut olmayan kültürel mirasa” da gönderme yapılır (2002: 86). Ayrıca, eğitim yoluyla gençlerin kültürel ve doğal mirası korumak için yeni eylemler geliştirmelerine yardımcı olunabileceği ifade edilir. 2003 Sözleşmesi kabul edilmeden önce hazırlanan bu eğitim kılavuzunda “somut olmayan” ifadesine atıfta bulunulmasının sembolik açıdan önemli olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte, bahsi geçen çalışmadaki eğitim perspektifinde somut kültür varlıklarını somut olmayan kültürel mirasla birlikte koruma yönünde bir bilince rastlanmadığı da not edilmelidir. Söz konusu kılavuzda, somut olmayan kültürel mirasa gönderme yapılsa da bu mirasın neye karşılık geldiğine ve somut kültür varlıklarının korunmasının, somut olmayan miras açısından ne ifade ettiğine değinilmediği görülür. Öte yandan, ilk olarak 1998'de çıkan bu kılavuzun 1994'te başlatılan bir UNESCO projesinin parçası olarak UNESCO Kardeş Okullar Ağı (ASPnet) aracılığıyla yürütülmesi kayda değerdir. 2020 yılı itibarıyla 182 ülkede 11.500'den fazla okulun üyesi olduğu bu ağın,¹²⁴ miras eğitiminin bir parçası hâline getirilmesi UNESCO sözleşmelerinin UNESCO programları ile ilişkilendirilebildiğini gösterir. 1992'de başlatılan UNESCO UNITWIN Ağları / Kürsüleri programı¹²⁵ kapsamındaki kürsülerden bazılarının doğrudan 1972 Sözleşmesi'nin korumayı planladığı alanda kurulmuş olması da sözleşmenin diğer UNESCO programlarıyla bağlantı içerisinde uygulandığını gösterir. 1972 Sözleşmesi'nin kültür koruma perspektifinin tabana yayılması ve yaygın etki bakımından, anılan eğitim kılavuzuna benzer bir çalışmanın 2003 Sözleşmesi kapsamında yine kardeş okullar ağından faydalanılarak kurgulanabileceği akla gelir. Ancak bu sözleşmedeki kültürel mirasın, insan ve toplulukların kültürden ve kültürel mirastan ne

¹²⁴ Bilgi için bkz. https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/About_the_network.aspx

¹²⁵ Anılan program hakkında detaylı bilgi için bkz. <https://en.unesco.org/unitwin-unesco-chairs-programme>

anladıklarına göre, bu mirasa yüklenen işlev, değer ve anlamlar ölçüsünde yerel çevrelerde şekillendiği, tanımlandığı ve yaşandığı hatırlanırsa, 1972 Sözleşmesi'nde somut kültür varlıklarına atfedilen anlam ve işlevlerin görece daha az değişken (veya küresel) olmasıyla açıklanabilecek “farklı çevrelere uyarlanabilir olma” niteliğinin, somut olmayan kültürel miras ve eğitim ilişkisi için pek geçerli olmayacağı öngörülebilir.

1989 Tavsiye Kararı¹²⁶, somut olmayan kültürel mirası meydana getiren alanların korunmasında eğitimin işlevinin anlaşılabilmesi için bakılması gereken bir diğer belgedir. M. Öcal Oğuz'un belirttiği gibi, 1989 Tavsiye Kararı'nın, 2003 Sözleşmesi'nin bir bakıma zeminini oluşturması da bu belgenin önemini artırır. Ayrıca, Bolivya'nın 1973'te Yazar Hakları Evrensel Sözleşmesi'ne folklorun korunması amacıyla bir protokolün eklenmesini önermesi, 1982'de UNESCO'da Maddi Olmayan Miras Birimi'nin kurulması ve yine aynı yıl Meksika'da organize edilen Dünya Kültür Politikaları Konferansı'nda somut olmayan kültürel mirasın öneminin vurgulanmasından (Oğuz, 2018: 33-34; Bouchenaki, 2007: 107) sonra 1989 Tavsiye Kararı'nın gelişi, bu belgenin, folklorun korunması konusunda giderek artan dikkatin bir sonraki halkası olarak “eğitim” odağında dikkate alınmasını gerektirir. Eğitimle ilgili hususlara, 1989 Tavsiye Kararı'nın “Folklorun Yaygınlaştırılması” başlıklı bölümünde yer verildiği görülür. Burada eğitim materyalleri üretecek yeni birimlerin kurulması ve bu materyallerin okullarda, festivallerde, müzelerde kullanılmasından söz edilir. 1985 yılındaki UNESCO 23. Genel Konferans'ında hazırlanan *Desirability of Adopting an International Instrument on the Safeguarding of Folklore* adlı belgede¹²⁷ de eğitimin, folklorla yaygınlık kazandırma çalışmalarının bir parçası olarak görülmesi (1985: 11), 1989 Tavsiye Kararı'ndaki görünümün habercisi olarak yorumlanabilir. 1989 Tavsiye Kararı'nda geleneklerin ve objelerin dokümantasyonu konusundaki “folklorun muhafaza edilmesi” (conservation) başlığında eğitime yer verilmezken, aktarımı gerçekleştiren kimselerin korunması anlamında “folklorun korunması” (preservation) başlığında ise üye devletlerin folklorun öğretilmesi ve araştırılmasıyla ilgili hususları örgün ve yaygın eğitime dâhil etmelerinin beklendiği ve burada folklorun yalnızca köy veya kırsal alanla sınırlı olmadığına ve şehirlerdeki sosyal grup, meslek ve kurumları da kapsadığına dikkat çekildiği görülür. Folklorun köy ve kırsal alanla sınırlı olmadığını vurgulayan bu bakışa, folklorun eğitim yoluyla korunmasından söz eden cümlelerde rastlanması, folklorun korunmasında eğitimin kapsamının ve dolayısıyla işlevinin genişlemesi yönünde önemli bir adım olarak

¹²⁶ Anılan karar için bkz. <http://www.unesco.org.tr/Pages/182/176>

¹²⁷ Anılan belge için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065779>

yorumlanabilir. “Folklor” kelimesinin kültürel miras alanındaki yasal bir belgede tanımlandığı tek yer ve somut olmayan kültürel mirası oluşturan alanların korunmasına yönelik ilk uluslararası girişim olan 1989 Tavsiye Kararı’nda bu bakışa rastlanması kayda değer bir gelişme olarak not edilebilir. Bununla birlikte, fikrî mülkiyet haklarının yanı sıra kaynak kişilerin hakları, derlenen materyallerin arşivlerde iyi koşullarda korunması ve kötüye kullanımın engellenmesi için tedbir alınması gibi hususların gündeme getirildiği “folklorun korunması” (protection) başlığında eğitime alan açılmadığı anlaşılır.

1989 Tavsiye Kararı’nda, folklorun fikrî mülkiyet hakları çerçevesinde korunmasına yönelik dikkat, kültür korumada eğitim dışındaki tedbirlere odaklanıldığını gösterir. Samantha Sherkin, “A Historical Study on the Preparation of the 1989 Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore” başlıklı yazısında, 1970’lerin sonundan itibaren 1989 Tavsiye Kararı’nın hazırlandığı döneme kadar, folklorun korunması konusunun fikrî mülkiyet haklarının içinde mi yoksa dışında mı görüleceği veyahut bu hususun folklorla dair genel sorunlar çerçevesinde mi değerlendirileceği ile ilgili kafa karışıklığı yaşandığını belirtir.¹²⁸ Dolayısıyla bu süreçte eğitimin, korumanın etkin bir parçası olması yönünde bir bilincin henüz oluşmadığı ifade edilebilir. 1989 Tavsiye Kararı, folklorun belli bir kültürel topluluğun geleneksel kültürünün içinden çıkması, sosyal ve kültürel kimlik açısından değeri ve sözlü aktarıma atıf yapılmış olması bakımından önemli olsa da Janet Blake’in *Developing a New Standard-setting Instrument for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage: Elements for Consideration* adlı çalışmasında¹²⁹ dediği gibi, bu belgenin, UNESCO ve Dünya Fikrî Mülkiyet Örgütü (WIPO)’nün folklorun korunmasına yönelik uzlaşması zor iki bakış açısını uzlaştırmadaki güçlüklerden kaynaklanan zayıflıkların izlerini taşıdığı (2002: 38) hatırlanırsa, korumanın hangi ekseninde ilerlemesi gerektiğine dair temel tartışmaların varlığı nedeniyle eğitimin öne çıkması için uygun bir zeminin bulunmadığı düşünülebilir. Diğer yandan, Barbara Kirshenblatt-Gimblett’ten ilhamla, “yaşayan arşiv”, “kütüphane” gibi metaforların, kişilerin ne yaptığını ve yapıp ettiklerine dair “haklarını” değil, kişilerin toplumun geri kalanının gözünde kültürün devam ettirilmesi açısından rolünü vurguladığı bilindiğine göre (2015: 169), 1989 Tavsiye Kararı’nda kültürün “aktarımı” ile ilgili yaklaşımların daha ziyade “fikrî mülkiyet hakkını elinde tutan aktarıcılar” ile sınırlı olması ve kuşaklar arası aktarımın esas alınmaması, eğitimin kültürün aktarımına değil, folklorun fikrî mülkiyet hakları açısından değerini

¹²⁸ Sözü edilen yazı için bkz. <https://folklife.si.edu/resources/Unesco/sherkin.htm>

¹²⁹ Anılan yazara ait çalışma için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123744>

benimsetmeye hizmet ettiğini düşündürür. Nitekim folklorun korunmasıyla ilgili başlığın ilk cümlesinde görüldüğü üzere, 1989 Tavsiye Kararı kitle iletişim araçları vasıtasıyla yayıldığı belirtilen küresel, sanayileşmiş ülkelerin ürettiği kültür karşısında halkın geleneklerinin ekonomik olarak desteklenmesinin garanti altına alınmasıyla da ilgilenir. Bu açıdan, geleneği üreten kimselerin “aktarımı sürdürmeleri” ile değil, “ürettiklerini, dolayısıyla ‘ürünü’ koruma altına almaları” ile ilgilenilmesi, eğitimin koruma açısından potansiyel rolünü silikleştirir. Bu durumun oluşmasında tektipleşmenin henüz bir tehdit olarak görülmemesi ve daha ziyade, folklorun ekonomik istismarına önlem alma arzusunun belirleyici olduğu söylenebilir. Ek olarak, 1999 yılında Amerika’nın başkenti Washington’da düzenlenen ve 1989 Tavsiye Kararı’nın ilk on yılının değerlendirildiği toplantıda, Bradford S. Simon’un “Global Steps to Local Empowerment in the Next Millennium: An Assessment of UNESCO’s 1989 Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore” başlıklı yazısında¹³⁰ dile getirdiği görüş, belgedeki eğitim perspektifine yönelik kayda değer bir eleştiri olarak görülebilir. Simon, bu kültürel mirası oluşturan unsurlara eğitim yoluyla yaygınlık kazandırılması ve böylelikle folklorun değerinin anlaşılmasına katkı sağlanması yönündeki çabaların önemli olduğunu kabul eder ancak burada daha ziyade halk bilimcilerin eğitilmesi, yeni müzelerin kurulması ve festivallerin organize edilmesi gibi konuların vurgulanması nedeniyle, 1989 Tavsiye Kararı’nın, “toplulukların kendi üyelerince ve topluluk için” eğitim yürütülmesini teşvik etmeye özen göstermediğini belirtir (2001: 121). Söz konusu bakıştan hareketle, eğitimde profesyonel ve kurumsal boyuta odaklanıldığı ve hâliyle eğitimin, kültürü koruma bilincini tabana yaymanın önemli bir aracı olarak görülmediği söylenebilir. O hâlde bu durum, 1989 Tavsiye Kararı’nda “folklorun yaygınlaşması” başlığında yer verilen eğitimin, toplulukları dışarıda bırakması bakımından aslında folklorun yaygınlaşmasına hizmet etme hedefiyle çeliştiğini gösterir.

2001 Sözleşmesi¹³¹, arkeolojik ve doğal bağlamı içinde su altındaki yapı, kalıntı, batık, eser vb. ürünlerin korunmasını hedefler. Türkiye’nin taraf olmadığı bu Sözleşme’de eğitim, su altı kültürel mirasını korumanın değeri ve önemi konusunda kamusal farkındalığı artırmanın bir aracı olarak işlev görür. 2001 Sözleşmesi’nin Uygulama Yönergesi’nde¹³² Taraf Devletlerin lisans ve lisansüstü seviyede eğitim programları uygulaması ve araştırma

¹³⁰ Anılan yazara ait çalışma için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132327>

¹³¹ Sözleşme metni için bkz.

<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/underwater-cultural-heritage/2001-convention/official-text/>

¹³² Anılan Sözleşme’nin Uygulama Yönergesi için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234177>

yürütmesi telkin edilir. Kapasite geliştirmeye ilgili kısımda ise su altı arkeolojisi ve su altı koruma teknikleri alanında eğitim sağlanması, bu mirası araştırarak uzmanların yetiştirilmesi ve bu amaçlara uygun ulusal ve uluslararası kuruluşların oluşturulması konularına yer verilir. Bu bilgilerden hareketle, korumanın gerçekleştiği yerin su altında olması ve korunması amaçlanan unsurlar itibarıyla, buradaki eğitim perspektifinin “uzmanlaşma, uzmanlık” odaklı olması ve diğer sözleşmelere kıyasla, bilhassa sivil alanda daha sınırlı bir kesime hitap etmesi normal karşılanabilir. Ayrıca, Uygulama Yönergesi’nde eğitimle ilgili tedbirlerin çoğunlukla kapasite geliştirme başlığında paylaşıldığı anlaşılır. O hâlde, eğitimin daha ziyade bilimsel araştırma yapma imkânlarını geliştirme hedefini taşıdığı söylenebilir. Eğitim, 2001 Sözleşmesi’nin metninde kamusal bilincin artırılmasına yönelik bir vasıta olarak öne çıkarken Uygulama Yönergesi’nde ise eğitimin bilimsel, teknik araştırma kapasitesinin yükseltilmesi ile beraber anıldığı fark edilir. Dolayısıyla, su altı kültürel mirasının korunmasının önemi ve bu mirasın değeri konusunda toplumsal desteğin artırılması, bilinç geliştirilmesi amacının açık şekilde ifade edilmediği görülür. Bu yönüyle, eğitimin uzman, akademisyen ve yetkililere odaklı tasarlandığı anlaşılır.

2005 Sözleşmesi¹³³, kültürel ifadelerin çeşitliliğini muhafaza etmeye, korumaya ve geliştirmeye odaklıdır. Kültür endüstrisi ve telif hakları sisteminin, küresel dolaşımdaki Batı kaynaklı eserlerin yanında, kalkınmakta olan ülkelerin görece arka plandaki kültürel içerikli üretimleri lehine düzenlenmesini talep eden bu Sözleşme, bölgesel ve uluslararası kuruluşların desteğiyle, eğitsel ve bilgilendirici programlarla kamusal farkındalığın artırılmasını ve yaratıcı kültürel içerik üretme kapasitesinin geliştirilmesi doğrultusunda kültür endüstrisi alanında eğitsel programların oluşturulmasını hedefler. Uygulama Yönergesi’nde¹³⁴ ise, kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunması ve teşvik edilmesinin önemi konusundaki çalışmaların örgün ve yaygın eğitimle desteklenmesi istenir. Yönerge’de eğitsel araç ve programların neler olduğu detaylı şekilde aktarılır. Politik ve kurumsal düzeyde kültür ve eğitim arasındaki ilişkiyi güçlendirici adımların atılmasının istendiği bu kısımda dijital uzmanlık, müfredat geliştirme, eğitim kurumları ile endüstriyel sektörler arasında ortaklık kurma, sürdürülebilir kalkınma ve gençlik programları özelinde kamu ile özel sektör arasında iş birliğini harekete geçirme gibi hususlar da yer bulur. Ayrıca, okulların da bu konuda bilgi aktarmak için önemli bir platform olduğu vurgulanır. Bu çerçevede Taraf Devletler yerel bağlam ve kültürlerle uyumlu müfredat geliştirmeye,

¹³³ Sözleşme metni için bkz. <http://www.unesco.org.tr/Pages/179/177/>

¹³⁴ 2005 Sözleşmesi’nin Uygulama Yönergesi için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370521.page=28>

sanatçılar ve kültür alanından profesyonellerin de katılımıyla eğitim materyalleri hazırlamaya, kültürel ifadelerin çeşitliliği konusunda öğretmenlerin kapasitesini artırmaya, bünyesinde öğrenci velilerini ve yetişkinleri barındıran dernekleri tema ve modül önermeleri için teşvik etmeye, gençlerin bu konuda derledikleri bilgileri yaygınlaştırmalarını temin etmeye, kazanılan deneyimleri katılımı esas alan eğitsel metotlar, danışmanlık programları ve stajlar yoluyla aktarmaya davet edilir. Yükseköğretimin yaratıcılığı besleme ve kültür endüstrisi alanında kapasite geliştirme açısından önemi vurgulanır; Taraf Devletlerin kültür politikaları ve kültür endüstrisi alanlarında UNESCO kürsüleri kurma imkânı gündeme getirilir.

Bu bilgilerden hareketle, öncelikle, 2005 Sözleşmesi'nin eğitime bakışının ortakların katılımına dayalı, güncel ihtiyaç ve hedeflere duyarlı ve geniş kapsamlı olduğu; kurum, sektör ve disiplinler arası bağlantılar kurulmasını teşvik ettiği söylenebilir. 2005 Sözleşmesi'nden hareketle, eğitimin baskın bir tarafın kontrolü altında olmaktan ziyade çeşitli paydaşların ortaklığı ile kurgulanması yönünde bir düşüncenin olduğu söylenebilir. Bu çerçevedeki eğitim çalışmalarına örgün ve yaygın eğitim kurumları ve üniversitenin yanı sıra özel sektörü, devletin ilgili birimlerini, sanatçıları, alanda profesyonel çalışanları ve aileleri de dâhil etmeyi amaçlayan bakış, kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunması işinin belirli uzmanlık alanları ve kurumsal yapılarla sınırlı tutulmak istenmediğini gösterir. Bu yönüyle, 2005 Sözleşmesi'nin temel belgelerinden anlaşıldığı kadarıyla eğitimin, farklı kesimlerin katılımı ve katkısına açık görüldüğü ifade edilebilir. UNESCO'nun eğitim, bilim ve kültürle ilgili küresel idealleri kültür alanındaki sözleşmelerin eğitime bakışında birtakım benzerliklerin belirmesini sağlasa da odaklandıkları konular ve hazırlandıkları dönem itibarıyla farklılık taşıyan bu sözleşmelerin eğitime bakışı da çeşitlilik gösterebilmektedir. 2003 Sözleşmesi'nin amaçları çerçevesinde korunması ve aktarılmasına çalışılan kültürün, 2005 Sözleşmesi ile kitap, film, tiyatro, resim, müzik, vb. türlerde yaratıcı, özgün içerik olarak kültür endüstrisine kazandırılmasının hedeflendiği söylenebilir. İki sözleşme bu doğrultuda yorumlandığında, bu belgelerdeki eğitim yaklaşımlarının, tutarsız veya uyumsuz bakışlar olarak değil, "birbirlerini tamamlayıcı" unsurlar olarak değerlendirilmesi önem taşır. Bu açıdan, 2003 Sözleşmesi'nin kültürü koruma tedbirlerinden biri olan eğitimde, bu Sözleşme'nin miras tanımı, koruma yöntemi ve amaçları bakımından hâliyle pek yer verilmeyen bazı konuların (kültür endüstrisi, özel sektör, dijital alanda uzmanlık, endüstri kurumları, vb.), 2005 Sözleşmesi'nin sağladığı eğitim perspektifiyle tamamlandığı

söylenbilir. Bu da kültürel mirasın korunması faaliyetlerinin bir parçası olarak eğitimin etki alanının genişlediğinin bir göstergesi biçiminde okunabilir.

2005 Sözleşmesi'nin Uygulama Yönergesi'nde, eğitim çalışmalarının hedeflerinin sürdürülebilir kalkınmaya atıfla sunulması, eğitime dair bakış açısının “kaliteli eğitim”, “sanayi, yenilikçilik ve altyapı”, “insana yakışır iş ve ekonomik büyüme” ve “amaçlar için ortaklıklar” hedefleriyle olası ilişkisini düşündürür. Söz konusu düşünceden yola çıkılır ve kültürel ifadelerin çeşitliliğinin “kültürel miras” ile bir bakıma eş anlamlı olduğu varsayılırsa, burada eğitime yüklenen işlevin okullarda bilgi paylaşımı ve farkındalık artırma ile sınırlı olmadığı, eğitimin anılan diğer UNESCO sözleşmelerine göre (2003 Sözleşmesi dışında) daha etkin rolde ve uluslararası toplumun gündemiyle uyumlu olduğu belirtilebilir. Ayrıca 2005 Sözleşmesi'nde, merkezinde eğitimin olduğu konuların görece geniş kapsamı da dikkat çeker. Örneğin, Taraf Devletlerin politik ve kurumsal düzeyde kültür ve eğitim arasındaki ilişkinin kuvvetlendirilmesine destek olması talebi, karar verici konumdaki kişi ve kurumların harekete geçmesine yönelik bir çağrı olmanın yanında eğitim ve kültür sektörlerinin birlikte çalışmasını telkin eden, kurumlar arası iş birliğini güçlendirici bir bakış olarak da görülebilir. Kültür politikaları ve kültür endüstrisi alanlarında UNESCO kürsüleri kurulması çağrısı da benzer biçimde, 2005 Sözleşmesi'nin UNESCO programlarıyla ilişkilendirilmesi ve disiplinler / sektörler arası bakışın geliştirilmesi yönünden önemli görünür. Diğer taraftan, yerel bağlam ve kültürlerle örtüşen müfredat geliştirme beklentisi, somut olmayan kültürel mirasın eğitim yoluyla korunmasına dair çalışmalarda da başlıca hareket noktalarından biri olduğundan kayda değerdir. Bu durum, eğitimin tasarlanmasında topluluklara da söz hakkı verilmesi ve sürecin (her zaman hiyerarşik bir kabul anlamına gelmemekle birlikte) “yukarıdan aşağı doğru” seyrettiği tektip, kalıplaşmış yöntemlerin bir ölçüde gözden geçirilmesi bakımından önemlidir. Bu çerçevede son olarak, eğitim materyali hazırlama çalışmalarına sanatçıların da dâhil edilmesi yönündeki madde, eğitimle ilgili meselelerin kapsamına dair fikir veren başka bir unsurdur. Bu husus, kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunmasında sanatçıların bireysel yaratımlarının sadece telif hakları çerçevesinde korunması değil, toplumsal faydayı artırmak için bir çıkış noktası olarak eğitimde de değerlendirilmesi bakımından yararlıdır.

Sonuç itibarıyla, UNESCO'nun kültür alanındaki sözleşmelerinde eğitime nasıl yaklaşıldığının incelenmesi, bu bölümün ilk kısmında anılan kuruluşun tarihi üzerinden ortaya konan eğitim ve kültürel miras ilişkisine daha yakından bakmaya yardımcı olur. Ayrıca, 2003 Sözleşmesi'ndeki eğitim fikrinin diğer sözleşmelerin eğitime bakışından

ayrıldığı tarafları daha açık biçimde görmek mümkündür. Kültür alanındaki sözleşmelerin ortaya çıkmaya başladığı 1950’li yıllarda, resmî kurum ve yetkililere somut kültür varlıklarının fiziksel bütünlüğünü korumasının önemini anlatmaya yoğunlaştığı söylenebilecek eğitim faaliyetlerinin 1970’lerde korumanın önemli bir parçası olarak daha fazla yer bulduğu fark edilir. Ek olarak, korumada somut kültür varlıklarını merkeze alan dikkat ve temelde “farkındalık artırma” amacı devam etmekle beraber, eğitimin resmî kurumların yanında toplumsal alana da hitap etmesi yönünde görece “sivil” bir bakışın gelişmeye başladığı; örgün eğitim ve hayat boyu öğrenmeye gönderme yapılmaya başlandığı da görülür. Ancak, eğitim daha geniş kitlelere seslenmeye başlamışsa da bu dönemde eğitimin ağırlığının hâlen uzman, profesyonel ve resmî yetkililerin kapasitelerini geliştirme, farkındalıklarını artırma üzerinde olduğu ifade edilmelidir. 1970’lerde sözleşmelerde rastlanan bir diğer eğilim ise “farklı koşullara uyarlanabilir” eğitim faaliyetleri geliştirilmesinin beklenmesidir. Bu durum, özellikle 1972 Sözleşmesi’nin kültürel mirasa yüklediği “evrensel değer”in, koruma tedbirlerine “standartlaşma” biçiminde yansımaları olarak görülebilir. 1980’lerin sonunda ise eğitimden, folklorla yaygınlık kazandırma çalışmalarının bir parçası olarak yararlandığı ancak (folklorun fikrî mülkiyet hakları çerçevesinde korunup korunamayacağı tartışmaları hatırlanırsa) henüz korumanın hangi esaslar üzerinden inşa edileceğine dair tartışmaların sürmesi dolayısıyla eğitimin kuşaklar arası aktarıma katkı boyutuyla gündemde olmadığı söylenebilir. Bu yönüyle 1980’li yılların sonunda eğitimin, kültürü koruma fikrini topluma yaymanın önemli bir vasıtası olarak görülmediği iddia edilebilir. 2000’li yıllarda ise eğitime bakışın geniş katılıma dayalı ve ihtiyaçlara duyarlı olması ve kurumlar ve disiplinler arası ilişki geliştirilmesini telkin etmesi yönünden önceki UNESCO sözleşmelerinden ayrıldığı fark edilir. Bu dönemde sözleşmelerde eğitimin farkındalık artırma görevi ile sınırlı kalmayıp genişlediği ve daha etkin bir role kavuştuğu anlaşılır. Ayrıca, eğitimin yerel şartlarla bağlantılı düşünülmesi yönündeki güncel hassasiyet; her koşula uyduğu varsayılan koruma yöntemlerinin, her zaman faydalı olmayabileceğinin kabulü olarak yorumlanabilir. Diğer taraftan, UNESCO’nun kültür alanında 1950’lerde doğan ilk sözleşmelerinden itibaren eğitimin daima “değerbilirliğe katkı sağlamak” ve “farkındalık oluşturmak” amaçlarıyla yan yana anılması, bir bakıma, eğitime her dönemde yüklenen ortak işlevin ifadesi olarak okunabilirse de bu amaçların henüz 2000’li yıllardan itibaren toplumu kapsayacak bir dikkatle tasarlandığı düşünülürse, sözleşme metinlerine göre, eğitimin hitap ettiği grupların çoğunlukla kısıtlı kaldığı söylenebilir.

3.3. 2003 Sözleşmesi'nde Eğitim: Öne Çıkan Noktalar

2003 Sözleşmesi, önceki kısımda anılan UNESCO sözleşmeleri ve 1989 Tavsiye Kararı ile kıyaslandığında kültürü koruma anlayışı bakımından bazı farklar dikkat çeker. Noriko Aikawa'nın da dikkat çektiği bu farklar (2004); kültürün korunmasına duyulan ihtiyaç veya karşılaşılan tehdit ve risklerdeki değişimin yanı sıra tecrübeler ışığında eksikliği hissedilen belli noktalarda kaydedilen ilerlemenin kanıtlarını, koruma perspektifindeki olgunlaşmayı temsil eder. Kültürel miras tanımında ve kültürü koruma düşüncesinde yaşanan değişim ve genişlemenin yansımalarını eğitime atfedilen işlevlerde gözlemlemek mümkündür. Ayrıca, kültür alanındaki diğer UNESCO sözleşmeleri ile karşılaştırıldığında, 2003 Sözleşmesi'nin eğitime bakışındaki farklar, en az kültürel miras tanımına getirdiği yenilik kadar kayda değerdir. Bu nedenle ve ilerleyen kısımlardaki tartışmalara giriş mahiyetinde, anılan Sözleşme'nin eğitim hakkında ne söylediği ve somut olmayan kültürel mirasın korunması için eğitime neden ihtiyaç duyulduğu, bunun neden gerekli olduğu gündeme getirilecektir.

2003 Sözleşmesi'nin 2. maddesinde yer verilen “koruma” tanımı “okul içi ya da okul dışı eğitimi” de kapsar. Ayrıca, “Eğitim, Duyarlılığın ve Kapasitenin Güçlendirilmesi” başlıklı 14. maddesi mirasın tanınması ve buna saygı duyulması, mirasa yönelik tehditler konusunda kamuoyunun bilgilendirilmesi ve doğal alanların ve belleğe ilişkin mekânların korunmasına yönelik eğitim verilmesi olmak üzere üç temel noktaya dikkat çeker. Özellikle mirasın tanınması ve buna saygı duyulmasıyla ilgili fıkrada, bilginin kuşaktan kuşağa geçişinin “okul dışı” olanaklarla sağlanmasının istenmesi ve toplulukların içinde belirli eğitim ve yetiştirme programları düzenlenmesinin telkin edilmesi, bu konudaki eğitimin resmî kanun ve kurumlarla düzenlenmesi kadar sivil bir karakter taşımasına da değer verildiğini gösterir. Bu kısmı, kamuoyunun mirasa yönelik tehditler konusunda bilgilendirilmesi ve doğal alan ve belleğe ilişkin mekânların korunması için eğitim verilmesinin teşvik edilmesi takip eder. Dolayısıyla, 2003 Sözleşmesi'nin bu maddesi, kültürü korumanın ve aktarmanın önemli bir parçası olarak eğitimi gündeme getirirken bu konuda toplumsal bilincin geliştirilmesi ihtiyacına da göndermede bulunur. Bu bir bakıma, eğitimin güçlü bir rol üstlenebilmesinin, mirasın değeri ve olası tehlikeler konusunda toplumsal dikkatin artırılmasına bağlı olduğu imasını taşır. Bu açıdan, eğitimin yalnızca belli gruplar ve mekânlarla sınırlı tutulmaması gerektiği ve etkinliğinin, mirasın değerini benimsemiş sosyal bir tabanın varlığıyla doğrudan ilgili olduğu sonucuna ulaşılabılır. Diğer

bir ifadeyle, eğitim, toplumun ortak kabulü ve katılımı çerçevesinde, resmî eğitim kurumlarının sınırlarının ötesinde değerlendirilir.

2003 Sözleşmesi'nin kılavuzu niteliğindeki Uygulama Yönergesi, eğitimle ilgili tedbirlere daha fazla yer verilmesi bakımından incelenmeyi hak eder. Bu belgede örgün ve yaygın eğitimde neler yapılabileceğinin anlatıldığı 107. maddede Taraf Devletlerin; bu mirası uyum ve kültürler arası diyalog aracı olması yönünden teşvik etmesi, çok dilli eğitime destek olmak amacıyla yerel dillere alan açması, bu mirası müfredatta yerel şartlara uyumlu şekilde öğretmesi, öğretmenleri eğitmesi, öğrencilerin ailelerini de sürece dâhil etmesi, eğitim programları geliştirirken uygulayıcı ve miras taşıyıcılarından faydalanması, bilgi derleme ve yayma faaliyetlerinde ilgili topluluklarda yaşayan gençlere yer açması istenir. Ayrıca bu mirasa ait bilgi ve becerilerin aktarımında resmî olmayan kanalların değerinin kabul edilmesi, pratik yöntemlerle katılıma dayalı deneyimlere (oyun, çıraklık, vb.) öncelik tanınması; okul gezisi, yaz dönemi eğitimleri, ziyaretler, video ve fotoğraf yarışmaları gibi etkinliklerin düzenlenmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinden mümkün olduğunca yararlanılması, bu mirasın üniversitelerde de öğretilmesinin yanı sıra disiplinler arası bilimsel, teknik, sanatsal çalışmaların ve araştırma metotlarının geliştirilmesi, bu mirasın kişisel gelişimleri açısından değerine vurgu yaparak gençlere meslek tercihlerinde rehberlik edilmesi ve somut olmayan kültürel mirastan beslenen küçük işletmelerin yönetimi için topluluk ve bireylere eğitim verilmesi de beklenir. Belgenin 155. maddesinde, 2003 Sözleşmesi'nde eğitimle ilgili konulara yer verilen 14. maddeyle uyumlu olarak Taraf Devletlerin yasama ve mevzuatla ilgili konularda rapor hazırlaması beklenirken 177. maddede ise kapsayıcı sosyal kalkınmanın bir parçası olarak herkes için kaliteli eğitim ilkesine gönderme yapılır ve bu kalkınma girişiminin, insanların kendi değer sistemlerini seçme özgürlüğü ile desteklenmesi istenir. Son olarak, kaliteli eğitimle ilgili 180. maddede bu mirasın sürdürülebilir kalkınmaya katkısının yanı sıra değerleri ve yaşamsal becerileri aktarmadaki rolü çerçevesinde, özellikle bilginin resmî olmayan kanallarla aktarımı ve ilgili topluluk ve grupların içerisinde eğitim öğretim programları düzenlenmesi yoluyla bu mirasa saygı duyulmasının sağlanması talep edilir. Bu kapsamda da eğitim sistemlerinin kişi ve toplulukların öz saygısını güçlendirmesi, insanları kendi somut olmayan kültür miraslarına hiçbir şekilde yabancılaştırmaması, toplulukları çağdaş gündelik hayata katılmıyormuş gibi göstermemesi veya imajlarını zedelememesi arzulanır. Aynı maddede bu mirasın ilgili derslerin programlarına mümkün olduğunca çok entegre edilmesi, toplulukların benimsediği yenilikçi koruma ve aktarım yöntemlerinin önemini farkına varılarak bunların

potansiyelinden örgün ve yaygın eğitimde yararlanılması, eğitim sistemlerinin iş birliği ve birbirini tamamlama yönünden geliştirilmesi, bu mirasın ifade edilmesi için gerekli doğal alanların ve bellek mekânlarının korunmasına yönelik eğitimin teşvik edilmesi de istenir.

Yukarıda bahsedilen yönler dikkate alındığında, Uygulama Yönergesi'ne göre eğitimin temelinde toplumun katılımı, yerel kaynak ve ihtiyaçlara uygunluk, uygulama deneyimi, disiplinler arası iş birliği ve resmî olmayan yollarla aktarımın bulunduğu açıktır. Elbette, buradaki değerlendirmelerin anılan yönergedeki yazılı maddelere dayandığı ve dolayısıyla belgelere yansıyan ilke, beklenti ve fikirlerin yorumlandığı belirtilmelidir. Ayrıca, Uygulama Yönergesi'ndeki arzu ve prensiplerin güçlü biçimde hayata geçirilmesinde ülkelere göre değişen pek çok sorunun bulunduğu da göz ardı edilmemektedir. Bununla birlikte, 2003 Sözleşmesi'nin eğitime bakışı hakkında temel düzeyde yorum yapılabilmesi ancak bu belgenin incelenmesiyle mümkündür. Diğer UNESCO sözleşmelerine kıyasla, korumanın başarıyla sürdürülmesi için toplumsal tabanın katılımına daha çok ihtiyaç duyulur ve bu nedenle de eğitimin sivil karakteri öne çıkar. Topluluk tarafından ve topluluk için düzenlenmesi istenen eğitimler, öğrencilerin yanı sıra ailelerin de sürece dâhil edilmesi; eğitim programlarını tasarlarken usta, uygulayıcı ve gelenek taşıyıcılarının görüşlerinin de alınması, bilgiyi derleme ve yaymada gençlerin rol alması gibi hususlar bu görüşü destekler. Somut olmayan kültürel mirasın müfredattaki görünümünün yerel koşul ve imkânlarla göre düzenlenmesi ve çok dilli eğitimin bir parçası olarak yerel dillerin desteklenmesi, kültürü korumada eğitimin merkezden alınan standart, yerel bilgi ve pratikleri dışlayıcı, tekdüze kararlara dayanmaması yönünde bir adım olarak görülebilir. Mirasın korunmasının ve aktarılmasının insanların deneyimleriyle yakından ilişkili olduğu ve bu nedenle uygulamaya önem atfedildiği de anlaşılmaktadır. Bilimsel, teknik ve sanatsal çalışmalara ek olarak araştırma metotlarının geliştirilmesinde disiplinler arası iş birliğinin gündeme getirilmesi; farklı bakış açılarının bu mirasın koruma hedefinde birleşmesi, konuya dâhil olan disiplinlerin araştırma çerçevelerinin genişleyip zenginleşmesi ve somut olmayan kültürel mirasın bilimsel araştırmaların gündemine daha fazla girmesi yönünden kayda değerdir. Aktarımın resmî olmayan kanallardan sürmesi ihtiyacının da Yönerge'de sıklıkla vurgulandığı görülür. Nitekim toplumsal katılımın altının çizilmesinden de anlaşıldığı üzere, belgede eğitimin daha ziyade sivil aktörlerin katılımıyla ilerlemeye yakın durduğu söylenebilir. Bu durum; kültürü korumada eğitimin başarısı için uzman, idareci, akademisyenlerden çok topluluk, grup, uygulayıcı, usta, miras taşıyıcıları, gençler ve sivil toplum kuruluşlarının rolünün vazgeçilmezliğini akla getirir. Dolayısıyla, Uygulama

Yönergesi'nin eğitimle ilişkili kısımları, 2003 Sözleşmesi'nde (diğer UNESCO sözleşmelerine kıyasla) eğitimin daha işlevsel, sivil, etkin, kapsayıcı ve tamamlayıcı bir parça olarak benimsendiğini düşündürür.

Eğitim, bu Sözleşme'de bir kültür koruma biçimi olarak görülür. Bu bakış, 2003 Sözleşmesi'ni diğerlerinden ayıran önemli noktalardan biridir. Kültür alanındaki hemen her UNESCO sözleşmesinde eğitime yer verilse de eğitime atfedilen vazifenin, UNESCO'nun 2013 yılına ait *Evaluation of UNESCO's Standard-Setting Work of the Culture Sector* adlı iç denetim raporunda¹³⁵ da belirtildiği gibi, daha çok “farkındalık artırma” ile sınırlı kalabildiği (2013: 38) ve bu alanda yapılabileceklerin detaylandırılmaksızın “genel hatlarıyla” Taraf Devletlerin tercihine terk edildiği söylenebilir. Diğer taraftan, bahse konu Sözleşme'de ise eğitimin korumanın önemli parçalarından biri olarak konumlandığı anlaşılır. Burada eğitim salt korumanın mekanik bir parçası değil, aynı zamanda korumayı toplumla ve gündelik hayatın çeşitli alanlarıyla ilişkilendirmenin, insanları bu mirasın değeri konusunda bilgilendirmenin yollarından biri olarak da sunulur. Bu çerçevede eğitimi 2003 Sözleşmesi'nin dışı dönük yüzlerinden biri olarak görmek de mümkündür. Nitekim korumanın başarısını doğrudan etkileyen faktörlerden biri olan eğitime UNESCO'nun verdiği önem, eğitimin kurum ve kişilerin “kapasitelerini geliştirme” amacıyla birlikte anılmasından da anlaşılabilir.

Sözü edilen rapora göre, her ne kadar günümüzdeki bazı projelere ilham verdiği söylenebilecek çapta birkaç çalışmanın henüz 2006'da yapıldığı (2013: 39) bilirse de eğitimin, 2006 yılında yürürlüğe giren 2003 Sözleşmesi çerçevesindeki koruma çalışmalarının ana gündeminde yer alması 2017 yılını bulur. Bu yılda Kore Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilen 12. Hükümetler Arası Komite Toplantısı'nda alınan kararla (ITH/17/12.COM/6 2017: 14) 2018-2021 yılları için örgün ve yaygın eğitimde somut olmayan kültürel mirasın korunmasını hedefleyen proje ve programlara bütçe önceliği tanınmıştır. Bu karara ilişkin metinde, eskiden çoğunlukla sargın öğrenme yoluyla süren kuşaklar arası aktarımın artık pek çok nedenle kesintiye uğradığından ve bilgi, beceri, pratiklerin aktarımının bundan böyle yalnızca ailelerin değil, kamu kurumlarının da sorumluluk alanına girdiğinden söz edilir. Bu kapsamda, konunun önemini kavrayamayan veya örgün ve yaygın eğitim kanalıyla bu mirasın korunmasına nereden başlayacağını bilemeyen ülkeler için UNESCO'nun somut olmayan kültürel miras ve eğitimle ilgili birimlerinin iş birliği ile çalışmalara başlanmıştır. SKH'nin özellikle “Kaliteli Eğitim”

¹³⁵ Anılan rapor için bkz. https://ich.unesco.org/doc/src/IOS-EVS-PI-129_REV.-EN.pdf

başlıklı 4. hedefiyle doğrudan ilişkili biçimde kurgulanan girişimlerin sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış kültürünün teşviki, küresel vatandaşlık, kültürel çeşitlilik ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısı ile bağlantılı şekilde değerlendirilmesi beklenir. Ayrıca, yukarıda anılan hedef doğrultusunda engelli bireyler, yerli (indigenous) halklar ve zorlu koşullarda yaşayan çocukların da bu çerçeveye dâhil edilmesi arzulanır. Diğer yandan, 2003 Sözleşmesi'nde tanımlanan kültürel mirası oluşturan alt alanların doğrudan ilişkili olduğu mesleki ve teknik eğitim ve bu eğitime katkı sağlayacak bilgi ve çıraklık sistemlerinin de dikkate alındığı belirtilir. Bu kapsamdaki çalışmaların üç aşamalı olacağı görülür. UNESCO'ya bağlı eğitim büroları ve bölge ofislerinin kılavuzluğunda, ülkelerin kendilerine özgü koşul ve ihtiyaçlarıyla uyumlu biçimde şekillenecek ilk kısımda somut olmayan kültürel mirası örgün ve yaygın eğitime dâhil etme yöntemlerinin geliştirilmesi için okullarda ve halk eğitimi merkezlerinde yukarıda anılan temaları merkeze alan projelerin gerçekleştirilebileceği belirtilir; ayrıca bu mirasın lise sonrası eğitimle entegrasyonu için özellikle mesleki ve teknik eğitime odaklanması planlanır. İkinci kısımda ise UNESCO'nun kendi ağı vasıtasıyla, projelerden kazanılan deneyimleri devletler ve ilgili kuruluşlarla paylaşıp yayması; öğretmen yetiştirme ve müfredat geliştirmede ülkelere teknik destek vermesi düşünülür. Son aşamada ise ilk iki kısımda ulusal ve bölgesel düzeyde üretilen bilgi ve araçların UNESCO tarafından pekiştirilmesi ve geliştirilmesi neticesinde eğitimle ilgili bu tür girişimlere küresel çapta destek sağlanması, kılavuzluk edilmesi ve deneyimlerin ülke ve bölgeler arasında paylaşımına imkân tanınması hedeflenir (ITH/17/12.COM/6 2017: 14-17).

Yukarıda özetlenen ve somut olmayan kültürel mirasın korunmasında eğitimi öne çıkaran UNESCO yaklaşımlarının 2017 yılından itibaren ulusal düzeyde yankı bulmaya başladığı ve ülkelerin, korumanın bir parçası olarak eğitime daha fazla alan açtığı, bu konuda ivme kazanıldığı görülür. 2017'den önce başlatılan çalışmalar, söz konusu ivmelenme için zemin hazırlamıştır. Nitekim 2015'te Japonya'nın desteğiyle Özbekistan, Pakistan, Palau ve Vietnam'da uygulanan "Learning with Intangible Heritage for a Sustainable Future"¹³⁶ adlı pilot projeye ders materyali hazırlanmasına katkı odaklı başlayan ve aynı yıl Bangkok'ta bu mirasın yükseköğretimde korunmasını konu alan bölgesel bir sempozyumla devam eden etkinliklerin, 2016'da Etiyopya'da düzenlenen 11. Hükümetler Arası Komite Toplantısı'nda "Learning with Intangible Cultural Heritage in Education" adlı toplantıyla¹³⁷ sürdüğü

¹³⁶ Sözü edilen projeye ilişkin bilgi için bkz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232381>

¹³⁷ Toplantıya ilişkin bilgi için bkz. <https://ich.unesco.org/en/side-events-00899>

gözlemlenir. Anılan toplantı, konunun ilk defa bir hükûmetler arası komite toplantısının gündemine gelmiş olması bakımından önem taşır. Devamında, 17-19 Mayıs 2017’de UNESCO Genel Merkezi’nde UNESCO bölge ofisleri, eğitim enstitüleri ve genel merkezden uzmanların katılımıyla gerçekleştirilen “Integrating Intangible Cultural Heritage in Education” adlı toplantıda¹³⁸, 2018-2021 programına hazırlık kapsamında, SKH’ye de gönderme yapılarak bu mirasın eğitime entegrasyonunun değerlendirildiği bilinir. Bu buluşma, konu özelinde UNESCO’nun “eğitim” ve “kültür” sektörlerinin birlikte çalışmaya başlaması açısından önemlidir. Daha önce 2015’te Bangkok’ta düzenlenen ve somut olmayan kültürel mirasın yükseköğretimde korunmasını hedefleyen sempozyumun bir benzerinin 2017’de Arjantin’de, Latin Amerika ve Karayipler özelinde düzenlendiği görülür.¹³⁹ Bu gelişme, yükseköğretimle ilgili dikkatin küresel düzeyde artmasının amaçlandığını gösterir. Yükseköğretime merkeze alan koruma eğiliminin, aynı yıl Kore Cumhuriyeti’nde düzenlenen 12. Hükûmetler Arası Komite Toplantısı’nda güçlenerek devam ettiği ve buradaki yan etkinlikte üniversiteler arasında bir ağ kurulmasına duyulan ihtiyacın gündeme getirildiği anlaşılır.¹⁴⁰ 2018 yılında Bulgaristan’da UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Güneydoğu Avrupa Bölgesel Merkezi tarafından gerçekleştirilen bir diğer organizasyonda da bölgedeki üniversiteler arasında konu özelinde bir ağ kurulmasına yönelik imkânlar istişare edilmiştir.

2018 yılında Finlandiya (topluluklara yönelik atölye eğitimi), Kırgızistan (gençlere odaklı koruma eğitimi), Kore Cumhuriyeti (yükseköğretim ve somut olmayan kültürel miras) ve Moğolistan (örgün ve yaygın eğitimde somut olmayan kültürel mirasın teşviki)’da yürütülen çalışmalar, eğitimin gündemdeki yerini güçlendirdiğini gösterir. Aynı yıl UNESCO’nun 2003 Sözleşmesi 7. Taraf Devletler Genel Kurulu esnasında organize edilen ve Türkiye’nin de bir davetli konuşmacı ile temsil edildiği yuvarlak masa toplantısında ana gündemin eğitim oluşu, konunun üst düzeyde takip edildiğinin kanıtlarından biri olarak görülebilir¹⁴¹. Diğer taraftan 29 Ekim-7 Kasım 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen “Integrating the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage (ICH) in Technical and Vocational Education and Training (TVET)” adlı sanal konferans, 83 ülkeden 302

¹³⁸ Anılan toplantıya ait özet rapor için bkz. https://ich.unesco.org/doc/src/Meeting_report_EN.pdf

¹³⁹ Sözü edilen toplantı hakkında bilgi için bkz. https://ich.unesco.org/en/events?meeting_id=00621

¹⁴⁰ Toplantıya ilişkin bilgi için bkz. https://ich.unesco.org/doc/src/Concept_note-EN.pdf

¹⁴¹ UNESCO Genel Merkezi’nde 5 Haziran 2018’de düzenlenen toplantıya Türkiye’den Prof. Dr. M. Öcal Oğuz davetli konuşmacı olarak katılmış ve Türkiye’nin somut olmayan kültürel miras eğitimi konusundaki deneyimini aktarmıştır. Toplantıya ilişkin bilgi için bkz. <https://ich.unesco.org/en/news/safeguarding-intangible-cultural-heritage-for-quality-and-relevance-in-education-00294>

katılımcıyı barındırması ve konunun daha önce dikkatten uzak kalmış bir yönünün detaylı biçimde tartışılması bakımından kayda değerdir.¹⁴² 2018 yılının sonunda, Mauritius Cumhuriyeti'nde organize edilen 13. Hükûmetler Arası Komite Toplantısı'nda ise iki ayrı etkinlikte sırasıyla “yükseköğretim kurumları arasında ağların kurulması” ve “örgün ve yaygın eğitimin sunduğu imkânlar” tartışılmıştır.¹⁴³ Dolayısıyla eğitime dair hususların önceliğini korumaya devam ettiği söylenebilir. UNESCO ve Avrupa Birliği ortaklığında ASPnet okul ağı üzerinden başlatılan proje (Avusturya), Lübnan'ın yine UNESCO'nun ASPnet okul ağı aracılığıyla örgün eğitim ve sürdürülebilir kalkınma odağında başlattığı pilot proje, Afrika'daki üniversitelerde bu mirasın korunmasıyla ilgili çalışmaların tespitini hedefleyen bir araştırmanın yapılmış olması, acil durumlarda somut olmayan kültürel mirasın korunmasına ilişkin 21-22 Mayıs 2019 tarihli üst düzey uzmanlar toplantısında toplulukların kalkınmasının bir parçası olarak örgün ve yaygın eğitimin yanı sıra sargın öğrenmeye de gönderme yapılması¹⁴⁴, eğitimin farklı düzey, ihtiyaç ve gruplara hitap edecek biçimde etki alanını genişlettiğini kanıtlar. Söz konusu yılda Orta Asya ülkelerinde de (Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Tacikistan) somut olmayan kültürel mirasın örgün ve yaygın eğitime dâhil edilmesi için geliştirilebilecek metotlar konusunda bir toplantı gerçekleştirildiği ve ayrıca Asya Pasifik bölgesinde somut olmayan kültürel mirasın korunması ağına¹⁴⁵ üye üniversitelerin bu mirasla ilişkili akademik birimlerinin 2003 Sözleşmesi'yle bağlantısının güçlendirilmesi amacıyla Çin'de kapasite geliştirme çalıştay gerçekleştirildiği bilinir. Son olarak, 2019'da Kolombiya'da düzenlenen 14. Hükûmetler Arası Komite Toplantısı'nda yerli halkların kültürel mirasları ve dillerinin eğitim programları vasıtasıyla korunmasını ve UNESCO'nun 2018-2021 arasında bütçe önceliği tanıdığı somut olmayan kültürel mirasın eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesini amaçlayan iki toplantının düzenlendiği bilinir.¹⁴⁶ Anılan çalışmaların tamamı, bilhassa 2018 yılının başından itibaren eğitime odaklı çabaların ciddi oranda arttığını gösterir. Bu örneklerle ek olarak periyodik raporlardan hareketle Türkiye'nin dışında Lübnan (ortaokul müfredatı), İsveç (hikâye / masal anlatıcılığı - Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı), Fransa (usta-çırak ilişkisine dayalı *Compagnonnage* adlı sistem), Finlandiya (somut olmayan kültürel miras

¹⁴² Anılan sanal konferansa ilişkin rapor için bkz. <https://ich.unesco.org/en/news/report-shows-safeguarding-living-heritage-in-technical-and-vocational-education-and-training-a-promising-new-area-13209>

¹⁴³ Etkinliklere ilişkin bilgilerin bulunduğu program için bkz. <https://ich.unesco.org/en/calendar-of-events-01026>

¹⁴⁴ Anılan toplantıya ilişkin bilgi için bkz. https://ich.unesco.org/en/events?meeting_id=00718

¹⁴⁵ Asia-Pacific Higher Education Network for Safeguarding Intangible Cultural Heritage - APHEN-ICH 2018'de UNESCO ve ICHCAP'ın iş birliğiyle kurulmuştur. Daha detaylı bilgi için bkz. <https://net.ichcap.org/groups/asia-pacific-university-network-on-intangible-cultural-heritage>

¹⁴⁶ Bilgi için bkz. <https://ich.unesco.org/en/calendar-of-events-01091>

eylem planında eğitim), Slovenya, Endonezya (Batik Müzesi-Korumanın İyi Uygulamaları Kaydı), Güney Kıbrıs Rum Yönetimi (Lefkara nakışçılığı), Vanuatu (kumda resim), Küba (dans, müzik) ve Gürcistan (çok sesli müzik)’in somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonu konusunda farklı düzeylerde deneyim sahibi olduğu bilinir.

2018 yılında Taraf Devletlerce sunulan periyodik raporların ilk ve ortaöğretim özelinde incelenmesi sonucu; müfredatın ulusal ve yerel düzeyde ihtiyaca göre uyarlanması, eğitim materyalleri hazırlanması, öğretmenlerin eğitimi ve okullar ile diğer kuruluşlar (örneğin müzeler) arasında iş birliği kurulması olmak üzere bu düzeyde dört hususun öne çıktığı belirtilir (ITH/18/13.COM/7.a Rev. 2018: 12). Yer verilen tespit, girişimlerin örgün eğitim alanında yoğunlaştığını, korumanın bir parçası olan eğitimde sivil toplumun görünür olmadığını ve bilhassa yaygın eğitimin sürece dâhil edilmesi konusunda yeterli dikkatin henüz oluşmadığını düşündürse de son yıllarda eğitimle ilgili hatırı sayılır derecede bir birikimin oluşmaya başladığı söylenebilir. 2018 yılındaki hükûmetler arası komite toplantısına ait karar metinlerinde, periyodik raporlara ilişkin değerlendirmelerin bulunduğu kısımda, Taraf Devletlerin koruma çalışmalarının eğitimle takviye edilmesine yönelik önerilerin yoğun olması da bu açıdan dikkat çeker. Bununla beraber, UNESCO’nun İç Denetim Birimi’nin hazırladığı raporda konuyla bağlantılı olduğu düşünülen bazı ifadeler durumun gözden geçirilmesini de ima eder. Taraf Devletlerden gelen bilgilerden hareketle düzenlenen bu raporda; farkındalık artırmak ve Sözleşme hakkında eğitim vermek için daha çok çaba harcanması gerektiği kabul edilmekle beraber bu girişimlerin “daha stratejik biçimde” planlanması gerektiği vurgulanır ve şimdiye kadar ulusal düzeyde yürütülen etkinliklerin tek seferlik, izole ve birkaç paydaşın ötesinde etki uyandırmayan çalışmalar olması eleştirilir (2013: 40). Bu çerçevede, somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonuna odaklı çalışmaların, korumayı hedefleyen diğer tedbirleri (kimlik saptama, belgeleme, araştırma, güçlendirme, yeniden canlandırma, vb.) etkilediği ve bu tedbirlerden etkilendiği unutulmadan, geniş bir koruma mekanizmasının parçalarından biri gibi düşünülmesi daha faydalıdır.

2003 Sözleşmesi’nin eğitimle ilişkisinin son yıllardaki görünümünü ve çalışmalardaki eğilimleri bir ölçüde yansıtan bu kronoloji gerekli olmakla birlikte, kültürü eğitimle koruma ve aktarma fikri bakımından bu Sözleşme’yi farklı kılan kimi yönlerin yanı sıra uluslararası toplumu böylesine bir belge üretmeye iten nedenlerden söz edilmesine de ihtiyaç vardır. Logan vd.’nin ifade ettiği gibi, kültürel miras artık sadece egemenlik çıkarlarını yansıtan ideolojik bir üretim sahnesi olarak görülmez; mirasın yerelleşmiş, kişisel, duygusal ilişkileri

içeren yönü de dikkate alınır. Diğer deyişle, kültürel miras artık geçmişten devralınmış ve dar, politik amaçlar uğruna kullanılan bir kaynak değil; hayatın pek çok alanına dokunan ve çoklu faktörleri barındıran dinamik bir alan olarak görülür (2016b: 16). Dolayısıyla bu eğilimin ışığında, somut olmayan kültürel mirasın korunmasına dair imkânların genişlemesi ve bu mirasın, gündelik hayatı planlama, yönetme ve iyileştirmeye dönük düşünce ve uygulamaların istikrarlı bir parçası olması beklenir. Hayatın birçok alanıyla ilişkili olması istenen somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonunun hangi açılardan önemli olduğunu ve ne tür yenilikleri beraberinde getirebileceğini tartışmak da bu aşamada önemlidir. Kore Cumhuriyeti'nde 2017 yılında düzenlenen 12. Hükûmetler Arası Komite Toplantısı'nda, eğitim programları için bağlama, koşullara özgü içerik temin etmede bu mirasın faydası gündeme gelmiştir (ITH/17/12.COM/6 2017: 15). Ayrıca, 2018'de Mauritius Cumhuriyeti'ndeki 13. Hükûmetler Arası Komite Toplantısı kapsamında düzenlenen "Safeguarding Intangible Cultural Heritage in Formal and Non-Formal Education" adlı yan etkinlikte, bu mirasın eğitime entegrasyonunun "içerik, yöntem ve bağlam" olmak üzere üç açıdan temel önemde olduğu vurgulanmış; bu aşamada amacın "müfredat geliştirmek" olmadığı ve bu aşamada asıl önemli olanın basit düşünüp temel düzeyde ilerleyerek bu ilişkiyi birçok derse yaymak olduğu belirtilmiştir¹⁴⁷. Bu dikkatin kökeni, 2015'te hazırlanan *Intangible Cultural Heritage and Sustainable Development* adlı bilgilendirici çalışmada¹⁴⁸ aranabilir. Nitekim burada, somut olmayan kültürel mirasın eğitsel içerik ve metotların yaşayan örneklerini barındırdığı belirtilir (2015: 4). O hâlde bu perspektifin; öğretilenler, öğretme biçimleri ve öğretim ortamı açısından bir yenilik önerdiği söylenebilir. Bu mirasın eğitimini üç temel ayak üzerinde inşa eden bu bakış, aynı zamanda çalışmaların yoğunlaşabileceği başlıca noktaları ve kazanım sağlanabilecek yerleri işaret eder. Bu nedenle; düzeye, ortama ve öğretilenlere göre değişmemesi gereken hareket noktaları olarak düşünülebilecek söz konusu üç boyutun eğitimin kurgusunda dikkate alınması yararlıdır. Çalışmalara bir çerçeve sağlayabilecek içerik, yöntem ve bağlamın aynı zamanda bu yöndeki girişimlerin niteliğini temsil ettiği varsayılırsa, plan ve bilhassa uygulamada, anılan üç boyutun ayrı ayrı düşünülmemekle ne derecede bir araya getirildiği kültürü korumada eğitimin etkisini ve başarısını belirler.

¹⁴⁷ Sözü edilen toplantı, Mauritius Cumhuriyeti'nin ev sahipliği yaptığı 13. Hükûmetler Arası Komite Toplantısı çerçevesinde 30 Kasım 2018'de düzenlenmiştir. Bu yan etkinliğin içeriğine dair herhangi bir belge bulunmamaktadır ve bu toplantıda gündeme gelen konuların analizi, katıldığım etkinlikteki gözlemlerime dayanmaktadır.

¹⁴⁸ Anılan çalışma için bkz. <https://ich.unesco.org/doc/src/34299-EN.pdf>

Somut olmayan kültürel mirasın korunmasında eğitimin merkezî konumda yer alışı bu kısımda ve önceki başlıklarda sıklıkla gündeme getirilmiş ve 2003 Sözleşmesi'nde konuyla ilgili göndermelere dikkat çekilmişse de kültür ve eğitim arasındaki karşılıklı ilişkinin bu miras özelinde daha yakından bakıldığında ne ifade ettiği, niçin ihmal edilemez, gerekli ve değerli olduğu birtakım gerekçeler ışığında yorumlanmaya muhtaçtır. Temel bir problem olarak, kültürün üretildiği, icra edildiği, insanları bir araya getirdiği ortam ve mekânlarda sosyal ilişkiler vasıtasıyla örtük ve bazen “dolaylı” biçimde aktarılan geleneksel bilgi, beceri ve davranışlar anlamında kültürden söz etmek pek mümkün değildir. Diğer deyişle; plansız, rastlantısal veya kendi kendine öğrenmeye karşılık gelen sargın öğrenme, somut olmayan kültürel mirasın kapsamına giren alanlarda üretilmiş bilgi, beceri ve pratiklerin gelecek kuşaklara aktarımında oldukça yetersizdir. Bu açık bir müdahaleyi ima etmekle birlikte, sargın öğrenmenin işlevsel olmadığı bir durumda, eğitimin diğer türlerinde kültürün korunması ve aktarılmasını hedefleyen “doğrudan”, “açık bir amacın yön verdiği” organize tedbirlerin düşünülmesi ihtiyacı doğar. *Learning with Intangible Heritage for a Sustainable Future* adlı çalışmada söylendiği gibi, somut olmayan kültürel miras, müfredata kültürle bağlantılı içerik kazandırır ve öğrencilerin, hem sınıf merkezli hem de yerel topluluk merkezli bilgi ve becerilerin birbiriyle ilgisini görmesini sağlar. Böylelikle çocukların okul aracılığıyla öğrendikleri bilgi ve değerler ile topluluk içinde öğrendikleri bilgi ve değerler arasında dağılıp parçalanmaları riskini azaltır (2015: 22). Bu destek, okul ile toplum arasındaki ilişkinin güçlenmesini sağlamanın yanında her iki çevrede öğrenilenlerin birbirini tamamlamasına katkı sağlar ve böylelikle birbirlerini dışlamalarını bir ölçüde engeller. Diğer taraftan, bu ilişkinin hayata geçebilmesi için aşılması gereken bazı engeller vardır. Nitekim önceki bölümde de altı çizildiği üzere, kültür “hayatın zaten içinde olan, her yerde bulunabilen ve dolayısıyla okulda yer bulması pek de gerekli görülmeyen bir unsur” olarak değerlendirilebilmektedir. Oysaki durumun çoğunlukla böyle olmadığı ve hayatı yorumlama, kendini ifade etme, insanla ve doğayla sağlıklı bir ilişki kurma anlamında kültürün ve kültürel çeşitliliğin gündelik hayatın dışında bırakıldığı açıktır. Dolayısıyla söz konusu yanılısama, kayıtsızlık veya tutum eksikliğinin mümkün olduğunca azaltılması için eğitime alan açılması gerekir. Diğer taraftan, “UNESCO ACCU Expert Meeting on Transmission and Safeguarding of Intangible Cultural Heritage Through Formal and Nonformal Education” adlı toplantının raporunda¹⁴⁹ da belirtildiği gibi, somut olmayan kültürel miras örgün ve yaygın eğitime dâhil edilirken bazen yalnızca bu mirasın

¹⁴⁹ Rapor için bkz. <https://www.accu.or.jp/ich/en/pdf/b2007Expert.pdf>

yaşayabilirliğini güvence altına almak amacıyla değil yerel ve ulusal kimliği güçlendirme, “marjinal hâle gelmiş” topluluklardan gelen öğrencilerin öz saygısını besleme hedefiyle hareket edildiği de görülür (2007: 26). Örneğin Endonezya’da miras eğitimi kapsamında, çeşitli tarihsel nedenlerle dışlanmış etnik grupların kültürünün, sürdürülebilir kültür sistemlerine dikkat çekmek için bir kaynak olarak görüldüğü belirtilir.¹⁵⁰ Kimi zamansa somut olmayan kültürel mirasın eğitimle ilişkisinin, Çin’de olduğu gibi, azınlıkların eğitimi amacıyla benimsendiği görülür (Li-zhen, 2005). Dolayısıyla, eğitimin korumaya katkı bakımından 2003 Sözleşmesi’nde öne çıkarılan yönlerine ek olarak bu tür boyutlarının da söz konusu olduğu anlaşılır.

Eğitime duyulan ihtiyacın gerekçeleri yukarıda bahsedilen konularla sınırlı değildir. Yukarıda anılan 2007 yılına ait uzmanlar toplantısında belirtildiği gibi, somut olmayan kültürel mirasın eğitimde etkin varlığı, eğitim sisteminin küresel düzeyde dışladığı / meşru görmediği geleneksel aktarım yöntemlerini yeniden kazanmak, güncel eğitimle ilişkili kılmak açısından da önemlidir (2007: 25). Geleneksel aktarım yöntemlerinin değersizleştirilmesi, belli bilgi türleri ve pedagojik metotların meşru görülmesi ve neticede geleneksel bilgi, beceri ve pratiklerin tehlikeyle yüzleşmesi karşısında bu yöndeki eğitimin gerekliliğinden söz edilmelidir. Nitekim somut olmayan kültürel miras “tepeden inme” biçimde değil, tabandan, topluluktan hareketle korumayı ilke edindiği için görmezden gelinen geleneksel bilgi kaynaklarının eğitimde öne çıkması beklenir. Borges ve Botelho’nun belirttiği gibi, geleneksel öğrenme metotlarından hiçbiri bir diğerini dışlamaz veya geçersiz kılmaz (2008: 66). Söz konusu bakış, John Dewey’in “eğitimin kalbinde demokrasinin yattığı” yönündeki fikriyle de örtüşür (Pryor ve Bowman, 2016: 443). Dolayısıyla bu durumun eğitimdeki yansımalarının dışlayıcı değil kucaklayıcı, kapsayıcı bir tutuma dönüşmesi arzu edilir. Bu noktada, somut olmayan kültürel mirasın eğitimle bir araya getirilmesi, bazı köklü ön yargı ve alışkanlıkların gözden geçirilmesine yardımcı olur. Diğer taraftan, 2003 Sözleşmesi’nin ilkeleri gereği, somut olmayan kültürel mirasın ilgili topluluklar tarafından ve onların ihtiyaçları gözetilerek korunması için çaba gösterilir. Bu bakımdan, UNESCO’nun 1990 yılında başlattığı “Herkes İçin Eğitim” programının eğitim dünyasında yarattığı bilince ek olarak hayat boyu öğrenmeyi merkeze alan araştırma ve uygulamaların küresel boyutta önemli bir seçenek biçiminde giderek güçlenmesi, bu mirasın

¹⁵⁰ Konuyla ilgili bilgi için bkz. <https://www.unesco-ichcap.org/performing-tradition-in-indonesian-channel-a-case-of-informal-heritage-education-through-communities-and-state-collaboration/>

yukarıda sözü edilen demokratik ve kapsayıcı yönleriyle birlikte, somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonu için başka bir gerekçe oluşturur.

Somut olmayan kültürel mirasın topluluk ve gruplar tarafından; tabandaki koşul, beklenti ve ihtiyaçlarla uyumlu biçimde korunması yönündeki düşünce, kültürün korunmasına odaklı girişimlerin başarısını “halkın kabulüne” bağlı kılar. O hâlde, kitleleri, günden güne zayıflayan ve gündelik hayattan büyük oranda çekilen bu mirasın korunması gerektiğine ikna etmek ve bu yapılmadığı takdirde sosyal, kültürel ve dolayısıyla (her iki anlamda) “hayati” açıdan nelerin yitirilebileceğini anlatmak, korumaya yönelik girişimlerin haklılığını ortaya koymak ve çalışmaların başarı oranını yükseltmek açısından büyük önem taşır. Bu noktada, Türkiye’de ve dünyanın pek çok ülkesinde, günün önemli bir bölümünü okullarda geçiren kitlelere doğrudan hitap etme gücüne sahip en önemli aracın örgün eğitim olması ve UNESCO’nun hazırladığı *Living Heritage and Education* adlı broşürde¹⁵¹, gençlerin aslında kendi miraslarıyla bağlantı kurmayı arzuladıkları ancak bunu nasıl yapacaklarını bilmedikleri için okulların bu anlamda yararlı bir mekanizma olabileceğinin belirtilmesi (2019:2), eğitimin neden gerekli olduğunu bir kez daha ortaya koyar. “Intangible Heritage in Formal Education: Conditions and Perspectives” başlıklı yazısında¹⁵² Kamil Stasiak’n ifade ettiği gibi, kültürel mirası bağlamından koparma (bağlamsızlaştırma), aşırı ticarileşme gibi risklerin önlenmesi için sağlanması gereken ilk koşullardan birinin değerbilirlik ve saygı olduğu düşünülürse (2016: 300-301), okulların ve eğitimin bu anlamdaki işlevinin güçlenmesiyle, kültür korumanın toplumsal kabul çerçevesinde, Sözleşme’nin ilkeleriyle uyumlu şekilde ilerlemesi kolaylaşabilir. “Değerbilirlik”, “saygı” ve “farkındalık artırma” amaçlı tedbirlerin eğitimle ilişkisi çoğunlukla bu yönleriyle düşünülme de eğitimin söz konusu çerçevedeki rolü arttıkça hâlihazırdaki risk, tehlike ve yitimin bir ölçüde önüne geçilebilir.

Eğitimin, korumanın temel parçalarından biri olarak benimsenmesini gerektiren son husus ise miras listeleri ve envanterlerdeki unsurlarla ilgilidir. Kirshenblatt-Gimblett, miraslar arasında ayrıma hizmet etmesi, hiyerarşi yaratılması, kendine özgü apayrı bir bağlam yaratması ve koruma amacına katkısı bakımından listeleri eleştirse de listelerin, farkındalık artırmada ve görünürlüğe katkı sağlamada en pratik yol olabileceğini söyler (2004: 57). Nitekim Belarus’ta farkındalık artırma açısından ulusal envanterin kusursuz bir

¹⁵¹ Anılan çalışma için bkz. <https://ich.unesco.org/doc/src/46212-EN.pdf>

¹⁵² Yazının bulunduğu kitap için bkz. https://www.muzeumkrakowa.pl/images/upload/zbiory-galerie/niematerialne-dziedzictwo/ICH_ENG.pdf

eğitim kaynağı olduğu ifade edilir (ITH/18/13.COM/7.a Rev. 2018: 17). Diğer taraftan, ACCU tarafından 2004'te dzenlenen "Workshop on Inventory-making for Intangible Cultural Heritage Management" adlı toplantıda,¹⁵³ envanterlerin hazırlanma gerekçelerinden birinin eğitim olduğu belirtilir (2004: 20) ve tespit edilebildiği kadarıyla, İtalya ile Hindistan'da bu yönde güncel çalışmaların yapıldığı bilinir.¹⁵⁴ Ayrıca, Temsilî Liste'nin, Taraf Devletlerin daha fazla miras kaydettirme yarışına girdiği ve salt ulusal prestiji artırmaya hizmet eden bir tür vitrin olduğunu iddia eden ve dolayısıyla listelerin, bu alandaki kültürün korunmasına ve aktarılmasına katkı sağlamaktan uzak olduğunu, mirasların listelere kaydettirildikten sonra kaderine terk edildiğini savunan görüşlerin arttığı da bilinir. Benzer kaygılar, somut kültür varlıklarını barındıran listelere yönelik sert eleştirilerin de gündemindedir (D'erao, 2014). Sözü edilen sorunların açılmasında eğitim bir çıkış yolu sunabilir. Listelere kaydedilen ve UNESCO etiketi alan kültürel mirasların, daha sonra burada donuk biçimde sıkışıp kalmaması ve listelerin, kültürün korunmasına aracılık edebilmesi için eğitim kritik önem taşır. Çünkü eğitim, Sözleşme'nin ilk maddesinde belirtildiği gibi, "bu mirasın önemi konusunda yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde duyarlılığı artırmanın ve karşılıklı değerbilirliği sağlamının" en uygun yollarından biri olabilir. Kültürel mirası koruma ve aktarma bilinci oluşturma ve bu mirasın değeri konusunda insanları bilgilendirme hedeflerinin temel olarak eğitimle karşılanabileceği hatırlanırsa, liste ve envanterlerdeki kültürel mirasların UNESCO etiketinden ibaret "unsurlar" olarak görülmeyip insan yaratıcılığının ürettiği "değerler" olarak bilinmeleri ve bu düşünceyle aktarılmaları da eğitimle mümkün olur. Ayrıca, envanter ve bilhassa listeler etrafında beliren olumsuz bakışın bir ölçüde kırılması ve listelerin aktarıma katkı sağlama potansiyelinin harekete geçirilmesi eğitimin işlevsel hâle getirilmesiyle yakından bağlantılıdır.

3.4. Eğitimde Yeni Arayışlar: Miras Yoluyla Öğrenme

Somut olmayan kültürel mirasın korunmasına odaklı plan ve eylemlerin, önceki kısımlarda da gündeme getirildiği üzere, 2003 Sözleşmesi'nden önceki UNESCO sözleşmelerinde benimsenen koruma fikrinden farklı olması gerekir. Bu farklılığı oluşturan önemli noktalardan biri, korumanın temelinde yer alması arzu edilen insan ve topluluklar olsa da farklılıklar bununla sınırlı değildir. Chiara Bortolotto'nun söylediği gibi, somut

¹⁵³ Toplantının raporu için bkz. https://www.accu.or.jp/ich/en/pdf/2004_Tokyo.pdf

¹⁵⁴ Bu bilgi, Mauritius Cumhuriyeti'nde 26 Kasım-1 Aralık 2018 tarihlerinde gerçekleştirilen 13. Hükümetler Arası Komite Toplantısı'nda eğitim konulu yan etkinliklerde, adı geçen ülkelerin temsilcileriyle yaptığım görüşmelerden elde edilmiştir.

olmayan kültürel miras kavramının getirdiği diğer yenilikler bu mirasın zaman ile ilişkisinin “bir dizi değişim ve evrim süreci” üzerinden kurulması ve yalnızca estetik düşünceye değil, kullanım şekillerine de dikkat çekilmesidir (2007: 21). Bununla birlikte, bilhassa insan ve toplumların rolünün artırılması konusunda ne kadar gelişme kaydedildiği tartışmalıdır. Nitekim 2003 Sözleşmesi’ne Taraf Devletlerin kendi ulusal sınırları içinde UNESCO’yu ilgilendiren kararlara yön verme gücü ve yetkisi belirleyici olduğundan, toplumların kültürü koruma mekanizmalarını etkileme gücünün sınırlı olduğu düşünülür (Yıldız, 2020). Ancak yine de 2003 Sözleşmesi’nin temsil ettiği kültür koruma yaklaşımının taşıdığı ilkeler, özellikle insan ve toplumların merkezde konumlandırılması fikri bakımından, kültürel mirasın eğitimdeki kullanımlarının yeniden değerlendirilmesini gerektirir.

1972 Sözleşmesi, büyük oranda estetik boyuta ve nesneye odaklı bir koruma anlayışını benimser. Nesneyi öne çıkarması bakımından, somut kültür varlıklarına ilişkin eğitimde çoğunlukla söz konusu kültürel mirasın kendisi “hakkındaki” bilgilerin öğrenilmesinin esas olduğu söylenebilir. Diğer deyişle; merkezine yapıyı veya objeyi alan bir aktarım fikri mevcuttur. Son yıllarda somut kültür varlıklarının korunmasına dair plan, uygulama ve çalışmaların, bu varlıkların sosyal ve kültürel fonksiyonlarına da atıfta bulunduğu, somut ve somut olmayan kültürel mirasın birlikte korunması yönünde bir dikkatin ortaya çıktığı bilinir. Bununla birlikte, ilk bölümde de söylendiği üzere ve “somut mirası değerli kılan şeyin onun somut olmayan nitelikleri olduğu” (Dull, 2013: 12) unutulur; tarihî anıt, yapı veya yapı toplumları ile doğal miras alanlarının kendiliğinden sahip olduğuna inanılan “içkin değer” ve “eşsiz nitelikler” esas alınarak korunduğu durumda, bir şeyi üretip / atalarından devralıp ona değer veya anlam atfederek kültürünün bir parçası olarak benimseyen insanın varlığının bir ölçüde silikleştiği iddia edilebilir. *Trends in Practical Heritage Learning* adlı raporda¹⁵⁵ Jakoba Sraml Gonzalez’in belirttiği üzere, bu bakış açısı mirasın kendisini ana tema hâline getirir ve onu öğrenmenin yegâne amacı olarak görür (2012: 5). Burada ters yönden bir bakışı hatırlatmak, karşılaştırma açısından faydalı olabilir. *Learning with Intangible Heritage for a Sustainable Future* adlı çalışmada belirtildiği gibi, somut olmayan kültürel miras eşsiz olduğu için değil, onu benimseyip icra eden toplumların yaşamıyla ilişkili olduğu için değerli görülür (2015: 12). Bu nedenle, korumanın çıkış noktasını kültürel mirasa “dışarıdan” atfedilen eşsizlik iddiasından ziyade insan ve toplumların bakışı belirler. Diğer yandan somut kültür varlıkları kültürel kimliğin inşası ve ayakta kalmasının yanında insanların bir topluma, gruba, millete aidiyetini beslese

¹⁵⁵ Rapor için bkz. <http://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/06/Booklet.pdf>

de bir objenin insanlar için değerini ve anlamını yine o objenin kendisinin ürettiği fikri, “kaynağını nesneden alıp yine nesneye dönen” dar çerçeveli bir eğitim kurgusuna yol açabilir. Dolayısıyla, kültürel miras eğitiminde, ilk aşamada anlam ve değer “üretiminde” insanın etkinliğine vurgu yapılmayışı, bu mirasın eğitim yoluyla “aktarımında” da insan ve toplulukların rolünü güçlendirmeyi zorlaştırır. Neticede bu durumun, somut kültür varlıklarına ilişkin eğitimde mirasın salt bilgi aktarımına dayalı olmasını ve sosyal / kültürel çevresi yeterince hesaba katılmadan öğrenilmesini beraberinde getirdiği iddia edilebilir. Diğer taraftan, somut olmayan kültürel miras kavramı etrafında inşa edilmesine çalışılan eğitim perspektifinin daha farklı nitelikler taşıdığı görülür. 2003 Sözleşmesi, kültürel mirası bir “öğrenme” kaynağı olarak öne çıkarır. Bu dikkatin varlığına yönelik ilk belirtiler, 2007’de Japonya’da düzenlenen bir uzmanlar toplantısında¹⁵⁶ gözlemlenir. Anılan toplantıda; matematik, biyoloji, fizik ve kimyanın öğrencilerin hafızalarında daha canlı biçimde yer edinmesi ve aynı zamanda farkındalığın artırılması için somut olmayan kültürel mirastan faydalanılması istenir (2007: 26). *Learning with Intangible Heritage for a Sustainable Future* adlı çalışma ise “mirasla beraber ve miras yoluyla öğrenme” fikrinin detaylı şekilde geliştirildiği yer olarak daha ileri bir aşamayı temsil eder. Bu gelişim, kültürel mirasın eğitime ve öğrenme süreçlerinin daha geniş bir parçası olmasına nitelikli katkı sağlar. Anılan kaynakta ifade edildiği gibi, bu yönelim bir tarafta “değer” ve diğer yanda “disiplin” temelli eğitimin, somut olmayan kültürel mirasın sağladığı “bağlam” odaklı eğitimle tamamlanmasını hedefler. Diğer deyişle, bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin evde, topluluk içinde öğrendikleri bilgi ve değerler ile okulda edindikleri bilgi ve değerler arasında parçalanmamaları ve öğrenmelerin birbirini dışlamaması istenir (2015: 22).

Kültürel miras “hakkında bilgi verme”nin ötesinde bu mirasın kuşaktan kuşağa aktarılmasını, yaşamın ve okulun çeşitli alanlarına entegre edilmesini savunan bu yaklaşım, bu mirası “salt bilgi hazinesi” olarak görmeye yetinmeyip onun yeni öğrenme yöntemlerini barındırdığını da ima eder. Ian Dull’un belirttiği gibi, gündelik deneyimlerden uzakta kalan ve sembol, işaret, reklamcılık ve belirli alanlar vasıtasıyla sıradan yaşamlar ile arasına bir sınır çizilen (2013: 4) kültürel mirasın karşı karşıya olduğu açmazların çözümünde, sözü edilen eğitim perspektifinin yardımıyla, somut olmayan kültürel mirasın gündelik hayatla ilişkisinin güçlendirilmesine ve bu mirasa ilişkin bilginin yalnızca zihinlerde yer etmesinin

¹⁵⁶ Asia Pacific Cultural Centre for UNESCO (ACCU) tarafından 21-23 Şubat 2007 tarihlerinde Japonya’nın Chiba kentinde düzenlenen “UNESCO-ACCU Expert Meeting on Transmission and Safeguarding of Intangible Cultural Heritage through Formal and Non-formal Education” adlı toplantının raporu için bkz. <https://www.accu.or.jp/ich/en/pdf/b2007Expert.pdf>

ötesinde yaşamın diğer alanlarında aktif biçimde kullanılarak işlev kazanmasına imkân tanınabilir. Ayrıca, miras yoluyla öğrenme anlayışı, yukarıda anılan kitabın gündeme getirdiği; kültürel mirasın üzerinden menfaat sağlanacak bir “kaynak” mı veya politik sorumluluk ve temsile yönelik bir “araç” mı olduğu veyahut mirası ilk şekliyle (geçmişin kalıntıları olarak) mi görmek gerektiği yönündeki sorular¹⁵⁷ arasında sıkışan miras araştırmalarına genişlik ve güncellik kazandırabilir. Bu yorumu farklı biçimde ifade etmek de mümkündür. Kültürel mirasın “çekişme”, “çıkarma”, ve “kalıntı” çemberinde tartışılmaktan az da olsa kurtarılarak onun insan ve toplulukların hayatı açısından aktarılmasının değerine dikkat çekilmesi, miras aracılığıyla öğrenmeye atıfla mümkündür. Ancak tam da bu noktada, somut olmayan kültürel mirasla birlikte ve bu miras aracılığıyla öğrenmenin doğru anlaşılması ve uygulanması gereken bir bakışı temsil ettiği vurgulanmalıdır. Çünkü Anne Bamford’un *The Wow Factor* adlı eserinde sanat eğitimiyle ilgili söylediklerinden ilhamla (2009: 11), “kültürel miras eğitimi” ile “kültürel miras yoluyla öğrenme” arasında kayda değer bir fark olduğu görülür.

Somut olmayan kültürel miras özelinde devam edilecek olursa, kültürel miras eğitimi, söz gelimi halk müziği veya el sanatlarıyla ilgili eğitimi ifade ederken, kültürel miras yoluyla öğrenme ise mirasın pedagojik bir araç olarak başka alanlarda da kullanılmasını anlatır. Örneğin, *Learning with Intangible Heritage for a Sustainable Future* adlı çalışmada gösterildiği gibi, geometri dersinde dokümacılık üzerinden geometrik kalıpları; doğa bilimleri sınıfında hasat türküleri üzerinden tarımı, hasat döngüsünü ve sürdürülebilir tarımı; biyoloji dersinde yumuşakçalardan söz edilirken (hammadde sağlamaları bakımından) bu hayvanların korunması ile sedef kakma sanatının sürdürülmesi arasındaki yakın ilişkiyi, halk hikâyeleri ile coğrafyayı, geleneksel müzik aletlerinin (zil, gonk, telli çalgılar, vb.) yaydığı seslerin yardımıyla fizik dersinde ses dalgalarının titreşimini ve sözlü anlatımlar (şiiir) aracılığıyla tarihi anlatmak mümkündür. İlk bakışta aradaki fark çok belirgin görünmeyebilirse de “kültürel miras yoluyla öğrenme”, sağladığı yeni perspektifin eşliğinde, somut olmayan kültürel miras kavramının eğitime ve kültür aktarımına önemli derecede genişlik ve etki gücü kazandırabileceğini gösterir. Daha da önemlisi, bu bir bakıma, 2003 Sözleşmesi’nin temelini oluşturan “kültürün aktarım imkânlarını canlı tutma ve güçlendirme” hedefine doğrudan hizmet eder. Öte yandan, yine *Trends in Practical Heritage Learning* adlı raporda altı çizildiği gibi, kültürel miras aracılığıyla öğrenmek, mirasın

¹⁵⁷ Sözü edilen sorgulama, *Heritage Studies: Stories in the Making* adlı kitap hakkında tanıtıcı bilgi verilen bir siteden alınmıştır. Bilgi için bkz. <https://searchworks.stanford.edu/view/12970942>

kuşaklar arası aktarımına yarayan öğrenme kanallarını harekete geçirerek bu potansiyelin kültürel kimlik inşası, estetik duyarlılık, kültürü koruma, yerel girişimlerin güçlendirilmesi, bölgesel kalkınma, işsizlik, sosyal uyum, kültürler arası diyalog ve sağlık ile ilgili sorunlarda kullanılmasını sağlayabilir (2012: 5). Söz konusu gelişme, somut olmayan kültürel mirasın “neden korunması gerektiği” ile ilgili soruların tatmin edici karşılıklar bulmasına ve onun gündelik hayatla ilişkisine dair önyargıların bir ölçüde hafifletilmesine de hitap eder. Diğer ifadeyle, mirasın kendisinin öğrenilmesine yoğunlaşıldığında arka planda işlevsiz, ilgisiz veya muğlak görünen bilgi, beceri, değer, davranış, tutum, vb. yönlerin görünürlük ve etkinlik kazanmasına; kültürel mirasın hitap ettiği bağlamla ilişki içinde belirmesine destek olunabilir. Bu özgün perspektif, somut olmayan kültürel mirasın “ne olduğu” sorusunun ötesine geçilmesini ve artık bu mirasın “ne ile ilişkili olduğunun” da düşünülmesini gerektirir. Somut olmayan kültürel mirası, gündelik yaşamı oluşturan kültürel, sosyal, eğitsel, ekonomik ve politik ağın bir parçası olarak değerlendirmek, bu mirasın (insani bir nitelik atfedilerek tanımlanacak olursa) “kerameti kendinden menkul” ve artık var olmayan bir dünyanın temsilcisi değil, güncel sorunlara çözüm üretme arayışlarına dâhil edilebilecek bir kılavuz olduğunu vurgulamaya yardımcı olur.

Yukarıda sözü edilen gönderme ve çıkarımlar, eğitim öğretimde kültürel mirası aktarma biçimlerinde değişimin yaşandığına işaret eder. O hâlde, bu değişimin getirdiği yeni eğilimler kültürel mirasın öğrenme süreçlerindeki rolünü tekrar düşünmeyi gerektirir. Anna Hansen’in “Making Heritage Learning Relevant” başlıklı yazısında¹⁵⁸ ifade ettiği gibi, kültürel miras pek çok beceri, yeterlik, değer ve tutumun öğrenilmesinde daha aktif bir role kavuşmuştur. Geçmiş hakkında bilgi edinmek hâlen önem taşısa da kültürel mirasla ilgilenen kuruluşlar hizmet ettikleri insan ve topluluklarla bağlantı kurabilmek amacıyla oldukça çeşitli yollar izleyebilir. İnsan ve topluluklara faydalı olmak; pek çok insana ulaşmak ve aktivitelerin, öğrenme imkânlarının ve öğrenme mekânlarının insanların katılımını ve ilgisini teşvik etmesi demektir (2014: 8). Öyleyse, kültürel miras yoluyla öğrenme, sadece eğitim ve kültürel miras ilişkisinin kapsamını zenginleştirmenin ve kültür aktarımının bir yolu olmakla kalmayıp aynı zamanda eğitime ve öğrenme ihtiyacının insanların gündelik hayatında tatmin edici bir karşılık bulmasına da yardımcı olur.

Öğrenme sürecine somut olmayan kültürel mirasın şekil verme potansiyelini ortaya koyan bu seyir, SKH (4. Hedef) ile uyumlu olarak “kapsayıcı, adil ve kaliteli eğitimin teşvik edilmesine ve hayat boyu öğrenmenin önemine dikkat çekilmesine” de destek olur. Bu

¹⁵⁸ Anılan çalışma için bkz. http://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/06/HLO_Final.pdf

yönüyle; somut olmayan kültürel mirasın “salt ezberlenen, başvurma ihtiyacı duyulmayan, bir şekilde günümüze ulaşmış edilgen kalıtlar” olarak yanlış yorumlanması karşısında, bu mirasın “gündelik hayatla ilişkisi ölçüsünde dönüşerek ayakta kalabilen; görme, duyma ve artık aynı zamanda uygulama yoluyla aktarılan ve işlenip kullanıldığı oranda etkinliği artan bilgi, beceri ve pratikler; dünyayı anlamlandırma tarzı” olduğunu göstermede yeni yöntemin önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle, sözü edilen öğrenme biçimi, sorunu ele alma biçiminin sadece yöntem geliştirme ile sınırlı olmadığını; başka ihtiyaçlara da cevap verdiğini anlatır. Diğer taraftan, bu yaklaşım en az somut olmayan kültürel mirasın kendisi kadar onu aktarma yollarının da güncel koşullara göre dönüşebildiğini ortaya koyan bir kanıt olarak okunabilir. Ek olarak, somut olmayan kültürel mirasın öğrenmeye nasıl aracılık edebileceğine kafa yorulması, bu mirasın akla getirdiği dar kümenin dışına çıkılmasına yardımcı olabilir. Çünkü somut olmayan kültürel miras Türkiye’de sıklıkla “değerler eğitimi” ile eş anlamlı anlaşılmakta ve yararlılığı bu çerçevede yorumlanmaktadır. Ne var ki bu mirasın kapsamına giren şeylerin ve buna dair eğitim öğrenim süreçlerinin, Türk Dil Kurumunun “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımladığı değerlerin eğitime indirgenmesi, bu mirasın eğitimle bağlantısının, “ahlakın eğitimle ilişkisini yeni kelimelerle anlatma çabası”ndan ibaret görülmesine ve özgün bakışın taşıdığı potansiyelin anlaşılmasına yol açabilir. Bu da somut olmayan kültürel miras ile öğrenme arasındaki ilişkinin, nihai olarak “mirasın kendisi hakkında bilgi edinmeyi telkin eden” yetersiz bir kapsamda sıkışıp kalmasıyla ve kültürü dondurarak muhafaza etmenin zihinsel boyutta sürmesiyle sonuçlanabilir.

3.5. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitiminde Risk ve Sorunlar

Somut olmayan kültürel mirasın korunması ve aktarımına odaklı eylemlerin eğitimle ilişkisinin önemi, UNESCO’nun güncel çalışmalarında sıkça vurgulanır. Şimdilik daha ziyade UNESCO Genel Merkezi ve bölge ofislerinin yönlendirmesiyle bölgesel düzeyde ilerleyen eğitim konulu çalışmalardan elde edilen deneyim, 2003 Sözleşmesi’ndeki koruma fikrinin eğitimle irtibatının; koruma eylemlerinin çeşitlenmesi, gelişmesi ve toplumsal katılımın güçlendirilmesi açısından zengin bir potansiyel barındırdığını gösterir. 2003 Sözleşmesi’nin uygulanmasında eğitimin ağırlığını artırması bakımından olumlu karşılanabilecek bu seyir, yeni imkânlar ve özgün bir bakış üretmeye destek olurken, uzun zamandır süregelen veya bu yeni süreçteki uygulamalarda ilk kez gözlemlenen, eğitime başka bir açıdan bakarken düşünce düzeyinde sezilen birtakım risk ve sorunları da barındırır.

Tezin ilk bölümünün ilk başlığında belirtildiği gibi, somut olmayan kültürel miras ve eğitim, aktarımın doğası itibarıyla bazı noktalarda birleşmekle beraber kimi zaman kendine özgü ayrılıklar da sergiler. Diğer bir ifadeyle, 2003 Sözleşmesi ve Uygulama Yönergesi'nde ana hatları çizilen koruma tedbirleri içinde eğitime atfedilen rol ile bilhassa örgün eğitimin karakteri, kurgulanma şekli ve temsil ettiği sistemin bazen örtüşmediği ve hatta çok kez ikisinin çatıştığı söylenebilir. Bu nedenle, mevcut risk ve sorunları tartışmadan eğitimi somut olmayan kültürel mirası korumanın etkin bir parçası hâline getirmenin mümkün olmadığı düşünülür.

Öne çıkarılabilecek risk ve problemler büyük oranda, 2003 Sözleşmesi'ne taraf olan devletlerin belli sürelerle sundukları periyodik raporlardan ve her yıl organize edilen hükümetler arası komite toplantılarının gündemini gösteren belgelerin satır aralarından tespit edilebilmektedir. Ayrıca UNESCO'nun dâhil olduğu diğer toplantıların raporları ve tamamlanmasını teşvik ettiği birtakım projelerin yanı sıra bazı araştırmacıların yazıları sorunların gündeme geldiği ve analizin zeminini zenginleştiren diğer kaynaklardır. Ancak, daha önce belirtildiği gibi, periyodik raporlar bazen “beklentileri” içeren bir tabloyu yansıtmakta ve Taraf Devletler, hazırladıkları raporlarda gerçek durumu değil, “UNESCO'nun beklentileriyle harmanladıkları” bir görüntüyü sunabilmektedir (Aral, 2018: 59). Ek olarak bu türden raporların çeşitli uluslararası sözleşmelerin kabulünden doğan yükümlülüklerin parçası olduğu ve ülkelerin 2003 Sözleşmesi gibi pek çok sözleşmeye taraf olabildiği hatırlanırsa, bu işin Türk Dil Kurumunun “formalite” sözcüğü için önerdiği tanımıyla “önem verilmediği hâlde bir zorunluluğa bağlı olarak yapılan biçimsel davranış” hâlini alması neticesinde Taraf Devletlerin buna benzer raporları hazırlama konusunda yeterince gayret göstermeyebileceği akla gelir. Dolayısıyla, herhangi bir ülkenin taraf olduğu diğer uluslararası sözleşmeler için de hazırlanması gerektiği için bir yönüyle mekanik bir zorunluluğu yansıtan söz konusu belgelerin konuyu tüm boyutlarıyla, nitelikli biçimde ve olduğu gibi yansıtmayabileceği ve buradaki bilgi ve değerlendirmelerin kimi zaman tekdüze bir bakışın fazla değişikliğe uğramayan ifadeleri şeklinde belirebildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer yandan, 2019 yılına kadar kullanılan periyodik rapor formatında, örgün eğitimin farkındalık artırma ve bilgilendirme programlarıyla aynı alt başlıkta yer alması da ayrı bir sorundur. Çünkü bu durum, Taraf Devletlerin örgün eğitimle ilgili çalışmalarının sergi, fuar, anma ve kutlama haftaları gibi diğer kamusal farkındalığı artırma etkinliklerinin arasında kaybolmasına veya örgün eğitimdeki yetersizliklerin zaman zaman Taraf Devlet lehine arka planda kalmasına, bulanıklaşmasına neden olabilmektedir.

Bu problemin, 2020 yılından itibaren kullanıma girecek yeni periyodik rapor mekanizmasıyla birlikte aşılması olasıdır. Raporların, Temsilî Liste'ye kayıtlı unsurların güncel durumu hakkında bilgi verilen bölümünde, Taraf Devletlerin uyguladıkları koruma tedbirleri arasında eğitime pek yer verilmediği görülür. Bu durum, unsurların eğitim alanına entegre edilmesi için ne yapıldığı konusunu karanlıkta bırakır (Aral, 2018: 59). Bu problemin çözümü konusunda, 2020'de devreye girmesi beklenen yeni periyodik rapor formatının yanı sıra bu mekanizmanın dayanaklarından biri olarak geliştirilen Overall Results Framework¹⁵⁹ ile önemli ölçüde gelişme kaydedilebileceği öngörülür. Nitekim bu çerçevedeki tematik alanlardan biri "Transmission and Education" olarak belirlenmiştir. Bu yeniliğin, eğitimin koruma tedbirleri arasındaki ağırlığını bir ölçüde artıracığı veya en azından, bu konuya ayrı bir dikkatle yaklaşılmasına destek olunacağı söylenebilir. Sonuç itibarıyla, burada başlangıç aşamasında gündeme getirilen görece küçük ve UNESCO'nun kılavuzluk ettiği bazı düzenlemelerle aşılabilecek sorunlar, periyodik raporların kurgulanma biçimi ve bu raporların ulusal düzeyde nasıl algılandıkları ile ilgili genel sorunlar olarak görülebilir.

2019 yılına kadar kullanımda kalan periyodik raporlar incelendiğinde, kapasite geliştirme çalışmalarının hitap ettiği kitlenin ağırlıklı olarak araştırmacı, uzman ve idarecilerden oluştuğu ve öğretmenlere yeterince yer verilmediği görülür. Bu durum araştırmaların artması ve kültürel miras yönetiminin güçlenmesi açısından önemli olsa da kapasite geliştirmede öğretmenler aleyhine bir dengesizliğin ortaya çıkmasına neden olabilir (Aral, 2018: 69). Dolayısıyla, kapasite geliştirme çalışmalarına öğretmenlerin de dâhil edilmesi örgün eğitimin etkinliğinin artması için gereklidir. Periyodik raporlardaki ifadeler, Taraf Devletlerdeki ulusal nitelikli kapasite geliştirme çalışmalarının öğretmenleri yeterince kapsamadığını düşündürse de UNESCO'nun öğretmenlerin bu konudaki gelişimini dikkate aldığı ve henüz az sayıdaki pilot projelerde¹⁶⁰ bu dikkatin bariz olduğu görülür. O hâlde, ulusal koruma tedbirlerinin UNESCO'nun gündeminin gerisinde kalabildiğini gösteren bu

¹⁵⁹ Bu yeni mekanizma, 2003 Sözleşmesi kapsamındaki uygulamaları ve uygulamaların etkilerini kısa, orta ve uzun vadede beklenen sonuçlara göre takip ve analiz etmeyi; buradan hareketle de doğru tedbirler geliştirmeyi amaçlayan bir sisteme karşılık gelir. Çalışmaları 2013 yılında başlayan bu sistem, 8 tematik alan ve bu alanlara ait 26 göstergeden oluşur. Bu tematik alanlardan biri de "Transmission and Education" başlığını taşır. Periyodik raporlar, bu çerçevedeki tema ve göstergelere göre hazırlanacağı için eğitime bağımsız bir tema olarak yer verilmesi önemli bir gelişmedir.

¹⁶⁰ Bu konudaki ilk ufuk açıcı çalışma olarak görülebilecek *Learning with Intangible Heritage for a Sustainable Future* (2015) adlı proje kapsamında hazırlanan kılavuzun giriş kısmında, çalışmanın temel olarak öğretmenler ve öğretmenleri eğitenler için hazırlandığı belirtilir. Kılavuzda, Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim programının ilke ve perspektifiyle uyum içinde somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonunun neden gerekli olduğu, projeye katılan ülkelerde kazanılan deneyimlerin ışığında anlatılır.

durum, somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonu konusunda UNESCO'nun ürettiği yeni bakış açısının ve yön verdiği bazı eğilimlerin ulusal düzeyde henüz yaygınlık kazanmadığını / pek karşılık bulmadığını düşündürür.

Periyodik raporlarda, somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilmesi için gerekli mekân ve alanların korunmasına yönelik eğitim konusunda da bazı sorunların olduğu gözlemlenir. Sözleşme'nin 14. maddesinde ve Uygulama Yönergesi'nde 107. maddenin (i) ve 155. maddenin (e) fıkralarında mekân ve alanların korunmasına yönelik eğitimin de korumanın bir parçası olduğu belirtilir. Öte yandan, somut olmayan kültürel mirasın, mekân ve alanların korunması açısından değeri de bilinir. Nitekim Clara Bertrand Cabral, "Social Transformation with UNESCO Heritage" başlıklı yazısında¹⁶¹, bu mirasın "insanlar ile mekânları ilişkilendiren bağı oluşturduğu için" önem taşıdığını ve günümüzde rağbet gördüğünü vurgular (2017: 1). Mounir Bouchenaki'nin "The Interdependency of the Tangible and Intangible Cultural Heritage"¹⁶² ve Ned Kaufman'ın "Putting Intangible Heritage in its Place(s): Proposals for Policy and Practice"¹⁶³ başlıklı yazılarının yanı sıra somut ve somut olmayan kültürel mirasın birlikte korunmasının öneminden bahsedilen *Yamato Declaration* (2004), *Quebec Declaration* (2008) ve *Delhi Declaration* (2017) gibi belgelerle gündeme taşınan analizlerin, eğitimle birlikte düşünülmesi faydalı olabilir. Hükûmetler arası komite toplantısı için 2015'te hazırlanan ve Taraf Devletlerin gönderdiği periyodik raporların eğitim faaliyetleri açısından değerlendirildiği raporda¹⁶⁴ Kolombiya, Gürcistan, Ürdün, İsviçre, Fildişi Sahilleri, Etiyopya, Slovakya, İtalya, İspanya, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi ve Filipinler'deki çalışmalara bu açıdan atıf yapılmakla birlikte (ITH/15/10.COM/6.a 2015: 15-16) burada sözü edilen çalışmaların önemli bölümünün, mekân ve alanların bu anlamdaki rolüne odaklı eğitimlerden ziyade somut ve somut olmayan kültürel mirasın iç içeliğine yönelik farkındalık artırma faaliyetleriyle sınırlı olduğu anlaşılır. Bu bakımdan, Taraf Devletlerin bu noktada eğitim uygulamalarından çok yapı, alan ve mekânların korunmasıyla ilişkili kanun ve idari mekanizmalardan bahsettiği ve az sayıdaki uygulamanın ise somut kültür varlıklarının korunmasına yönelik dikkatin gölgesinde kaldığı söylenebilir. Dolayısıyla, bu vaziyetin somut ve somut olmayan mirasın birlikte korunması çabasına yardımcı olmadığı ifade edilebilir.

¹⁶¹ Sözü edilen yazı için bkz. https://eulacfoundation.org/en/system/files/cabral_unesco.pdf

¹⁶² Anılan yazı için bkz. <https://pdfs.semanticscholar.org/baa9/83afa9412875f7732ac1652d4834b5ea854a.pdf>

¹⁶³ Anılan yazı için bkz. <http://www.ijih.org/volumeMgr.ijih?cmd=volumeView&volNo=8>

¹⁶⁴ Namibya'nın başkenti Windhoek'te 30 Kasım-4 Aralık 2015 tarihlerinde düzenlenen 10. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Hükûmetler Arası Komite Toplantısı için hazırlanan ITH/15/10.COM/6.a başlıklı belgede bu rapora yer verilir.

Somut olmayan kültürel mirasın eğitim yoluyla korunmasına yönelik plan ve uygulamalarda mekân ve alanlara ayrı bir dikkatle yer verilmesi konusu, aynı zamanda eğitimin yerini, mekânını, alanını da akla getirir. Çünkü bu konunun, dikkatli değerlendirilmesi gereken ve pek berrak olmayan bazı yönleri bulunur. Arnd-Michael Nohl'un *Kültürlerarası Pedagoji* adlı eserinde "kolektif aidiyetler pedagojisi" başlığı altında tartışılan bazı hususlar, tezin çerçevesine uyarlanabilir görünür. Nohl, ortama özgü bağlamın bilgisinin kuşaktan kuşağa aktarılabilirdiğini ve bu olgunun, ortamların gelenekselleşmesi olarak adlandırılabilirliğini söyler. Bir ortamın gelenekselleşmesinin, onun "doğuşundan" farklı olduğunu belirten yazar, bir ortama özgü bilginin gelecek kuşaklara aktarılamaması durumunda insanların ortama duydukları aidiyetlerini yitirdiklerini ve bu kaybın bireyselleşmeye veya yeni bir ortamın doğuşuna yol açabildiğini ifade eder. Neticede bu durumun "nesilsel kırılma"ya neden olabileceğini savunur (2014: 156, 159). Bu ifadeler, yazarın "kültürel temsil" ve "ortam"a ilişkin düşünceleriyle birleştirilebilir. Kültürel temsil, kolektif aidiyetleri mümkün olduğunca ayırt edici şekilde tanımlayan unsurlara (kıyafet gibi) karşılık gelir ve temsil ettiği ögeyi bir görüşte anlaşılabilir kıldığı ölçüde işlevli olur (2014: 144). Nohl, kültürel temsil ile ortamı ayıran noktanın, ortamın kendi içindeki bilgi ve deneyim birikimini ön plana çıkarması ve diğer taraftan kültürel temsilin ise ortam sınırlarını aşan, iletişimsel bilgiyi meydana getirmesi olduğunu savunur. Bu kuramsal farkın, düşünümsel eylem ile habitüelleşmiş veya kendiliğinden eylem arasındaki eylem-kuramsal farka tekabül ettiğini iddia eden Nohl, "habitüel eylem biçimi"nin, alışkanlık olarak "gelenek" ile ilişkili görülebileceğini söyler. Harekete geçen kişinin, içkin eylemlerinin arasına düşünümsel mesafe koymadığını, aksine onların içinde yaşadığını vurgular (2014: 173-175). Yazar, bağlama özgü deneyimi yapılandıran içkin düzenliliğiyle ortamın, insanların birbirine bağlandığı toplumsal mekânı temsil ettiğini düşünürken, diğer taraftan örgütlerin ayırt edici yönünün ise "resmî kurallar" olduğunu vurgular (2014: 147, 201).

Nohl'un değerlendirmeleri, somut olmayan kültürel mirasın eğitim aracılığıyla korunmasında mekân ve alanın rolünü yeniden düşünürken faydalı olabilir. Yazarın "nesilsel kırılma" olarak ifade ettiği kuşaklar arası kopuş, geleneğin üretilip aktarıldığı mekân olarak düşünülebilecek ortamların ayakta kalmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu ortamın kaybolmasının "bireyselleşme" ve "yeni ortamların doğuşu" şeklinde iki sonucu doğurduğu iddia edilir. Yeni ortamların doğuşu, (nadiren de olsa) aktarımın devamını ima edebileceği gibi (çoğunlukla) kültürel sürekliliğin zedelenmesi veya son bulması anlamına da gelebilir. Bu nedenle, yeni ortamların ortaya çıkışının, daima olumlu veya olumsuz bir yönü işaret

etmeyeceği akılda tutulmalıdır. Diğer yandan, Nohl'un ileri sürdüğü fikri iki açıdan incelemek mümkündür. İlk olarak, bu görüş, 2003 Sözleşmesi'ndeki ifadesiyle “somut olmayan kültürel mirasın anlatımı için gerekli olan doğal alanların ve belleğe ilişkin mekânların korunması için eğitim verilmesini teşvik etme” açısından doğal alan ve mekânların korunmasına odaklı eğitimin gerekliliğini ve haklılığını bir kez daha vurgulamak bakımından değerlidir. Ancak yazarın getirdiği kültürel temsil ve ortam ayrımı başka bir boyutta yorumlandığında, ortaya atılan fikirler tez için daha anlamlı olabilir. 2003 Sözleşmesi, daha önce belirtildiği gibi, “koruma” teriminin kapsamına “okul içi ve okul dışı” eğitimi de dâhil eder. Aynı amaca hizmet eden iki eğitim türünün yararlılığı veya gerekliliği elbette tartışılmamakla beraber bu türlerin kültürü korumada neye hizmet ettiğini tekrar düşünmek gerekir.

Yazarın “kültürel temsil” olarak tanımladığı alanı; ortam sınırlarından bağımsız oluşu, iletişimsel bilgiyi merkeze alması, insanın eylemde bulunduğu durumla kendisi arasına düşünce düzeyinde mesafe koyması gibi açılardan örgün eğitim ile ilişkilendirmek mümkündür. Çünkü örgün eğitimin merkezindeki okul, parçası olduğu sistem gereği, burada tarif edilen ortamdan (hem düşünsel hem de çevresel açıdan) bir ölçüde uzaktır. Öte yandan kültürel temsil, aidiyeti olabildiğince keskin biçimde yansıtması ölçüsünde, okullarda verilen sınıflanmış, çerçevesi belirlenmiş ve çoğu zaman ideolojik nitelikli sunumlarla bağlantılı biçimde okunabilir. Ek olarak, ortamın sınırlarını aşması bakımından kültürel temsil, örgün eğitimde sunulan / ezberletilen kitabi bilginin ve yazının egemenliğini akla getirmesi dolayısıyla yine bu alanla birlikte düşünülebilir. Kültürel temsili beslediği belirtilen başka bir kavram olarak iletişimsel bilgi, Jürgen Habermas'ın iletişimsel eylem kuramı çerçevesinde örgün eğitimle bağlantı içinde okunabilir. Yılmaz Yıldırım'ın “Jürgen Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı” başlıklı yazısında¹⁶⁵ belirttiği gibi, bu kuram “özne merkezli” aklın yerine iletişimsel açıdan inşa edilen ve “özneler arası” boyutta anlaşılabilen akla öncelik tanır (2006: 254). Bu ifadeler, iletişimin belli bir mekân ve alanın dışına taşınarak öznel, yerel veya topluluğa, gruba özgü anlamlarından sıyrılması ve geniş anlamda iletişim döngüsünün bir parçasına dönüşerek kamusal paylaşıma konu olması biçiminde anlaşıldığı takdirde, iletişimsel bilginin kültürel bağlamının dışında anlaşılması amacıyla dönüştürülmüş, bozulmuş, manipüle edilmiş veya standartlaştırılmış bilgiye karşılık geleceği iddia edilebilir. Bu yönüyle, kültürel temsilin alt kümesini oluşturan iletişimsel bilginin de örgün eğitimle yakınlık içinde düşünülmesi mümkündür. Ayrıca, kendiliğinden

¹⁶⁵ Yazıya ulaşmak için bkz. <https://sbd.aku.edu.tr/VIII2/yyildirim.pdf>

gelişmesi ve alışkanlığın bir parçası olması bakımından gelenekle özdeşleştirilebilecek “habitüel eylem” biçiminde, kişi ile davranış arasında düşünsel bir mesafenin bulunmadığı; bir diğer ifadeyle, insanların içselleşmiş olması bakımından belli davranışları (büyüklerin elini öpmek gibi) önceden düşünme, tasarlama ihtiyacı duymadığı varsayılır. O hâlde bu varsayıma diğer taraftan bakıldığında, “kişi” ile “kişinin davranışı”nın arasına “düşünme” sürecinin girdiği durumlar, kaçınılmaz olarak örgün eğitim sistemini akla getirir. Çünkü okullar temel olarak, neden sonuç ilişkisinden doğan durum ve olaylar karşısında, eyleme geçmeden önce insanların “dışarıdan”, bir bakıma “objektif” bakış geliştirmelerini öğütler. Bu nedenle, örgün eğitimin; insanların her zaman düşünce veya mantığa dayanmayabilen ancak özümsemiş eylemlerini öğretmesi pek de kolay görünmez. Dolayısıyla, kültürün aktarıldığı doğal alan ve mekânların ortadan kalkmasıyla somut olmayan kültürel mirasın aktarımında örgün eğitim sisteminin katkısına duyulan ihtiyacın, örgün eğitimin davranış ile kişi arasına düşünsel mesafe konmasını telkin eden yapısının doğurabileceği riskler göz ardı edilmeden giderilmesi önem taşır. Diğer ifadeyle, kültürün aktarımı ve korunması için gerekli ortamların büyük oranda yitirilmesi uluslararası toplumu ve UNESCO’yu örgün eğitimin olanaklarına daha muhtaç kılar. (Üretimin, aktarımın kendiliğinden yaşandığı alan ve mekânlar anlamında) kültürel “ortam”dan uzaktaki okulların, insan ve topluluklar ile onların kültürleri arasına “düşünsel bariyerler” koyması ihtimali, aktarım ve örgün eğitim arasında önemli bir açmazı işaret eder. Bu zor durumun, okulların bu mirasın değeri ve korunması konusunda “farkındalık artırma” amacının ötesine geçmesini zorlaştırdığı söylenebilir. Örgün eğitime duyulan ihtiyaç bir taraftan kültürü “ortam”dan bağımsız, kitaptan öğrenilen ve düşünce düzeyinde hapsolüp davranışa dönüşemeyen bir alana sıkıştırma riskini barındırırken diğer yandan okullar olmaksızın mevcut şartlarda somut olmayan kültürel miras hakkında farkındalık geliştirmenin pek mümkün olmadığı da ortadadır. Ek olarak, yazarın, kültürel temsil çerçevesinde, örgütlerin belirgin özelliklerinden biri olarak öne çıkardığı “resmî kurallar” da örgün eğitim sistemini akla getirir. Nitekim örgün eğitimi tanımlarken kullanılan en önemli parçalardan biri, bu sistemin işlemlerini sağlayan resmî nizam ve ilkelerdir. Dolayısıyla bu yönü de örgün eğitimi kültürel temsille bağlantılı kılar. Resmî kurallarla çevrili olduğunu gösteren bu yönü, kültürel temsilin ima ettikleri akılda tutularak yorumlandığında, örgün eğitimin somut olmayan kültürel mirasın korunması amacıyla uyuşmayan taraflarının düşünülmesini telkin eder. Bu mirasın korunması ve aktarımı için daha çok gerekli sivil, esnek, rızaya dayalı ve şeffaf girişimlerin, örgün eğitimin görece katı, “yazılı” ve zorunlu kurallara dayalı, esnek olmayan yapısıyla örtüşmediği; bu boyutları nedeniyle örgün eğitimin her zaman kucaklayıcı

olmayan doğasının hesaba katılması gerektiği söylenebilir. Örgün eğitimdeki düzenin “içkin” olmaktan ziyade “kurgulanmış” oluşu, okulların, insanların birbirlerine bağlanmaktan çok, eğitim sistemine “zorunlu” olarak bağlı kılındığı bir yapıyı temsil ettiğini düşündürür. Bu da örgün eğitim ve okullardaki kültür koruma imkânlarının dikkatli biçimde düşünülmesini ve okulun doğasına uygun olmayan veya gerçekçi olmayan hedef ve işlevlerin gözden geçirilmesini gerektirir.

Öte yandan Nohl’un, “kendi içindeki bilgi ve deneyim birikimini” yansıttığını söylediği “ortam” ise üstteki analogiden (kültürel temsil ve örgün eğitim) devam edilecek olursa “insanların birbirine bağlandığı toplumsal mekânı temsil etmesi” yönünden, daha ziyade “sargın öğrenme”nin var olduğu yerlerle ilişkilendirilebilir. Çünkü sargın öğrenmenin “kendiliğinden” gelişen hâl ve davranışların sergilendiği alan ve mekânların varlığı yoluyla veyahut alışkanlık hâlini almış eylemlerin gözlemlenmesi sonucunda “öğrenmeye” alan açtığı söylenebilir. Burada yazar tarafından tanımlandığı hâliyle ortam, somut olmayan kültürel mirasın aktarımı için daha müsait bir alanı çağırır. Bununla birlikte, 2003 Sözleşmesi’nde “koruma” terimi tanımlanırken “okul dışı” eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarıma gönderme yapılır. Şimdiye kadar varılan çıkarımların ardından, ortam kavramına ve sargın öğrenmeye kaynaklık eden fiziksel alan, mekân veya çevrenin 2003 Sözleşmesi’nde tanımlanma biçimine ihtiyatlı yaklaşılması gerekir. Çünkü kendi içinde bir deneyim ve bilgi birikimini temsil ettiği belirtilen ortam kavramı üzerinden bağlantı kurulan sargın öğrenme, sivil alanda (ev, sokak, park, buluşma mekânları, medya, vb.) yaşam bulmasına rağmen sistemli, kurallı, resmî bir teşkilat olan “okul” üzerinden tanımlanır. 2003 Sözleşmesi’nde “okul dışı” alan, mekân ve ortamları okulu merkeze alarak ifade etmek, sargın öğrenmeyi okuldan bağımsız düşünememeyi beraberinde getirebilir. Bu tercih, kültürü koruma bakımından okulda gerçekleştirilemeyen iş ve eylemlerin sivil alanda hayat bulmasını ima ettiği gibi “okulda yeri olmadığı” düşünülen kültürel bilgi, beceri, pratik ve tutumların yegâne adresi ve M. Öcal Oğuz’un ifadesiyle “okuldan kovulmuşluğun” kanıtı olarak “hiyerarşik açıdan aşağıda” görülen unsurlarla ilgisi bakımından da okunabilir. Bu durum okul ve sargın öğrenmeyi birbiriyle bağlantılı biçimde düşünmeyi zorlaştırabileceği gibi zihinsel algıda ikisinden birer yapay kutup yaratmaya hizmet edebilir. Bu nedenle, ortam kavramının sargın öğrenme için düşündürdükleri, 2003 Sözleşmesi’nde “okul dışı” olarak tanımlanan alanın okula endeksli biçimde ifade edilmesi ve anlaşılmasındaki riskleri gözden kaçırmamayı gerektirir.

Anılan Sözleşme’de belirtilen hususlara aykırı düşen başka sorunlardan söz etmek de mümkündür. Örneğin, Uygulama Yönergesi’nde 180. maddenin a(i) bendinde eğitim sistemlerinin, insanları kendi miraslarına “yabancılaştırmaması” gerektiği ifade edilir. Ayrıca 2015’te kabul edilen *Ethical Principles for Safeguarding Intangible Cultural Heritage* adlı belgede yer verilen on iki etik prensipten birinde topluluk, grup veya bireylerin kendi miraslarına hiçbir şekilde yabancılaştırılmaması gerektiği belirtilir (ITH/15/10.COM/15.a 2015: 6). Bahsedilen tutumun izlerine UNESCO’nun “Learning with Intangible Heritage for a Sustainable Future” gibi eğitimle ilgili pilot projelerinde (2015: 22) de rastlanır. Ek olarak, UNESCO’nun *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* başlıklı yayınında¹⁶⁶, bireyleri kendilerine yabancılaştıran öğrenme sistemlerinin reddedilmesi gerektiği savunulur (2015: 38). Bu yöndeki güçlü dikkate rağmen, Pakistan’da örgün eğitimin gençleri kendi kültürlerine yabancılaştırdığından yakınılır (ITH/18/13.COM/Decisions 2018: 27). Filipinler’de ise ova kültürüne adapte olmanın bir sonucu olarak “empoze edilen, kültürel açıdan uygun olmayan eğitim sisteminin insanları kendi kültürleriyle ilişki kurmaktan utanır hâle getirdiği” vurgulanır (LHE/19/14.COM/10.a Add. 2019: 9). Görece yeni gelişmekte olan bu hassasiyet, eğitim sistemlerinin tek yönlü, yukarıdan aşağı kurgulanmış, baskın yapısının somut olmayan kültürel miras açısından bir tehdit oluşturabildiğinin kabulü olarak okunabilir. Söz konusu olumsuzluğun kabulünden yola çıkarak çözüm yolları geliştirmek önemli olmakla beraber kendisi kadar bu çerçevedeki problemleri de bir o kadar köklü olan örgün eğitim sisteminin birey ve toplulukları kendi kültürlerine yabancılaştırması konusunda ilerleme kaydetmenin uzun zaman alabileceği; bu nedenle istikrarlı bir dikkate ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Örgün eğitimin insanları kendi kültürlerinden uzaklaştırması problemine eşlik ettiği söylenebilecek başka bir sorun, bu sistemdeki kültür aktarımının zorunlu mu yoksa uzlaşıya mı dayalı olduğu ile ilgilidir. Bu problemin yukarıdaki paragrafta sözü edilen ilk zorlukla ilişkisi, soruya verilecek cevabın içinde “zorunlu olma hâli”nin payıyla ortaya konabilir. Temsilî Liste’ye kaydedilmek üzere değerlendirilen dosyalara ilişkin karar metinlerinin satır aralarında bahsedilen hususla ilgili ipuçlarına rastlanır. Örneğin Malawi’nin dansla ilgili bir kültürel mirasının Temsilî Liste’ye kaydının önerildiği metinde, dansa ilişkin becerilerin kuşaklar arası aktarımının “devlet tarafından garanti edilen” örgün eğitimle desteklendiği (ITH/18/13.COM/10.b Add.2 2018: 38) ve benzer biçimde, Çin adına listeye kayıtlı bir mirasın yaşayabilirliğinin geleneksel ve kurumsal aktarım araçları ile “garanti altına

¹⁶⁶ Anılan yayın için bkz. <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>

alındığı” (ITH/18/13.COM/10.b Add.2 2018: 16) ifade edilir. Örgün eğitimin devlet garantisi altında oluşu, mirasın aktarımı için bir avantaj olarak değerlendirilse de bu durumun aktarımın başarısı açısından belirleyici olmadığı söylenebilir. Çünkü burada sözü edilen garanti, beraberinde bu mirasın okul yoluyla “zorunlu” olarak aktarılmasının hedeflenmesi olasılığını akla getirir. Bu durumda, resmî otoritenin kontrolündeki örgün eğitim sistemleri aracılığıyla somut olmayan kültürel mirasın aktarımından ziyade “meşrulaştırılması”ndan söz etmek mümkündür. Söz konusu vaziyet, somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonunda topluluk rızasına özen gösterilmediğini örneklemek bakımından önemlidir. Çünkü 2003 Sözleşmesi’nin koruma anlayışı ilgili birey, grup ve toplulukların korumak ve gelecek kuşaklara aktarmak istemediği herhangi bir mirasın korunmasını anlamlı bulmaz. Dolayısıyla burada örgün eğitimin korumaya ve aktarıma müdahalesinden söz edilebileceği gibi örgün eğitimin her koşulda faydalı olmayacağı da düşünülmelidir. Ayrıca, kültür aktarımının kendi doğasına aykırı biçimde örgün eğitim marifetiyle devletçe teminat altına alınması yönünde bir iradenin olduğu anlaşılır. Ek olarak, aktarımın garanti altındaki örgün eğitim aracılığıyla takviye edilmesi, Temsilî Liste’ye kayıt çerçevesinde gündeme geldiğinden, eğitim ve Temsilî Liste arasında kurulan bağlantıya da değinmek gerekir. Mirasın aktarımında eğitimin katkısının hayati önem taşıdığı kabul edilmekle beraber burada “devlet garantisi”nin vurgulanması, eğitime atfedilen rolü tekrar düşünmeye sevk eder. Çünkü söz konusu durum, bu mirasın eğitime entegrasyonunun “Temsilî Liste’ye kayıt uğruna” mı yoksa kültürün sonraki kuşaklara aktarılması için mi gerçekleştirildiği sorusunu akla getirir. Temsilî Liste’ye kayıt için örgün eğitime gönderme yapılması, mirasın devlet teminatı altında “zorunlu” aktarımı ile birlikte düşünülürse, listeye kaydın mirasın ulusal ve uluslararası görünürlüğünü artırırken diğer taraftan örgün eğitim eliyle (isteyerek veya istemeden) belli miraslar için “resmî bir statü yaratılmasına” hizmet edebileceği değerlendirilir. Bu da örgün eğitim yoluyla farkındalık yaratmayı güçleştirebilir. Dolayısıyla bu örnek, somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında örgün eğitimin işlevini düşünürken dikkatli olunması gerektiğini hatırlatır. Öte yandan bu noktada kimi zaman hassas, dikkatli olunabildiğini gösteren örnekleri de görmek gerekir. Örneğin Hindistan’da, listede kayıtlı bir kültürel mirasın kendine özgü çerçevesi, bu mirasın herhangi bir boyutunun öğretilmesi sürecine belli bir cinsiyetin katılımını mümkün kılmıyorsa, devletin veya devlet destekli herhangi bir uygulamanın bu mirasa ait geleneksel bir pratiği değiştirmedeği veya bunun bozulmasına yol açmadığı belirtilir (ITH/18/13.COM/7.a Rev. 2018: 13). Bu tutum, kimi durumlarda örgün eğitim sisteminin aktarıma etkisinin toplumsal cinsiyet rolleri bakımından olumsuz anlamda önemli

bir “müdahale” olarak görülebildiğini ve böyle durumlarda örgün eğitimin işe koşulmasının aktarıma yarar sağlamayabileceğinin düşünüldüğünü gösterir.

Aktarımın garanti altına alınması veya “zorunluluk” esasına göre düzenlenmesi konusunda yukarıda sözü edilen problemi farklı bir açıdan yorumlamak da mümkündür. Birey, grup ve toplulukların kültürel mirasları ile kurdukları ilişkide yaşanan önemli değişimler ve bu mirastan kopuş, David Lowenthal’a göre “ağır bir yitim hissine” neden olur ve bu his, ifadesini “modern koruma hırsında” bulur (1985: XXIV). Taraf Devletlerin UNESCO’nun kültür koruma programlarını ve miras listelerini nasıl gördüğünü anlamaya çalışırken de faydalı olabilecek bu görüşün başta belirtilen problemle birlikte okunması, aktarımın devlet teminatı altında olduğu iddiasını ortaya atmak için bir araç gibi kullanılabilen örgün eğitimdeki “zorunluluk” tutkusunu akla getirir. Buradan hareketle de örgün eğitimdeki kimi uygulamalar, Lowenthal’ın vurguladığı modern koruma hırsının eğitimdeki uzantıları olarak görülebilir. O hâlde, Temsilî Liste’ye kayıtlı mirasların (devletin kontrolü daha belirgin olduğu için) bilhassa örgün eğitime entegrasyonunun her zaman yarar getirmeyeceği iddia edilebilir. Bu noktada, örgün eğitimdeki girişimlerin kuşaklar arası aktarımı mı teşvik ettiği veyahut miras listelerindeki görünürlüğü artırmaya destek olmanın yollarından biri olarak mı görüldüğü sorusuna verilecek cevap belirleyicidir. Diğer bir ifadeyle, eğitimin yalnızca miras listesindeki unsurların popülerliğine mi hizmet ettiğini yoksa bu mirasın korunmasına katkı çabasının bir parçası mı olduğunu anlamaya çalışmak önemlidir. Yazarın sözünü ettiği koruma hırsının bir parçası olması durumunda, eğitimin korumaya katkı işlevinden uzaklaşarak odaksız, öngörüsüz şekilde, “topluluğa rağmen yaşatma” eyleminin bir parçası hâline gelmesi tehlikesi vardır.

UNESCO’ya Taraf Devletlerce sunulan raporlarda karşılaşılan örneklerin ışığında gündeme getirilebilecek bir diğer sorun ise somut olmayan kültürel mirasa ilişkin eğitimin “fazlaca resmîleşmesi” riski ve neticede bu mirasın doğasındaki somut olmayan yönlerinin yitirilmesi ile ilgilidir (Mancacaritadipura, 2018: 10). Diğer yandan, bazı durumlarda eğitimin, hâlihazırda üretim ve aktarımı yeterince resmîyet barındıran unsurların bu niteliğini korumaya hizmet ettiği de görülür. Nitekim Almanya’nın 2019’da incelenip reddedilen bir adaylık dosyası, Değerlendirme Organı tarafından “yüksek sanat” ürünü olarak görülür ve aktarımın büyük oranda devlet desteğiyle yürütülen “sofistike” bir sistem içinde, resmî nitelikli bir eğitimsel ağın sınırları içinde yürütülmesi eleştirilir (LHE/19/14.COM/10.b, 2019: 23). Bu başlığın ilerleyen satırlarında tartışılacak olan eğitimsel standartlaşma ile birlikte düşünülebilecek bu konu, somut olmayan kültürel

mirasın eğitim yoluyla korunmasında örgün eğitimin payının ne olduğuyula bağlantılıdır. Yaygın eğitim ve sargın öğrenmenin bu anlamda oluşturacağı riskin görece düşük düzeyde olacağı tahmin edildiği için örgün eğitimin öne çıkma ve diğer eğitim türleriyle aradaki dengeyi kendi lehine bozma derecesi ile bu mirasa ilişkin eğitimin resmîleşme derecesi arasında doğru orantı olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla okulun koruma açısından önemli imkânlar barındırdığı kabul edilmekle beraber, bu mirasın çeşitliliğini zayıflatarak onu resmî ve merkezî sisteme uygun hâle getirmek için “törpüleyebileceği” de akılda tutulmalıdır. Nitekim 2018 yılında Hollanda’nın desteğiyle UNESCO için geliştirilen “Dive into Intangible Cultural Heritage” adlı projede¹⁶⁷, Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi’ndeki unsurların yüzleştiği belirtilen tehditlerden birinin “eğitimsel standartlaşma” olduğu görülür. “Kültürel küreselleşme” başlığı altındaki tehlikeler arasında gösterilen bu durum, “yerel içeriğe veya göndermelere yer vermeyen ve yaşayan mirasın geleneksel aktarım biçimlerini kısıtlayan türden formal ve standart eğitimin uygulanması” olarak tanımlanır. Bu kaynağa göre, anılan listedeki on üç unsurun bu tehlikeyle karşı karşıya olduğu belirtilir. Eğitimsel standartlaşma tehlikesinin gözlemlendiği belirtilen ülkelerin Kenya, Çin, Pakistan, Botswana, Endonezya, Venezuela, Uganda ve Moğolistan olduğu fark edilir. Eğitimsel standartlaşmanın, Avrupa ve Kuzey Amerika dışında tutulacak olursa, küresel çeşitlilik gösterdiği görülür. Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi’nde Makedonya, Portekiz, Ukrayna, Hırvatistan, Fransa, Belarus ve Letonya gibi Avrupa ülkelerine ait unsurlar bulunsa da bu ülkelerin hiçbirinde, eğitimsel standartlaşmanın kayıtlı unsurlar için bir tehdit oluşturmadığı görülür. Diğer taraftan, somut olmayan kültürel mirasın beş alt alanı açısından oldukça zengin olduğu bilinen Asya, Afrika, Güneydoğu Asya ve Güney Amerika’daki diğer ülkelerde bu tehlikenin varlığı; tehdidin büyüklüğünü, birikimlerine rağmen anılan yerlerdeki kırılganlığı ve unsurların acil koruma gerektirecek dereceye gelmesinde eğitimsel standartlaşmanın payını gösterir. Bu problemi, Borges ve Botelho’nun “belli bir zihinsel modelin kurumsallaşması” olarak ifade ettiği endişeyle birlikte yorumlamak da mümkündür. Adı geçen araştırmacılar, somut olmayan kültürel miras eğitiminden söz ederken, “rasyonel, homojen, sınıflandırılabilir bir dünyanın -kısmen genellenmiş- matematiksel bir modelinin hâkim kılındığı ve bu durumun ders kitaplarıyla da desteklendiği” eleştirisini getirirler (2008: 66). Bu eleştiri, yerel ortamlarda

¹⁶⁷ Bu proje, 2003 Sözleşmesi kapsamındaki listelerde kayıtlı unsurlar (Ocak 2020 itibarıyla 549 unsur) arasındaki ilişkileri grafikler üzerinden alan (gösteri sanatları, el sanatları, sözlü anlatımlar, vb.), tema ve coğrafya bakımından göstermeyi ve birbiriyle ilişkilendirmeyi amaçlar. Daha fazla bilgi için bkz. <https://ich.unesco.org/en/dive&display=constellation#tabs>

üretilen geleneksel bilgi, beceri, pratik ve inanışların “rasyonel” bulunmayıp dışlanması ve mirasın çeşitliliğinin homojen örgün eğitim sisteminin çerçevesine “uymaması” gibi durumları akla getirmesi bakımından, bir bakıma eğitimsel standartlaşmanın nedenlerine atıfta bulunur.

Taraf Devletlerin adaylık dosyaları ve periyodik raporlarında dikkat çeken önemli bir başka problem ise resmî eğitimin kamusal alandaki egemenliği, aktarıma olumsuz etkisi ve insanların örgün eğitim kurumlarına bakışıyla ilgilidir. 2003 Sözleşmesi yürürlüğe girmeden önce, henüz 2004 yılında, ACCU tarafından Japonya’da düzenlenen “ACCU Regional Meeting in Asia and the Pacific on Promotion of Safeguarding Intangible Cultural Heritage” adlı toplantıda¹⁶⁸ gündeme getirilen resmî eğitimin aktarımı kolaylaştırmak yerine onu tehlikeye atabileceği endişesi bu çerçevedeki ilk tespitlerden biri olarak sürecin başına yerleştirilebilir (2004: 23). Dolayısıyla, 2003 Sözleşmesi’ne ilişkin uygulamaların henüz tam anlamıyla başlamasından önce dahi eğitimle ilgili olası sorunların öngörüldüğü anlaşılır. Kenya’da resmî eğitime atfedilen değer gittikçe artmasından (ITH/13/8.COM/Decisions 2013: 18), erkeklerin örgün eğitimle meşgul olmaları ve evde vakit geçirmeleri nedeniyle aktarımın sekteye uğradığından (ITH/15/10.COM/Decisions 2015: 61) ve geleneksel aktarımın, “zorunlu eğitim”in varlığı nedeniyle pek de uygulanabilir olmadığından söz edilir (ITH/18/13.COM/Decisions 2018: 26). Botswana’da modern eğitim sistemlerinin kültür aktarımını ciddi derecede olumsuz etkilediği belirtilir (ITH/16/11.COM/Decisions 2016: 14). Uganda’da ise resmî eğitimin hâkimiyeti nedeniyle, bazı unsurların spontane şekillerde aktarımı için gerekli olan kanalların resmî eğitimdeki yeni yöntemlere uyumlu hâle getirilemediği, eğitim ve boş zaman etkinliklerinin giderek daha fazla birbirinden ayrılmasının mirasın sosyal tabanını ortadan kaldırdığı ifade edilir (ITH/15/10.COM/Decisions 2015: 21). Aynı ülkeyle ilişkili başka bir raporda ise kültürel mirasın devamlılığının, yeni nesillerin bu mirası “eski moda” görmesi nedeniyle tehlikede olduğu belirtilir (ITH/16/11.COM/Decisions 2016: 16). Bolivya’da ise, genç insanların daha iyi eğitim imkânları için göç ettiği ve yerel dili kullanma konusunda cesaretlerini kıran türden bir resmî kamusal eğitime maruz kalmalarının da aktarımı olumsuz etkilediği vurgulanır (ITH/14/9.COM/Decisions 2014: 16). Kristin Kuutma’nın, “The First ICH-Researchers Forum” adlı toplantıda¹⁶⁹, günümüzde millî eğitim sistemlerinin aile veya toplumun kılavuzluğundaki düzenleyici eğitimin yerini baskın biçimde aldığını söylemesi

¹⁶⁸ Anılan toplantının raporu için bkz. https://www.accu.or.jp/ich/en/pdf/2004_Osaka.pdf

¹⁶⁹ Toplantıya ilişkin rapor için bkz. https://www.irci.jp/assets/files/2012_ICH_Forum.pdf

(2012: 47) de bu çerçevede verilebilecek bir başka örnektir. 2013 yılından itibaren raporlara yansımaya başladığı görülen bu kapsamdaki sorunların daha ziyade Afrika kıtasındaki ülkelerde gözlemlendiği fark edilir. Bu durum, eğitimin temelde sözlü ve resmî olmayan kanallara dayandığı bu ülkelerde, örgün eğitimin güç kazanmasının kültür aktarımı açısından görece daha olumsuz sonuçlar doğurduğu şeklinde yorumlanabilir. Örnekleri sunulan problemler, kültürel mirasın değeri ve korunması konusunda farkındalık artırma açısından 2003 Sözleşmesi'nde önemli bir rol atfedilen okulların henüz beklenen düzeyde fayda sağlayamadığını düşündürür. Rapor ve kararlarda karşılaşılan sorunlar, örgün eğitimin imkânları kadar somut olmayan kültürel mirasın entegrasyonu konusundaki zorlukların da çok çeşitli olduğunu gösterir. Burada belirtilmesi gereken bir başka husus ise, raporlar ışığında daha çok Afrika'da ortaya çıktığı anlaşılan bu tür problemlerin aslında dünyanın pek çok bölgesi için geçerli olduğudur. Örgün eğitimin olumsuz etkilerini en çok hisseden ülkelerin Afrika'da olduğu kabul edilebilir olsa da (derecesi değişmekle birlikte) benzer sorunların dünyanın pek çok yerinde gözlemlendiği söylenebilir. Resmî kanallardaki zorluk ve tikanlıkların çokluğunu yansıtan bu durum, yaygın eğitim ve sargın öğrenmenin alternatif çıkış yolları olarak daha dikkatli değerlendirilmesini gerektirir. Nitekim Arjantin'e ait bir adaylık dosyasında, bazen kültür aktarımı için örgün eğitime ihtiyaç duyulmamasının, sosyal açıdan dışlanma tehlikesiyle karşı karşıya olan gençler için bir fırsat taşıdığı belirtilmesi (ITH/15/10.COM/Decisions 2015: 26) bu çerçevede verilebilecek örneklerden biridir. Dolayısıyla, örgün eğitim kültürün aktarımına ilişkin sorunlarda daima çözümün adresi olamayacağı gibi bunun kimi zaman olumsuz sonuçlara da yol açacağı söylenebilir. 2007'de organize edilen "UNESCO ACCU Expert Meeting on Transmission and Safeguarding of Intangible Cultural Heritage Through Formal and Nonformal Education" adlı toplantıda¹⁷⁰ gündeme getirilen hususlardan hareketle, bu örneği, kurumsal eğitim ortamlarının sosyal bağlam ile aktarım arasındaki bağlantıyı zayıflatabileceği, etkisizleştirebileceği; grup ve toplulukların katılımını azaltabileceği riski (2007: 25) ile birlikte pekiştirmek de mümkündür. Diğer taraftan, sözü edilen soruna öğretim programları açısından bakmak da faydalıdır. Bu mirasın korunması için okullarda müfredat geliştirilmesi veya mevcut programların gözden geçirilmesi yoluyla bazı çalışmalar yapıldığı bilinir. Eğitimin kurumsal boyutunda bu girişimler gerekli olsa da UNESCO'nun mesleki ve teknik eğitim konusunda koordine ettiği sanal konferans için hazırlanan bilgi notunda,¹⁷¹

¹⁷⁰ Söz konusu toplantının raporu için bkz. <https://www.accu.or.jp/ich/en/pdf/b2007Expert.pdf>

¹⁷¹ "Safeguarding intangible cultural heritage through technical and vocational education and training (TVET)" adlı sanal konferansa ilişkin bilgi notu için bkz. https://unevoc.unesco.org/up/Background_note_vc_ich.pdf

müfredatın, bu mirasın yeniden üretimine imkân tanımadığı için somut olmayan kültürel mirasın dinamik doğasıyla çeliştiği vurgulanır (2018: 5). Öğretim programlarına yönelik bu değerlendirme, eğitim alanındaki koruma tedbirlerinin okula odaklı ilerlemesinin risklerini bir kez daha göstermenin ötesinde, müfredat aracılığıyla kültürel mirasın (istemedenden de olsa) “dondurularak” korunması tehlikesini akla getirir. Elbette, bu tehlikenin boyutu eğitimcilerin müfredata bakışı ve programı nasıl uyguladığı ile de doğrudan ilgilidir. O hâlde, burada problemin müfredatla ilgili yönüne dikkat çekiliyor olsa da bu hususun öğretim programıyla sınırlı olmadığı da hatırlanmalıdır. Bu açıdan bakıldığında, somut olmayan kültürel mirasın örgün eğitime entegrasyonu için yeni baştan öğretim programı hazırlanmasına alternatif olarak mevcut müfredatın gözden geçirilip istenen amaçlarla uyumlu hâle getirilmesi ve derslerin uygulama, deneyim, sözlü anlatım, icra, katılım odağında ilerlemesi de faydalı olabilir. Diğer deyişle, örgün eğitimdeki faaliyetlerin yazılı malzeme ve çerçevesi sınırlı, değişmesi zor müfredatın dışında tasarlanmasına da zemin hazırlamak önemli görünür.

Bazı ülkelerde eğitim alanında gözlemlenen problemlerin, yukarıda anılan ülkelere kıyasla daha fazla çeşitlilik ve keskinlik arz ettiği görüldüğü için ayrıca yorumlanması gerekir. Örneğin Fildişi Sahilleri’nde, eğitimin geleneksel kurumlar için ciddi bir tehdit oluşturduğu vurgulanarak okula giden gençlerin yaşlı, uygulayıcı veya gelenek taşıyıcılarının geleneğe ilişkin bilgi ve uygulamalarını benimsemekte zorlandıkları bildirilir. Ayrıca, Batı medeniyetinin “baştan çıkardığı” ve “hüküm altına aldığı” gençlerin, değersiz ve insan onuruna yakışmayan birtakım pratikleri bir tür “kültürel ifade” olarak izledikleri belirtilir. Ek olarak, [gençlere göre] “sözde” kutsal yerlerde icra edilen ritüellere düzenli katılmalarının beklenmesini kabul etmeyen gençlerin, bu tür pratiklerin yalnızca “okuryazar olmayanlar” tarafından yerine getirildiğini düşündükleri ve okulda öğrendikleri bilgi ve tutumların bu tür ilahi unsurlara inanmalarını zorlaştırdığı söylenir. Özellikle zamanın kısıtlı olduğu düşünülürse, bu şartlar altında eğitimsel anlamdaki beklentiler ile kültürel ifadelerin geliştirilmesine yönelik beklentilerin örtüşmesinin hiç de kolay olmadığı; atalarının kültürüne duydukları ilgisizliğin, bilgi kaynaklarının yeni teknolojiler tarafından belirlenmesi ile açıklanabileceği belirtilir (Periodic Report No. 00825 2013: 14). Burada, eğitim özelinde yaşanan sorunların kaynağının bir ölçüde Batı medeniyetine dayandırılması, kültürel içeriklerin dünyadaki dolaşımı Kuzey Amerika ve Batı Avrupa tarafından belirlendiği için anlaşılabilir bir rahatsızlığın ifadesi olarak görülebilir. Ancak diğer taraftan, gençlerin Batı medeniyetince “baştan çıkarılıp kontrol altına alındığı iddiası”, sözü edilen

3.6. Kültür ve Turizm Bakanlığının Deneyimi: Adaylık Dosyaları, Periyodik Raporlar ve Korumaya Yönelik Çalışmalarda Eğitim

Türkiye, 2003 Sözleşmesi'ne taraf olduğu 2006 yılından beri miras listelerine toplam on sekiz unsurun kaydedilmesini sağlamıştır. Bu unsurlardan birinin Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'nde bulunduğu ve İSSOMBİ kapsamında daha önce kaydedilmiş iki miras da dâhil olmak üzere geri kalan on yedi mirasın Temsilî Liste'de kayıtlı olduğu bilinir. Bölümün önceki kısımlarında, bu mirasın korunması sürecine eğitimin etkisi ve gözlemlenen problemler 2003 Sözleşmesi, Uygulama Yönergesi, periyodik rapor ve kararlar üzerinden küresel eğilimler temelinde yorumlanmıştır. Bununla birlikte, eğitime bakış konusunda Türkiye'de durumun ne olduğunun anlaşılması, Taraf Devletlerde eğitim çalışmaları özelinde yaşandığı belirtilen sorunların anlaşılması ve bu zorlukların kültür aktarımı üzerindeki olası tesirlerinin analizi kadar önem taşır. Bu nedenle, Türkiye'nin Temsilî Liste ve Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne mirasların kaydı için sunduğu adaylık dosyalarının ve bu dosyaları inceleyen Değerlendirme Organı'nın raporlarının yanı sıra periyodik raporun ve KTB'nin konuya ilişkin görüşlerinin eğitime odaklı biçimde yorumlanması gereklidir. Böylelikle, Türkiye'de bu yöndeki dikkatin düzeyini bir ölçüde anlamanın ve dünyadaki genel görünümle karşılaştırma yapmanın mümkün olacağı söylenebilir.

İSSOMBİ kapsamında sırasıyla 2003 ve 2005 yıllarında kaydedilen ve daha sonra Temsilî Liste'ye aktarılan "Meddahlık Geleneği" ve "Mevlevi Sema Törenleri" için mevcut sistem gereği adaylık dosyası hazırlanmadığından anılan iki miras dışarıda tutulacak olursa, 2009 yılından beri miras listelerine unsur kaydettiren Türkiye'nin adaylık dosyalarında eğitimle ilgili belli bir birikimin bulunduğu söylenebilir. Dosyaların korumaya yönelik mevcut çalışmalar ve "önerilen koruma tedbirleri" açısından incelenmesi eğitimle ilgili fikir edinmek ve buradan bir yoruma gidebilmek açısından faydalıdır. Dosyalara bakıldığında öncelikle MEB ile KTB arasında eğitim konusunda (en azından metin düzeyinde) iş birliği geliştirme isteğinin olduğu anlaşılır. İki bakanlığın birlikte bilgilendirme setleri (ebru sanatı) hazırlamayı planladıkları, okullarda farkındalığın artması için çalışma (nevruz) düzenlemeyi amaçladıkları, KTB'nin hazırladığı tanıtıcı videoların (nevruz, geleneksel çini sanatı) MEB aracılığıyla okullarda gösterilmesinin hedeflendiği ve yine ortak şekilde, eğitimcilerin eğitimi için sertifika programı (geleneksel sohbet toplantıları) açılmasının istendiği gözlemlenir. Bu durum, adaylık dosyalarında iki kurum arasında ortaklığın vurgulandığı noktalardan hareketle, iş birliği yapılan faaliyetlerin farkındalık artırmaya yoğunlaştığını

düşündürse de korumanın eğitim boyutuyla doğrudan ilgili iki kurumun birlikte hareket etme düşüncesi bakımından kayda değerdir. Somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonu konusunda Türkiye'deki dikkatin, 2003 Sözleşmesi'ne taraf olan pek çok devlete kıyasla erken başladığı ve UNESCO'nun bu anlamda işaret ettiği hususlarla bir ölçüde uyumlu olduğu söylenebilir. Bu durum, KTB'de Somut Olmayan Türk Kültür Mirası Daire Başkanı olarak görev yapan Serkan Emir Erkmen'in ifadesiyle, 2003 Sözleşmesi'nin ilgili bakanlıklara getirdiği ve kültürün korunması için uygun koşulların oluşturulmasını ifade eden "koruma perspektifi" ile ilgilidir. Nitekim adaylık dosyalarında gerek örgün gerekse yaygın eğitim alanında pek çok çalışmanın yapıldığı ve yapılmasının planlandığı anlaşılır. Anılan Sözleşme'nin henüz ilk yıllarından itibaren (daima istikrarlı olmasa da) eğitime odaklı dikkat bakımından, Türkiye'nin adaylık dosyalarına da yansıyan etkinliklerin ve eğitime bakışın Taraf Devletler açısından bir bakıma örnek teşkil ettiği söylenebilir.

Adaylık dosyalarında eğitim özelinde dikkat çeken hususlardan bir diğeri ise önerilen koruma tedbirleri ve mirasın yaşatılmasına dair geçmiş uygulamalarda örgün eğitim kurumlarının ağırlığıdır. İlk ve ortaöğretimdeki çalışmaların temelde koruma ve mirasın değeri konusunda "farkındalık artırma"ya odaklı olduğu söylenebilir. Kimi dosyalarda (Karagöz, ebru ve âşıklık geleneği), 2006 yılından beri 5-8. sınıflarda seçmeli statüde okutulan Halk Kültürü dersinin usta ve öğrencilerin buluşturulmasına fırsat tanıdığı belirtilir. Bu bakımdan, ilk ve orta dereceli okulların öğrenci ve ustaların buluşturulduğu mekânlar olarak düşünüldüğü söylenebilir. Yukarıda anılan miraslara ek olarak; Türk kahvesi ve geleneği, Nevruz, Hıdırellez ve Dede Korkut gibi Temsilî Liste'de yer alan mirasların da yine Halk Kültürü dersiyle ilişkilendirildiği belirtilir ve dosyalarda Dede Korkut gibi bazı mirasların örgün eğitimde dil ve tarih öğretimi açısından öneminden söz edilir. Dolayısıyla örgün eğitimin bu kapsamdaki rolünü genişlettiği ve güçlendirdiği söylenebilir. Türkiye'deki görünüm, bir önceki kısımda ilk ve ortaöğretim düzeyinde dünya genelinde gözlemlenen eğilimlerle birlikte düşünülürse, adaylık dosyalarından hareketle, Türkiye'de okullar ile diğer kuruluşlar (müzeler, vb.) arasında iş birliği kurulması ve kısmen de eğitim materyali hazırlama açısından dünyayla benzer bir seyrin takip edildiği ancak müfredatın ulusal ve yerel düzeyde ihtiyaca göre uyarlanması ve öğretmenlerin eğitimi bakımından yeterli dikkatin henüz bulunmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, örgün eğitim kurumlarına dünya genelinde yüklenen başlıca işlevin "farkındalık geliştirme" olması bakımından Türkiye'deki bakışın sözü edilen genel vaziyetle örtüştüğü söylenebilir. Ancak Avusturya ve Slovenya'nın başını çektiği bazı Avrupa Birliği üyesi ülkelerin yanı sıra

Lübnan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Tacikistan, Çin, Japonya, Moğolistan, Kore Cumhuriyeti ve Kore Demokratik Halk Cumhuriyeti'nde UNESCO Kardeş Okullar Ağı (ASPnet) aracılığıyla uluslararası projeler üretme dikkatinin, Türkiye'nin adaylık dosyalarının eğitime dair kısımlarında henüz gözlemlenmediği de not edilmelidir.

Türkiye'nin adaylık dosyalarında, ilk ve ortaöğretim kurumlarının yanı sıra üniversitelerin katkısına da yer verilir. Belgeler, üniversitelerin araştırma ve derleme faaliyetleri yürütme, sempozyum düzenleme, proje üretme ve gerekliyse araştırma merkezleri kurma rollerine gönderme yapar. Yükseköğretim kurumlarının ilgili fakültelerinde bazı unsurların (ebru sanatı, geleneksel çini sanatı, geleneksel Türk okçuluğu) öğretimi konusunda seçmeli derslerin açılmasının desteklendiği ve üniversiteler ile mesleki eğitim kurumları arasında iş birliğinin güçlendirileceği (ince ekmek yapımı ve paylaşımı geleneği lavaş) de ifade edilir. Aslında, Türkiye'nin somut olmayan kültürel mirasın yükseköğretimde mesleki ve teknik eğitime entegrasyon açısından önemli bir potansiyeli barındırdığı eklenmelidir. Nitekim UNESCO'nun hazırladığı "Living Heritage and Education" adlı broşürün¹⁷² mesleki ve teknik eğitimle ilgili başlığında, geleneksel çini sanatına gönderme yapılarak geleneksel el sanatları açısından meslek okullarındaki potansiyele dikkat çekilmesinin Türkiye açısından oldukça önemli olduğu düşünülür (2019: 6). Bu noktada, dosyada verilen bilgilerden hareketle özellikle geleneksel çini sanatının eğitime entegrasyonu konusunda örgün eğitimin bariz bir egemenliğinin olduğu ve yaygın eğitimin pek görünür olmadığı fark edilir. Sözü edilen durum, kimi mirasların eğitiminde örgün ve yaygın eğitim arasında örgün eğitim lehine bir hiyerarşinin olup olmadığı sorusunu akla getirir. Bu soruya yanıt aranırken, anılan mirasın korunmasında örgün eğitimin sağladığı imkânların yaygın eğitime kıyasla daha etkin çözümler sunabileceği ve bu nedenle daha fazla tercih edilebileceği de akılda tutulmalıdır. Yükseköğretim seviyesinde, bekleneceği üzere beceri geliştirme, araştırma yapma, uzmanlaşma ve akademik bilgi üretme düzeyinde katkı sağlanmasına çalışıldığı anlaşılır. Bu yönüyle, üniversitelerin eğitim yoluyla "kapasite geliştirme" konusundaki ilk adreslerden biri olduğu görülür.

Adaylık dosyalarında yer verilen koruma tedbirlerinin görünümü, Türkiye'de somut olmayan kültürel mirasın korunmasında eğitimin genel görüntüsü içinde örgün eğitimin payının biraz daha fazla olduğu izlenimini uyandırır da yaygın eğitim alanında da belli bir birikimin olduğu görülür. Bu noktada atölye çalışmaları ve kurslara sıkça gönderme yapıldığı ve bu programların daha çok okul çağındaki gençlere yönelik tasarlandığı ifade

¹⁷² Söz konusu broşür için bkz. <https://ich.unesco.org/doc/src/46212-EN.pdf>

edilir. Söz konusu tercihin, 2003 Sözleşmesi'nin 14. maddesinde belirtilen “toplumun genelini ve özellikle gençleri hedefleyen eğitici, duyarlılığı arttırıcı ve bilgilendirici programlar düzenleme” hedefiyle uyumlu olduğu anlaşılır. Ayrıca kimi durumlarda (nevrüz) kurs ve atölyelerin gelenek taşıyıcısı, uygulayıcı, topluluk, uzman ve akademisyenler için de düzenlendiği belirtilir. O hâlde sözü edilen eğitim programlarının hitap ettiği grupların çerçevesini mümkün olduğunca geniş tutma gayretinin bulunduğu söylenebilir. Bazı durumlarda sivil toplum kuruluşlarının müze, okul, festival, vb. yerlerde eğitim çalışmalarına dâhil olmasının desteklendiği ve kimi unsurlar özelinde (geleneksel Türk okçuluğu), belli sivil toplum kuruluşlarının il millî eğitim müdürlükleri ile yaptıkları protokoller kapsamında yaygın eğitime etkin katkı sağlama hedefi taşıdığı ifade edilebilir. Ancak bu durumun Türkiye genelinde pek gözlemlenmediği ve sivil toplum kuruluşlarının bu manada pek görünür olmadığı veya bunun için uygun bir zeminin bulunmadığı belirtilmelidir. Adaylık dosyalarında, listelerde kayıtlı (veya kaydedilmesi istenen) mirasların yaygın eğitimle ilişkisinin daha ziyade halk eğitimi merkezleri üzerinden kurulması yönünde belirgin bir dikkat olduğu da gözden kaçmaz. Nitekim HBÖGM tarafından koordine edilen halk eğitimi merkezlerinde ebru ve çini sanatıyla ilgili kursların açıldığı ve bu kursların ilgi gördüğü bilinir. Bazı dosyalarda ise (geleneksel tören keşkeği, Karagöz, ebru sanatı, geleneksel çini sanatı, mesir macunu festivali, geleneksel Türk okçuluğu) çirak yetiştirme bakımından yaygın eğitim kanallarının canlı tutulması yönünde ısrarlı bir dikkatin olduğu da gözlemlenir. Adaylık dosyalarından birinde (geleneksel Türk okçuluğu), mirasa ilişkin eğitimin Bir Usta Bin Usta Projesi¹⁷³ kapsamındaki eğitimlere de dâhil edilebileceğinin belirtilmesi dikkat çeker. On yıllık bir birikimi temsil eden ve Türkiye açısından önem taşıyan bu proje bünyesindeki kurslar arasına, Temsilî Liste'ye kaydedilmesi istenen bir mirasa ilişkin eğitimlerin de eklenmesi fikri, yaygın eğitim kanallarının çeşitliliği ve bu programın Temsilî Liste ile ilişkilendirilmesi bakımından kayda değerdir.

Türkiye'nin sunduğu adaylık dosyalarında bazı mirasların (ıslık dili) kuşaklar arası aktarımının çoğunlukla yaygın eğitim ve hatta sargın öğrenme kanalından ilerlemesi yönünde bir eğilim olduğu görülür. Bu çerçevede, örneğin ıslık dili konusunda halk eğitimi merkezlerinin ilkökul öğrencilerine eğitim vermesi, ortak bir amaç doğrultusunda örgün ve

¹⁷³ Anadolu Sigortanın desteği ve Kültür ve Turizm Bakanlığının teknik danışmanlığında 2010-2019 yılları arasında yürütülen bu projenin amacı kaybolma tehlikesiyle yüzleşen meslekleri yeniden canlandırmak ve ustaların bilgi ve deneyimlerini gelecek kuşaklara aktarmaktır. On yılda toplam kırk dört ilde bin usta adayının yetiştirildiği bu proje hakkında detaylı bilgi için bkz. www.birustabinusta.com.tr

yaygın eğitimin bir araya gelmesi, Uygulama Yönergesi'nin kaliteli eğitime dair 180(iii) maddesiyle uyumludur ve ayrıca bu durum, halk eğitimi merkezlerinin hitap ettiği grupların somut olmayan kültürel mirasın yardımıyla genişlemesi bakımından da önemlidir. Ayrıca, HBÖGM'nin, mirasın canlı olduğu yerdeki halk eğitimi merkezi aracılığıyla eğitim programı açması ve gelenek taşıyıcılarına sertifika vermesi, M. Öcal Oğuz'un ifadesiyle, toplum içinde üretilen ve dolaşan her türlü bilginin değerli görülüp belgelenmesi, kullanılabilir olduğunun kabul edilmesi yönünden önemlidir (2018: 106). Buna ek olarak, yaygın eğitim imkânlarının ilgili mirasın gündelik yaşamda yerinin olduğu ve kullanıldığı bir yerde harekete geçirilmesi, 2003 Sözleşmesi'nin 18. maddesinde yer verilen "yerel karakterli program, proje ve etkinliklerin desteklenmesi" ile örtüşür. Isık dilinin yaygın eğitimi ilgilendiren güçlü yönlerinden bir diğeri ise bu dili daha önce kullanmış anne ve babalara, köylerde gelenek taşıyıcısı olan ve aynı zamanda eğitimci sertifikası bulunan kimselerce pilot proje kapsamında eğitim verilmesi ve bu mirası gençlere nasıl aktarabileceklerine ilişkin yolların anlatılmasıdır. Bu girişim, 2003 Sözleşmesi'nin 14(ii) maddesinde belirtildiği gibi, "ilgili topluluklar ve gruplar içinde belirli eğitim ve yetiştirme programları düzenleme" hedefiyle doğrudan bağlantılı olmanın yanında, yaygın eğitimin kimi durumlarda örgün eğitimin etkisiz veya ilgisiz kaldığı noktalarda devreye girerek faydalı olabileceğini gösterir. Diğer yandan, Alevi Bektaşî ritüeli semah dosyasındaki eğitim perspektifinin, bu hususla dolaylı bir bağlantısı bulunur. Nitekim bu mirasa ilişkin eğitim çalışmalarını topluluğun kendisinin yürüteceği ve KTB'nin sadece yasal ve finansal destek sağlayacağı belirtilir. O hâlde, eğitim yoluyla aktarımın gidişatını bazen doğrudan ilgili toplulukların belirlemesinin daha uygun olduğu yönünde bir kanaatin var olduğu ve yıkıcı etki yaratabileceği endişesiyle aktarıma resmî eğitim kanalıyla müdahaleden kaçınıldığı söylenebilir. Türkiye'nin dosyalarında yaygın eğitimle ilgili gündeme getirilebilecek son husus ise müzelerdir. Aynı zamanda eğitim mekânı olduğu bilinen müzeler konusunda dosyalardaki bakışın dikkat çeken bir yönü vardır. Mirasın müzeler aracılığıyla korunması fikrine, azımsanmayacak kadar fazla sayıdaki adaylık dosyasında (âşıklık geleneği, Kırkpınar yağlı güreşi festivali, mesir macunu festivali, Türk kahvesi ve geleneği, ebru sanatı) rastlanır. Bu dikkat, müzeler aracılığıyla yaygın eğitim imkânlarının güçlendirilmesine katkı bakımından düşünülebilir. Ancak, dosyalarda ifade edildiği hâliyle müzeler, somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonuna beklenen seviyede yardımcı olamayabilir. Çünkü Türk kahvesi ve geleneği dosyasındaki müzecilik bakışı kısmen uygun bir örnek olarak dışarıda tutulacak olursa, diğer mirasların adaylık dosyalarındaki müzecilik fikrinin "etnografya müzeciliği"ne yakın olduğu fark edilir ve bu

vaziyet, nesnelere salt sergilenmesine odaklı müzeler tasarlama görüşünün egemen olduğu izlenimini uyandırır. Müzelerin sergileme işlevi elbette önemli olmakla birlikte, Patrick J. Boylan'ın geleneksel müzeye alternatif olarak gündeme getirdiği “yeni müze” fikrinin (2006: 56) ima ettiği üzere, somut olmayan kültürel mirasın müzeyle ilişkisi daha çok deneyime olanak sağlamaya, katılımı teşvik etmeye ve kültürü üretip aktaran “insanı” öne çıkarmaya dayalıdır. Bu açıdan, adaylık dosyalarında gözlemlenen müzecilik algısının, somut olmayan kültürel mirasın eğitim yoluyla korunmasına etkin biçimde hizmet edemeyeceği söylenebilir.

Neticede Türkiye'nin adaylık dosyalarında yaygın eğitimin görünümü, her ne kadar örgün eğitimin biraz daha öne çıktığını düşündürüyorsa da iki eğitim türünün korumadaki etkinliği açısından belirgin bir orantısızlığın olmadığını gösterir. Türkiye'deki yaygın eğitim çalışmalarının, uygulayıcı ve miras taşıyıcılarından faydalanılması yönünden Uygulama Yönergesi (107. madde) ile örtüştüğü fark edilir. Ancak paragrafın başında sözü edilen denge, bu mirasın korunmasını amaçlayan yaygın eğitim faaliyetlerinde sivil toplumun etkili olduğunu düşünmek için yetersiz kalır. Nitekim Türkiye'nin adaylık dosyalarında yaygın eğitime istikrarlı biçimde yer verilmekteyse de bu faaliyetlerin pek çoğunun MEB'e bağlı yaygın eğitim kurumlarının kontrolünde olduğu bilinir. Bu bakımdan, adaylık dosyalarında, yaygın eğitimin temel parçalarından sivil toplum kuruluşlarının koruma faaliyetlerine eğitim yoluyla katkısının yeterince görünür olmadığı savunulabilir. Elbette bu problem, 2003 Sözleşmesi'nin kültürle ilgilenen sivil toplum kuruluşlarınca ne kadar tanındığı ile de ilgilidir. Ek olarak, yaygın eğitim her ne kadar sivil alanı işaret etse de söz konusu durum, konuyu MEB'in çalışmalarının sınırları dışında değerlendirmenin çoğunlukla mümkün olmadığını düşündürür.

Türkiye'nin 2012 yılına kadarki faaliyetlerini içeren periyodik raporun¹⁷⁴, bilhassa yaygın eğitim alanındaki çalışmaların daha sağlıklı değerlendirilmesine imkân tanıyacak düzeyde bilgi içerdiği söylenebilir. Bu raporda, bu çerçevedeki eğitimin temel amacının sosyal belleğin canlandırılması, bu mirasa ait kamusal anlayışın güçlendirilmesi ve mirasın görünürlüğünün artması olduğu belirtilir. Ayrıca, eğitimin toplumsal boyutta farkındalık artırmaya etkisi gündeme getirilir. 2006'dan beri seçmeli ders statüsünde 5-8. sınıflarda okutulmakta olan Halk Kültürü dersine de değinilen raporda, bu dersin içeriğinin, 2003 Sözleşmesi'nin belirttiği beş alt alana göre biçimlendirildiği vurgulanır. Ek olarak, bu tür dersleri alan öğrencilerin geleneksel bilginin aktarımına yardımcı geleneksel öğretim

¹⁷⁴ Anılan periyodik rapor için bkz. <https://ich.unesco.org/en/6a-periodic-reporting-00615>

yöntemlerine saygı duydukları da ifade edilir. Öte yandan, toplulukların kendi içindeki eğitim öğretim programlarından söz edilen kısımda toplum merkezi, kamuya bağlı kuruluş, kütüphane, müze ve yerel birimlerde çeşitli grup ve topluluklarca eğitim verilebildiğinden bahsedilir. Bu çerçevede İzmir, Muğla ve Eskişehir’de belediyelerin koordinasyonunda gerçekleşen kurs ve atölye çalışmalarına da gönderme yapılır. Yaygın eğitim alanında ise Türkiye’deki en önemli deneyimlerden biri olarak Bir Usta Bin Usta projesinin öne çıkarıldığı rapor, kamu ve özel sektörün iş birliğinin somut olmayan kültürel mirasın eğitimine katkısının altını çizer. Raporda, Ankara (BELMEK) ve İstanbul (İSMEK)’da büyükşehir belediyelerine bağlı birimlerde yürütülen eğitim çalışmalarının geniş çaplı etkilerine de dikkat çekilir. Gündeme getirilen pek çok koruma tedbirinin yanında, somut olmayan kültürel mirasın anlatımı için gerekli olan doğal alanların ve belleğe ilişkin mekânların korunması için eğitim verilmesini teşvik etmeye odaklı herhangi bir çalışmanın olmadığı belirtilir (Periodic Report No. 00815/Turkey 2013: 25-29). Raporun 2012 yılına kadarki çalışmaları kapsadığı ve buradaki bilgi ve yaklaşımların güncel durumu yansıtmayabileceği akılda tutulmakla birlikte, Türkiye’nin hâlihazırda tek periyodik raporu olduğu için bu belgede eğitime nasıl bakıldığına kısaca yorumlanması gerekir. Öncelikle, adaylık dosyalarında olduğu gibi periyodik raporda da eğitimin temel gayesinin bu mirasın değeri ve korunması konusunda toplumsal farkındalığı artırmak olduğu anlaşılır. Örgün eğitimdeki Halk Kültürü tecrübesinin ise doğrudan 2003 Sözleşmesi’nden hareketle tasarlanan bir ders olması bakımından çok az Taraf Devlette rastlanan bir dikkatin temsilcisi olduğu belirtilmelidir. Belediyelerin eğitimdeki güçlü payına yer verilmesi ise yerel yönetimlerin bu anlamdaki katkısının desteklendiğini ve bu bakımdan, eğitimin toplumsal katılım desteğiyle ilerlemesinin önemsendiğini akla getirir. Periyodik raporda bu görünüm, yaygın eğitimde toplumsal katılımın çerçevesinin, (periyodik raporun daha geniş bir anlatım imkânı sunmasının da etkisiyle) adaylık dosyalarına kıyasla biraz daha geniş çizildiğini gösterir. Diğer taraftan doğal alanların ve belleğe ilişkin mekânların korunması için eğitim verilmesini hedefleyen herhangi bir çalışmanın bulunmaması, pek çok Taraf Devlette gözlemlenen genel bir eksikliğin Türkiye’deki yansıması olarak görülebilir.

Periyodik raporun hazırlandığı dönem itibarıyla listeye kayıtlı dokuz mirasın korunması için neler yapıldığının anlatıldığı kısımlarda da eğitime yer verilir. Okul ve belediyelerin yanı sıra bazı sivil toplum kuruluşlarının (Mevlevi sema törenleri, âşıklık geleneği, Alevi Bektaşî ritüeli semah) ve özel sektörün kamu kurumlarıyla ortaklık kurarak eğitime destek verdiği (Karagöz) görülür. İçerikleri mirasın ilgili olduğu alana göre

şekillenen eğitim odaklı faaliyetlerin bazıları örgün eğitim ortamlarına taşınmaya daha müsaitken (Karagöz, meddah), kimi miraslara ilişkin eğitim etkinliklerinin ise (mirasın çerçevesini oluşturan topluluk, ortam ve aktarımın niteliği gereği) bariz biçimde ilgili toplulukların kontrolü altında olduğu (Alevi Bektaşî ritüeli semah) görülür. Bu durum, korumaya katkı amacıyla geliştirilen eğitim çalışmalarının oldukça çeşitli olabileceğini gösterdiği gibi bazı durumlarda resmî eğitimin müdahalesinden kaçınılmasının ve yalnızca gerekli durumlarda yasal veya teknik yönden destek olunmasının daha yararlı olabileceğini de gösterir. Dolayısıyla somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonunda tek tip, hazır, her çerçeveye uygun ve daima faydalı bir eğitim türü veya yaklaşımından söz etmenin pek mümkün olmadığı; kültürel mirasın hitap ettiği topluluğa, mirası oluşturan unsurlara, aktarım yollarına ve icra mekânına göre değişen çeşitli eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Kültürel mirası çevreleyen koşullara göre hareket edilmesini ima eden bu durum, eğitim çalışmalarında bazen sivil toplumun, bazı durumlarda da örgün eğitim sisteminin daha işlevsel olabildiğini anlatır. Bununla birlikte, somut olmayan kültürel mirasın korunmasında 2003 Sözleşmesi'nin grup, topluluk ve bireyleri öne çıkaran yapısının, korumaya yardımcı diğer tedbirlerde olduğu gibi eğitimde de toplulukların öne çıkmasını işaret ettiği varsayılırsa, yaygın eğitim ve sargın öğrenmenin korumadaki ağırlığının korumanın başarısına ve 2003 Sözleşmesi'ni ortaya çıkaran olumsuz şartların (değer bilirliliğin az olması, korumaya yönelik kaynakların yetersizliği nedeniyle bozulma, yok olma tehditlerinin artması, vb.) bir ölçüde hafifletilmesine destek olabilir. Türkiye'nin periyodik raporuna göre, belgenin kapsamı gereği, 2011 itibarıyla Temsilî Liste'de kayıtlı miraslardan bazılarının (geleneksel sohbet toplantıları, geleneksel tören keşkeği) korunması için eğitim alanında ne yapıldığı / yapılabileceği konusunun gölgede kaldığı anlaşılrsa da hem örgün hem de yaygın eğitimden dengeli biçimde faydalanma yönünde bir düşüncenin olduğu söylenebilir. Ayrıca, diğer ülkelerin sundukları periyodik raporlar, hükümetler arası komite kararları ve takip edilebilen diğer faaliyetler dikkate alındığında (uygulamadaki istikrarsızlıklar kabul edilmekle beraber), 2003 Sözleşmesi'ne taraf olduğundan bu yana Türkiye'de somut olmayan kültürel mirasın korunmasına odaklı tedbirlerde eğitimin yer bulduğu ve kültürel mirasın içeriği ve korunmasına yardımcı ihtiyaçlara göre örgün ve yaygın eğitim arasındaki denge değişse de eğitimin “dosyalardaki” yerini kaybetmediği ifade edilebilir.

Türkiye'de 2003 Sözleşmesi'nin icracı birimi olan KTB'nin somut olmayan kültürel mirasın eğitime bakışının bilinmesi, değerlendirmelerin yalnızca 2012 yılında hazırlanmış

periyodik rapora dayandırılmadan güncel durumdan hareketle de yorumlanmasına yardımcı olur. KTB’de Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğünde Somut Olmayan Türk Kültür Mirası Daire Başkanı olarak görev yapan Serkan Emir Erkmen’in konuyla ilgili görüşleri¹⁷⁵, 2003 Sözleşmesi’ne ilişkin mevcut uygulamaların eğitimle ilişkisini daha sağlıklı biçimde analiz etmeye imkân tanır. Erkmen, Temsilî Liste’ye kayıtlı unsurların örgün ve yaygın eğitime dâhil edilmeye oldukça yatkın olduğunu ve özellikle son beş yılda hazırlanan adaylık dosyalarında koruma faaliyetlerinin MEB ile ilişkilendirilmesine azami düzeyde özen gösterildiğini ifade eder. KTB’nin, listelerde yer alan unsurlar için düzenlediği koruma eylem planı çalışmaları, aynı zamanda bu mirasın eğitime entegrasyonu için bir fırsat olarak görüldüğü için, son iki yıldır MEB ile çalışıldığı aktarılır. Örneğin 2017’den beri Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi’nde kayıtlı Islık Dili adlı unsur için düzenlenen çalıştayda, mirasın yerel niteliği dikkate alınarak doğrudan Giresun ve Gümüşhane İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden de katkı alındığı ve mümkün olan durumlarda, merkezden alınan kararların ağırlığının yereldeki paydaşlar lehine azaltılmasına çalışıldığı belirtilir. Ayrıca KTB’nin, sivil toplum kuruluşları ile il millî eğitim müdürlükleri arasında protokol yapılmasını da teşvik ettiği açıklanır. Bu bilgiler, KTB ile MEB arasında listelerdeki unsurlar bazında son dönemde yakın bir iş birliğinin tesis edildiğini gösterir. Unsurlar özelinde kurulan söz konusu iş birliği, eğitimin unsurun niteliğine göre şekillenmesi gerektiği yönünde bir dikkatin olduğunu anlatır. Bu girişimin, eğitim kanallarının verimliliği ve çeşitliliği açısından önem taşıdığı söylenebileceği gibi her duruma uygun tek tip bir eğitim bakışı geliştirme gibi bir tutumdan kaçınıldığı da vurgulanabilir. Ek olarak, yine unsurlar özelinde sivil toplum kuruluşları ile MEB arasında iş birliği kurulmasına yönelik teşvik, eğitime dair plan ve uygulamalarda toplulukların etkinliğini artırma potansiyeli taşır. O hâlde söz konusu tutum, sivil toplum kuruluşlarının çeşitliliğine ve nasıl belirlendiğine göre değişmekle birlikte, eğitim yoluyla topluluk katılımının artırılmasını destekleyebilir.

KTB’nin koordinasyonunda, MEB ile iş birliği içerisinde açılan Yaygın Kültürel Eğitim Kursları¹⁷⁶, KTB’nin (yetki alanının da etkisiyle) örgün eğitime kıyasla yaygın eğitimde daha aktif olduğunu gösterir. Erkmen’in 1994’ten beri sürdürüldüğünü söylediği ve Türk süsleme sanatları ve geleneksel el sanatları ile sınırlı bu kursların, her yıl illerden

¹⁷⁵ Anılan görüşme, 27 Şubat 2020 tarihinde Kültür ve Turizm Bakanlığından alınan resmî izin (bkz. EK-6) kapsamında, 3 Mart 2020’de Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğünde gerçekleştirilmiştir.

¹⁷⁶ Kurslar hakkında bilgi için bkz. <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-13216/yaygin-kulturel-egitim-kurslari.html>

gelen taleplere göre açıldığı belirtilir. Ebru ve çini gibi Temsilî Liste’de olan unsurların da öğretildiği geleneksel el sanatları ağırlıklı bu kursların planlanması sürecinde yerel düzeyde folklor araştırmacıları ve akademisyenlerden alınan bilgilerin etkili olduğu; teklif edilen kursun ilgili yöreyle ilişkisine, yeniden canlandırmaya ihtiyaç duyulup duyulmadığına ve kaybolmaya yüz tutma sürecinde olup olmadığına da bakıldığı belirtilir. Kursların temelde yerelden gelen taleplere göre ve ilgili sanatın teklifin geldiği yöreden beslenip beslenmediğine bakılarak açılması, HBÖGM bünyesindeki halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslara göre yerel ihtiyaç ve birikimin daha fazla dikkate alındığını düşündürür. Nitekim kurs (2020 yılında 45 ilde, 149 kurs) ve kursiyer (2019’da yaklaşık 2.200 kursiyer) sayısının görece daha düşük olmasından da hareketle, somut olmayan kültürel mirasın yaygın eğitime entegrasyonunda bu bakışın daha verimli bir modeli yansıttığı söylenebilir.

Kurslarda görev alacak öğretim görevlilerinin¹⁷⁷ seçiminde, yerelden (folklor araştırmacıları, akademisyenler) gelen değerlendirmelerin yanı sıra KTB’nin verdiği Sanatçı Tanıtım Kartı’nın etkili olması, yukarıdaki paragrafta gündeme getirilen düşüncüyü pekiştirir. Daha da önemlisi, geleneksel el sanatları alanındaki kurslarda görev yapacak öğretim görevlilerinin belirlenmesinde, Türk süsleme sanatlarında açılan kursların aksine, herhangi bir kriterin bulunmaması “alaylı” öğreticilerin bu programlarda görev almasını kolaylaştırır. Erkmən, usta çırak ilişkisi içinde yetişen kişilerin, zaten “icazet almış” kimseler olarak aktarımın nasıl yapılması gerektiği konusunda bilgi ve deneyim sahibi olduklarını savunur. Bu görüşten yola çıkılarak, icazetleri dolayısıyla bir tür “aktarım ehliyeti” taşıdıklarına ve bu yönden “uygulayıcı” değil “gelenek taşıyıcısı” olduklarına inanılan alaylı öğreticilerin, HBÖGM’nin halk eğitimi merkezlerinde yürüttüğü kurslardan farklı olarak, Yaygın Kültürel Eğitim Kursları’nda “diploma bariyerine” takılmadan görev almalarının daha kolay olduğu ve aktarım becerisini doğrudan “eğitim formasyonu” ile ilişkilendiren bakışın KTB’deki bu kurslarda kabul görmediği anlaşılır.

Görüşme ve belgelerden elde edilen bilgilerin ışığında, KTB’de somut olmayan kültürel mirasın eğitime yönelik dikkatin 2003 Sözleşmesi’nin yürürlüğe girdiği ilk yıllara kıyasla arttığı görülür. Türkiye’nin 2012 yılına ait periyodik raporunda ve hemen her yıl hazırlanan adaylık dosyalarında örgün eğitimdeki koruma tedbirleri ağırlıktadır. Bununla birlikte, (her koruma tedbiri için geçerli olmak üzere) mirasın sosyal tabanını harekete

¹⁷⁷ 2009 yılında Resmî Gazete’de yayımlanan Türk Süsleme Sanatları ve Geleneksel El Sanatları Kursları Yönetmeliği’nde, kurslarda öğretim işinden sorumlu kişilere “öğretim görevlisi” dendiği için bu ifade tercih edilmiştir.

geçirmeden eğitimden verim alma şansı düşük olduğundan, (rapor ve dosyalara her zaman yansımaya bile) anılan Bakanlığın yaygın eğitime ve toplulukların eğitime dâhil edilmesine yönelik eylemleri ve son yıllarda unsur bazında düzenlenen koruma eylem planı çalışmaları gelişme kaydedildiğini düşündürür. Dolayısıyla, yalnızca periyodik rapor ve adaylık dosyalarının dikkate alınması eğitime ilişkin çalışmaların anlaşılmasında yetersiz kalır. Belgelere yansıyan görünümün ötesinde, KTB'nin eğitime belirgin bir işlev yükleme gayretiyle yürüttüğü son dönemdeki çalışmalarda MEB'in önemli bir ortak olarak belirmesi, 2003 Sözleşmesi'nin Türkiye'deki geleceği açısından olumlu bir gelişmedir.





4. TÜRKİYE’DE ÖRGÜN VE YAYGIN EĞİTİMDE SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRAS: ÖĞRETMEN, USTA ÖĞRETİCİ VE UZMANLARIN DENEYİMİ

4.1. Kültürün Dersle Öğretimi: Halk Kültürü Dersini Veren Öğretmenlerin Deneyim ve Fikirleri

MEB’e bağlı devlet okullarında, Türkiye’nin 2003 Sözleşmesi’ne taraf olduğu 2006 yılından bu yana seçmeli ders statüsünde okutulan Halk Kültürü dersinin, 2003 Sözleşmesi’nin işaret ettiği beş alanla (sözlü gelenekler ve anlatımlar; gösteri sanatları; toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler; doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar, el sanatları geleneği) ilişkili biçimde kurgulandığı bilinir. Bu durum, 2003 Sözleşmesi’nin Türkiye’de örgün eğitimde somut olmayan kültürel mirasın korunmasına etkisinin anlaşılması bakımından sözü edilen derse yakından bakmayı gerektirir. Bu dersin örgün eğitimde kültürün korunması açısından önemi ve içeriğinin yanı sıra derse ilişkin uygulamalarda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri daha önceki çalışmalarda gündeme getirilmiş ve öğretmenlerin bu dersle ilgili görüşleri incelenmiştir (Kutlu, 2009 ve 2013; Kasapoğlu Akyol, 2015). Daha önceki çalışmalarla benzer şekilde, öğretmenlerin Halk Kültürü dersine ilişkin fikirlerinin analizine burada da yer verilmiş olmakla birlikte; kültürün eğitimle ilişkisi, “kültürel miras” kavramı, somut olmayan kültürel mirasın aktarımına engel teşkil eden okul dışındaki tehditler ve 2003 Sözleşmesi’nin eğitim perspektifi gibi hususlarda da öğretmenlerin düşünceleri yorumlanmıştır. Görüşülen öğretmenlerin¹⁷⁸ ortak noktası “Halk Kültürü dersine girmiş olmaları” ise de soruların mümkün olduğunca bu dersle sınırlı tutulmamasına çalışılmış ve örgün eğitimde kültüre bakışın daha geniş çerçevede anlaşılmasına gayret edilmiştir.

Örgün eğitimde Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri başta olmak üzere bazı derslerde somut olmayan kültürel mirası doğrudan veya dolaylı ilgilendiren konulara yer verildiği bilinmekle birlikte Halk Kültürü dersi, 2006-2007 eğitim öğretim yılından beri devlet okullarında 5-8. sınıflarda verilen¹⁷⁹, halk bilimcilerin program danışmanı olarak doğrudan katkı sağladığı¹⁸⁰ ve 2003 Sözleşmesi ile bağlantılı bir ders olarak örgün eğitim sisteminin

¹⁷⁸ Halk Kültürü dersini okutan öğretmenlerle görüşme yapılabilmesi amacıyla MEB’den alınan izin yazısı ve Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinden alınan Etik Komisyon izni için bkz. EK-7.

¹⁷⁹ Bu ders 2006-2007 eğitim öğretim yılında ilk olarak 6-8. sınıflara sunulmaya başlamış ve 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 5. sınıfların programına da eklenmiştir.

¹⁸⁰ Prof. Dr. Gürbüz Erginer ve Prof. Dr. M. Öcal Oğuz’un yanı sıra (2006 yılındaki unvanlarıyla) Doç. Dr. M. Muhtar Kutlu ve Yrd. Doç. Dr. Ali Yakıcı, Halk Kültürü Program Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu’nda görev almıştır.

kültüre bakışının öğretmenlerin gözünden aranabileceği görece uygun bir noktadadır. Ayrıca, Türkiye genelinde Halk Kültürü dersini alan öğrencilerin sayısının 2016-2019 yılları arasında üç katına çıktığı ve görüşmelerin yapıldığı Ankara’da ise aynı dönem aralığında dersi alan öğrenci sayısının dört katına çıktığı bilindiğinden¹⁸¹, bu dersin okullardaki varlığının artarak sürdüğü anlaşılır. Elbette, dersi alan öğrencilerin sayısındaki yükselişi, “öğrencilerin özgür iradeleriyle bu derse daha fazla ilgi duymasının sonucu” olarak görmek, Pınar Kasapoğlu Akyol’un çalışmasında gündeme getirdiği nedenlerden (2015: 123-139) dolayı pek mümkün değildir. Ancak, Türkiye’nin hemen her şehrinde açılan bu “yaygın” dersi veren öğretmenlerin konuyla ilgili fikirlerinin öğrenilerek yorumlanması, yaygınlığı ölçüsünde “etkin” olamadığı düşünülen bu ders vesilesiyle öğretmenlerin kültüre ve kültürel mirasa ek olarak daha özelden somut olmayan kültürel mirasla ilişkili hususlara bakışını anlamayı kolaylaştırabilir.

Öğretmenlerin, örgün eğitim sisteminin kültürle ilişkisi ve kültürün eğitimdeki rolü konusundaki görüşleri, bu kısmın ilerleyen sayfalarında somut olmayan kültürel mirasa dair fikirlerinin daha iyi anlaşılmasına zemin hazırlar. Bu noktada öncelikle, görüşülen öğretmenlerin çoğunluğunun, kültür ve eğitim ilişkisinin örgün eğitimde oldukça zayıf olduğu konusunda birleştiği anlaşılır. Ancak kültürden tam olarak neyin anlaşıldığı ve daha ziyade, okullarda kültür aktarımının neden gerekli olduğu hakkındaki görüşlerin çeşitlilik taşıdığı görülür. Kültürün eğitimle ilişkisinin; millî değer veya kültürel değerlerin “ülkenin devamı için hayati unsur olması” ve kültürel yozlaşma, erozyon veya asimilasyon kaygısının yanı sıra değerleri, kültürü, gelenekleri, kimliği, millet olma özelliğini veya Türklüğü “kaybetme” endişesi üzerinden kurulduğu görülür:

“Türkiye’nin bunu [2003 Sözleşmesi] onaylaması çok mantıklı geliyor bana; değerlerine sahip çıkması... Değerler Eğitimi gibi bir ders artık müfredatta varsa artık değerlerimizi kaybetmek üzereyiz. Aslında bu çok ciddi bir sıkıntının göstergesi. Değerlerimize sahip çıkmazsak Türklüğümüzü de kaybederiz.” (Selin Ersöz, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 11 yıl).

“Olması gerektiğini düşünüyorum hatta mümkünse adabı muaşeretin eklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bazı şeyleri belki veremezsiniz; aileden gelmesi gerekir ama davranışları öğretebiliriz. Biliyorsunuz kültürel bir asimilasyon var; bizi asimile etmeye çalışıyorlar. Çocuklara da bunu çok söylüyorum. Televizyonla, internetle... Yani kültürümüzü kaybediyoruz.” (Ayşe Kızıldağ, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 17 yıl).

¹⁸¹ Türkiye genelinde, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Halk Kültürü dersini alan öğrencilerin sayısı 69.156 iken bu sayı 2018-2019’da 206.570’e çıkmıştır. Ankara’da ise anılan ilk dönemde 3.158 kişi bu dersi seçmiş iken 2019 yılı itibarıyla sayının 13.070’e yükseldiği görülür. Bu bilgiler, resmî talebim üzerine, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 26.02.2019 tarihinde gönderilen resmî yazının (EK-8) ekindeki tablodan alınmıştır.

“Aslında kültürel değerleri kaybetmiyoruz, yerine yenileri geliyor, değişiyor. Kalanları korumak adına bir ekip kurulabilir. Kültürel projeleri okullara taşımamız lazım. Gerekirse halk bilimi mezunları seçilsin, Halk Kültürü dersleri ciddi biçimde işlensin. Yoksa gerçekten kaybediyoruz.” (Esra Keskin, Türkçe (Türk Halk Bilimi Mezunu), Çankaya, 20 yıl).

Öğretmenlerin kültürü korumaya bakışı, Peter Burke'nin *Yeniçağ Başında Avrupa Halk Kültürü* adlı eserinde, bazı derlemecilerin “yanan bir evden çok geç olmadan olabildiğince çok sözlü kültür unsurunu kurtarmaya” (Landstad, 1933'ten akt. Burke, 1996: 30) odaklanması üzerinden örneklenen 19. yüzyılın kültür koruma yaklaşımını hatırlatır. Hızla kaybolan kültürün mümkün olduğunca “muhafaza edilmesi”nde okula görev yükleyen bu yaklaşımın, kültürü koruma “mücadelesinde” okulları, “savunma mekanizması”nın önemli bir parçası ve “son çarelerden biri” olarak konumlandığı söylenebilir. Buradaki koruma fikrini 19. yüzyılın anlayışına yaklaştıran bir başka yön ise okulların öğretmenlerin zihnindeki işlevinin “statik” korumaya daha yakın durmasıdır. Çünkü bu tutum, kültürü uluslararası gündemle uyum içinde, ihtiyaçlar ölçüsünde aktarmaya veya kültürel mirasın değeri konusunda kalıcı biçimde bilinç geliştirmeye hizmet etmekten çok kültürün donuk biçimde muhafaza edilmesini ve tehlikeden uzak tutulmasını ima eder. Dolayısıyla, 19. yüzyılda folklorun korunmasına kılavuzluk eden görüşlerin, kültürü korumanın çerçevesi ve gerekçesi değişmiş olmakla birlikte, 21. yüzyılda okullarda somut olmayan kültürel mirasın korunması için kısmen de olsa motivasyon kaynağı oluşturabildiği görülür.

Yukarıdaki durumla benzer bir başka husus ise öğretmenlerin, eğitimin kültürle ilişkisini anlatırken çoğunlukla uzak bir geçmişe gönderme yapmasıdır:

“Bu kültür bir anda ulaşmadı. 1000-2000 yıllık bir tortu. Süzerek bugüne getirdik. Yabancılaşma bireysel düzeyde başladı ve toplumsal yozlaşma geldi. Bu açıdan kültürel eğitim daha önemli, şart.” (Burak Ünsal, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 22 yıl).

“Kültürün eğitime entegre edilmesi gerekli. Kendi millî, manevi değerlerinden yoksun daha doğrusu geçmişinden uzak bireyler yetiştiriyoruz. Batı sentezli bir kültür var ama onu da tam alamıyoruz, televizyon internet zarar veriyor.” (Sezen Karaçay, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 16 yıl).

“Siz Türksünüz; ben bu konuda hassasım. Bunun bilinmesi gerekir. [Öğrencilerin] atalarının gelenek göreneklerini devam ettirmesi gerekiyor. Çin'e veya Hindistan'a baktığımızda köklerinden kopmadıklarını görüyorsunuz; köklerinden kopan tek millet biziz. Kökünü beğenmeyen tek millet biziz. [Öğrencilerin] köklerinden kopmamaları için atalarını, onların neler yaşadıklarını bilmeleri gerekiyor. Örgün eğitimde bu güçlü değil.” (Ayşe Kızılbay, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 17 yıl).

Örgün eğitimin çatısı altında korunması istenen kültür, anlaşıldığı üzere, kimi zaman geçmişte aranır bazen de öğrencilerin bu geçmişten uzakta yetişmesinden yakınılır. Kültürün

günümüzde okullarda korunmasının temel gerekçelerinden söz ederken öğretmenlerin köklere, geçmişe sıkça atıfta bulunması bu kültürü koruma fikrinin 19. yüzyıldaki “ulus inşası”na destek odaklı kültür araştırmalarıyla benzerliğini düşündürür. Öğretmenlerin görüşlerinin, günümüzde örgün eğitimde kültürü korumanın, ulusu oluşturan temellerden uzaklaşmamasına hizmet etmesi gerektiği yönünde bir uzlaşmayı yansıttığı söylenebilir. Elbette, kültürün korunmasına yönelik fikir ve girişimler deneyim ve birikimden, hâliyle geçmişten bağımsız düşünülemez ise de görüşülen öğretmenlerin kültür ve eğitim ilişkisini “köklere bağlılık” ve “geçmişe yakınlık” merkezinde düşünmesi ve günümüze dair bir amaç, düşünce veya eylemden pek söz etmemesi, kültürün örgün eğitimde sadece “eskiden kalan şeyleri barındırdığı için değerli olması” nedeniyle mi korumaya değer bulunduğu sorusunu akla getirir. Öğretmenlerin yukarıda paylaşılan fikirlerinden hareketle, kültürün eğitimdeki varlığı, temelde “millet olarak ayakta kalma” gibi görece sınırlı veya güncel ihtiyaçlar ışığında altı iyi doldurulması gereken bir amacı işaret eder. Çünkü Türk Dil Kurumunun “tortu” kelimesi için “kalıntı, bir şeyin bayağı, işe yaramaz duruma gelmiş olanı” tanımını verdiği akılda tutulursa, sözü edilen kültürün “1000-2000 yıllık bir tortu” olarak tarif edilmesi, kültürün eğitimle ilişkisi kurulurken, kültürün korunması konusundaki güncel bakışın ıskalanabildiğini düşündürür.

Örgün eğitimde kültüre daha fazla alan açılması, eğitim öğretim mekânları olan okulların bilgi, davranış, pratik, vb. unsurları öğrencilere nasıl kazandırdığını tartışmayı da gerektirir. M. Öcal Oğuz’un ifade ettiği gibi, merkezî denetim ve otoriteye bağlı kurumların çoğunlukla “kitabi bilgiyi kutsallaştırırken, tecrübi bilgiyi ötelediği” (2018: 105) hesaba katıldığında, bu yaygın sorun karşısında Halk Kültürü dersini veren öğretmenlerin ne düşündüğünün anlaşılması ve yorumlanması önem kazanır. Görüşülen kişilerin önemli bir kısmının bu problemin varlığını açıkça kabul ettiği gözlemlenirken çözüm önerisi olarak “uygulama ve deneyime” imkân tanıyan öğretim yöntemlerine ağırlık verme gibi önerilerin gündeme getirildiği görülür:

“MEB’de Ziya Selçuk’un yeni bir projesi var; tasarım atölyeleri. Bu tasarım sadece fen, vb. derslerde değil Halk Kültürü gibi derslerde de düşündüğümüz zaman mesela çocuk çanak çömlek yaparken o duyguyu, o anı yaşayabilse...Çocuk örneğin bir çömlek yaparken o duyguyu yaşayabilmesi....Mesela ebru sanatını biraz daha hayatına geçirebilmesi önemli. Bunları okullarda daha yapılabilir hâle getirmemiz, çocuğun bunları benimseyip sevmesini ve korumasını da sağlayacaktır. Yani bilgidен çıkarıp, “ebru sanatı şudur” demek yerine “ebruyu çocuğa yaparak yaşayarak öğretmek” daha anlamlı hâle gelir.” (Betül Yavuz, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 17 yıl).

“Bu ne yazık ki var ama ben uygulamalı yapıyorum. Mesela ben yemek kültürü kapsamında diyorum ki yöre yöre yemeklerimizi getirin çocuklar; bu hangi yöremizin,

ne zamandan beri devam ediyor.... Okullar ezber mekânları olabilir ama ben uygulama yapıyorum. Çocuğa bunu yaşatarak anlatmak lazım. Bizi başka milletlerden ayıran en önemli özelliğimiz kültürümüz, âdetlerimiz, türkülerimiz, şarkılarımız. Uygulama en kalıcı sistem. Ben bunu kitaptan okuyup geçtiğimde bu kalıcı olmuyor.” (Zeynep Bayramoğlu, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 39 yıl).

“Okullarda bizden istenen, öğrencileri TEOG’a hazırlamak, başarıyı artırmak. Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak benim için önemli olan bilgiyi ezberlemeleri değil. Bu öğretmen bazlı. Öğretmen isterse bunu öteye taşır. Sistem ezberletmemizi istiyor ama öğretmen bunu tolere etmeyi öğrenmeli. Yemek kültürünü öğretmek için, öğrencilerin kendi yörelerinden mesela yemek getirmelerini istiyorum; beraber yiyoruz. Öğretmen isterse bunu ezberden çıkarır.” (Ayşe Kızılbâğ, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 17 yıl).

MEB’in yaşam, bilim, sanat, spor ve kültür gibi temel alanlarda okullarda açılmasını teşvik ettiği Tasarım Beceri Atölyeleri’nin uygulama odaklı yeni yaklaşımının, kitabi bilginin deneyime ve tecrübeye dayalı bilgi karşısındaki egemenliğini bir ölçüde kırabileceğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin, deneyimi öğrenci için bir “kazanım” olarak görme yönündeki farkındalıklarının yüksek olduğu ve uygulamayı, öğrencilere kendi kültürlerinden hareketle manevi haz yaşatmanın vesilesi olarak gördükleri söylenebilir. Diğer yönüyle, öğretmen ve öğrencinin kaderini belirleyen sınav sistemi çerçevesinde “yazılı bilgi”nin öğrencilere “transferi”ndeki başarıya odaklı örgün eğitim sistemi içinde, kültürü öğretmeye dair uygulamaların öğretmenler açısından, bir bakıma kitabi bilgi karşısında küçük çaplı bir direniş / mücadele alanını temsil ettiği iddia edilebilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin kültürel içerikli uygulamaları sınıflara taşıma derecesinin, okul ve sınav sisteminin beklentilerine kültürün eğitimi lehine ne ölçüde göğüs gerdikleri ile ilgili olduğu savunulabilir.

Bu konu, üstteki gibi, kitabi bilginin örgün eğitim sistemindeki hâkimiyeti karşısında kültürel içerikli uygulamalara daha fazla alan açılmasının neden gerekli olduğu şeklinde yorumlanabildiği gibi, “akademik bilgi” olarak da nitelendiği gözlemlenen yazılı bilginin egemenliğinden kaynaklı olumsuz sonuçlar açısından da açıklanabilmektedir:

“Türkçe dersinde, Sosyal Bilgiler dersinin tarihle ilgili kısımlarında kültürü verdiğimiz parçalar var. Ancak bunları bilimsel, kitabi vermeye çalışıyorsunuz. Çocuk büyüğünün elini öpmeyi, misafirperverliği, halk oyununun güzelliğini öğrenmeli. Masal etkinliği yaptık okulda; çocuk hayatında hiç masal dinlememiş. Sadece yabancı masalları öğrenmiş. Keloğlan’ı bilmiyor, “kel kafalı” diyor. Destan, masal, düğün bilmiyor. Düğünü balo zannediyor.... Eğitimin amacı istediğin davranışları vermek. O hâlde kültürel değerleri de öğretelim. Bunlar millî eğitim programlarında var ama kitabi bilgi daha fazla, uygulama az. Kültüründen, geçmişinden uzak yabancı bir nesil yetişiyor. Öğrenciler Osmanlı ve Selçuklu’yu öğreniyor ama Selçuklu sadece savaş yapmamış; bu yaşamın içinde kültürel öğeler de var. Kültürel incelikleriyle bu seviyelere gelmişler. Ancak biz öğrencilere “şu savaşı yapmışlar, şurayı almışlar”, bunu anlatıyoruz. Kültür gündelik hayatlarında nasıl yer almış, büyüklerine nasıl davranmışlar, nasıl gelenekleri varmış bunu hiç öğretmiyoruz.... Biz Mevlana’nın şiirini okuttuk, veznini sorduk ama

buradaki kültürel değerlerin ne olduğunu hiç sormadık. Mesela âşıkları dinlettik, türkü söylüyorlar ama eserlerinde verdikleri mesajlara dikkat etmedik, bunları öğretmedik. Öğrencileri yaşken alıp eğitmek lazım. Küçük yaşta ne öğretmek istersek öğretiriz... Kültürel değerleri vermezseniz kişi körü körüne bir şeylere inanır. Sözün ne kadar önemli olduğunu öğretmezseniz, istediğiniz kadar başarılı bilim adamı yetiştirin; bir işe yaramaz. Bu nedenle kültür, bilimsel değerlerin de önünde verilmeli.” (Umut Gürsoy, Türk Dili ve Edebiyatı (Türk Halk Bilimi Mezunu), Çankaya, 26 yıl).

Derslerde kitabi bilginin ağırlığının, gündelik yaşamda sosyal uyumun gereği olan birtakım davranış kalıplarının veya insani değerlerin öğrenilmesine olumsuz etkisi çerçevesinde görüldüğü anlaşılır. Kitabi bilginin, tecrübi bilgi karşısındaki (varsayılan) üstünlüğünün öncelikle ahlaklı ve bireyler arası ilişkilerde istenen davranışların farkında olan bireyler yetiştirme hedefi doğrultusunda önemli bulunduğu söylenebilir. Diğer taraftan, kitabi bilginin egemenliğinin millî eğitimin bireylerin kültürel gelişimiyle ilgili genel amaçlarına her zaman hizmet etmediği yönündeki fikir, “geçmişinden uzak yabancı bir neslin yetiştiği” kaygısı bakımından kayda değerdir. Çünkü bu durum, önceki bölümde bazı Taraf Devletlerin periyodik raporlarına atıfla söylendiği gibi, örgün eğitim sistemlerinin bireyleri kendi kültürlerine yabancılaştırdığına ilişkin endişeleri yeniden akla getirir. Ayrıca, tarih ve edebiyat derslerinin alanına giren bazı konuların, yine kültürü ilgilendiren boyutları yeterince dikkate alınmadan öğretilmesinin de kitabi bilgi ve tecrübi bilgi arasındaki orantısızlıkla ilişkili anlaşılması, bir bakıma bu problemin uzantılarının tahmin edilenden daha geniş bir alana yayıldığını gösterir. Hatta öyle ki kültürün deneyime dayalı bilgiyle yakın ilişkili görülmesinden hareketle, kültürel değerlere sahip olmayan kimselerin bazı olay, söz veya durumlara “körü körüne inandığı” varsayımının etkisiyle, kültüre bilimsel değerlerden daha fazla yer verilmesi gerektiği fikri dikkat çekicidir. Çünkü bilhassa örgün eğitim sisteminde, kültürden ve tecrübi bilgiden uzaklaşıldığı ölçüde işe yarar, evrensel geçerliliği olan, “bilimsel” bilgiye ulaşılabileceği yönündeki güçlü önyargının varlığı hatırlanırsa, bu tutumun tam tersi bir yönü işaret ettiği anlaşılır. Bir olayın veya durumun gerekçelerini ve sonuçlarını düşünmeden, sorgulamadan hareket etmenin kitabi bilginin değil, “kültürel değer”lerin eksikliğinden kaynaklandığının düşünüldüğü fark edilir.

Somut olmayan kültürel mirasın örgün eğitime entegrasyonu konusu, 2003 Sözleşmesi’ndeki kültürel miras tanımı kadar, okullarda “bu mirastan neyin anlaşıldığı” ile de bağlantılıdır. Bu amaçla, öğretmenlerin genel çerçevede kültürel mirası ve özelde ise somut olmayan kültürel mirası nasıl tanımladıkları, bu kavramların zihinlerinde neleri çağrıştırdığı, en azından okullarda uygulanabilecek koruma tedbirleri kadar önem taşır. Çünkü korunan unsurun “ne olduğu” ile ilgili düşünceler, onun “nasıl korunduğu”nu

doğrudan belirler. Bu kapsamda, Halk Kültürü dersini vermiş bazı öğretmenlerin zihninde “kültürel miras” kavramının öncelikle somut kültür varlıklarını çağrıştırdığı görülür:

“Bizim kültürümüze ait değerler... Maddi de olabilir manevi değerler de olabilir. Alışkanlıklar, davranış kalıpları, mimari eserler de bu kapsama girebilir. Zihnimde doğrudan tarih uyanıyor. Kültürel miras deyince ben tarihî mirası algılıyorum. Aklımdaki miras algısı somut kültürle daha çok ilişkili.” (Selda Caner, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 15 yıl).

“Kültürel miras dendiğinde akla ilk olarak tarihî eserler, antik yapılar, somut kültür varlıkları geliyor. Geçmiş uygarlıklar tarafından oluşturulmuş nesilden nesile aktarılan eserlere denir.” (Sezen Karaçay, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 16 yıl).

Kültürel mirasın tarihle birlikte düşünülmesi elbette anlaşılabilir. Ancak bu durum, miras kavramının somut kültür varlıklarıyla sınırlı biçimde görülmesine yol açabilir ve hatta mirasa niteliğini kazandıran “kültür”ün silikleşerek mirasın sadece tarihle ve dolayısıyla “tarihî miras” ile ilişkili görülmesi yönündeki eğilimi güçlendirebilir. “Anıt, kervansaray, köprü gibi yapıtların kültürel değil, tarihî miras olarak çağrışım yaptığı” (Ayşe Kızıldağ, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 17 yıl) ifadesinin de bu fikri güçlendirdiği ifade edilebilir. Ayrıca, bu mirasın “uygarlıklar” tarafından inşa edilmiş olduğu düşüncesi, “halk” tarafından üretilip aktarılan ve “gündelik” yaşamda karşılığı olan bilgi, pratik, anlatım ve temsillerden çok “medeniyet” tasavvuru ile daha yakın duran somut kültür varlıkları lehine bir hiyerarşiyi akla getirir. Bu çıkarımların ışığında, her ne kadar bir ulusun sahip olduğu manevi nitelikler anlamında sıkça “değerler” ile tarif ediliyor olsa da kimi durumlarda kültürel mirasın “görmek” ve geçmişini “daha iyi temsil ettiği” düşünülen somut kültür varlıklarına daha yakın görüldüğü söylenebilir. Ayrıca, kültürel mirasın “evrensel nitelik taşıdığı” (Nihan Sevinç, Turizm, İzmir, 4 yıl) şeklindeki fikrin de bu bakışta önemli payının olduğu; bunun sonucunda bir kültürel mirasın “fiziksel özellikleri”nin, o mirasın çevresinde insanların üretilip gelecek kuşaklara aktardığı “anlam”ı gölgede bıraktığı veya çoğunlukla ortadan kaldırdığı iddia edilebilir.

Öte yandan, Halk Kültürü dersini veren öğretmenlerin kültürel mirası sıklıkla “değerler” ile özdeş, eş anlamlı gördükleri de dikkat çeker. Kültürel mirasın; “geçmişten günümüze getirdiğimiz bütün maddi ve manevi değerlerimiz” (Hatice Soner, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 27 yıl), “bir ulusun değer yargıları” (Yılmaz Demirkıran, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 40 yıl), “nesilden nesle kalan kültürel değerler” (Umut Gürsoy, Türk Dili ve Edebiyatı, Çankaya, 26 yıl) olarak pek çok kez değerler ile birlikte tanımlanmasının yanı sıra “Türk milletine özgü olan misafirperver yönümüz, temizlik geleneğimiz, büyük küçük arasındaki saygı” (Esin Yurttaş, Sosyal Bilgiler, Çankaya 23, yıl), “Türk

misafirperverliğinden tutun da adabımuaşerete kadar her şey” (Ayşe Kızıldağ, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 17 yıl) ve “misafirperverlik, komşuluk ilişkileri, büyüklere saygı” (Umut Gürsoy, Türk Dili ve Edebiyatı, Çankaya, 26 yıl) çerçevesinde tarif edilmesi kayda değerdir. Çünkü kültürel mirası tanımlarken kullanılan bu ifadeler, ikinci bölümde iddia edildiği gibi, somut olmayan kültürel mirasın Türkiye’de (en azından öğretmenlerin gözüyle) çoğu kez “değerler eğitimi” ile eş anlamlı görüldüğünü gösterir. Somut olmayan kültürel mirasın değerler eğitimiyle ilişkisi kabul edilmekle birlikte konunun öğretmenler tarafından sıklıkla bu çerçevede ifade edilmesi, konunun “ahlak eğitimi”ne indirgenebildiğini gösterdiği gibi ayrıca farklı hususları da işaret eder. İlk olarak, bu durum 2003 Sözleşmesi’nin ve somut olmayan kültürel miras kavramının Halk Kültürü dersini vermiş öğretmenler arasında dahi yeterince bilinmediğini, başka kavramlarla karıştırılabildiğini veya üstteki satırlarda değinildiği gibi, bu kavramın dar bir çerçevede algılanabildiğini anlatır:

“İlk defa duydum somut olmayan kültürel miras kavramını. UNESCO’nun koruma altına aldığı eserler... Oradan biliyorum yani. Somut olmayan kültürel mirasın içine bazı davranış kalıpları mı giriyor? SOKÜM derken değerlerimiz anlamında mı? Değerler eğitiminin kapsamına mı giriyor? Saygı, sevgi somut olmayan bir kültürel miras.” (Selin Ersöz, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 11 yıl).

“Somut olmayan miras deyince içinde mimari eserlerimiz var, değil mi...” (Selda Caner, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 15 yıl).

“Biraz havada kalıyor SOKÜM. Ben bile başta ne olduğunu anlamlandıramadım. Kafamda da mesela o müzede [Ankara Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi] ne olduğunu şekillendiremiyorum doğrusunu söylemek gerekirse. Belki bunu biraz öğretmek gerekiyor, bizlerin de öğrenmesi gerekiyor.” (Betül Yavuz, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 17 yıl).

“Somut olmayan kültürel miras denince algıladığım; somut, gözükmeyen şeyler... Misafir ağırlamak buna girer mi acaba? Büyüğe saygı...” (Umut Gürsoy, Türk Dili ve Edebiyatı, Çankaya, 26 yıl).

“Soyut olan davranış biçimleri; kültürün davranışı ilgilendiren tarafını anlıyorum soyut denince. Adab-ı muşeret olabilir.” (Ayşe Kızıldağ, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 17 yıl).

Somut olmayan kültürel mirasın, UNESCO’nun koruma altına aldığı “eserler” olarak ifade edilmesi, bu kavramın 1972 Sözleşmesi’nin koruma kapsamına giren miraslarla karıştırılabildiğini ifade eder. Buna ek olarak, bu kavramın daha ziyade kültürün “davranışlara yansıyan ve ahlaki, görgü kurallarını ilgilendiren yönleri” olarak tanımlanması yönünde güçlü bir eğilimin olduğu da gözlemlenir. Gözlemlenen bu durumun, 2003 Sözleşmesi ve somut olmayan kültürel miras kavramının okullarda henüz tanınmaması veya yeterince bilinmemesinden ileri geldiği söylenebilir. Pek bilinmeyen bu kavramın çoğu kez “ahlak, değerler ve görgü kuralları” ile açıklanması, bir bakıma geleneksel bilgi, uygulama,

inaniş ve pratiklere günümüzde yüklenen işlevin sınırlarını da ima eder. Halk Kültürü dersine girmiş öğretmenlerin zihnindeki somut olmayan kültürel miras çağrışımları, halk edebiyatının eğitimdeki işlevini sosyalleşme ve kültürleşmenin yanı sıra “çocuk terbiyesi” ile sınırlandıran Ziya Gökalp’ın çalışmanın ilk bölümünde yorumlanan fikirleriyle dikkat çekici bir benzerlik taşır. Dolayısıyla, (görece yeni bir kavram olsa da) somut olmayan kültürel mirası oluşturan unsurların eğitimcilerin zihninde yarattığı çağrışımlar yeni değildir.

Öğretmenlerin sözü edilen kavramla ilgili düşüncelerinin yukarıdakilerden ibaret olmadığı ve somut olmayan kültürel mirasın inançla ilgili boyutlarının da çağrışım kümesi içinde yer aldığı gözlemlenir:

“Somut olmayan kültürel miras denince, daha çok sözlü gelenekte olan alışkanlıklarımız, giyim kuşam tarzı, geleneklerimiz, yapılagelen şeyler vb. aklıma geliyor. Batıl inançlar olabilir. Somut olmayan deyince bana çağrıştırdığı bunlar... Batıl inanç deyince aklıma hurafeler geliyor. Gece tırnak kesmek günahdır, klasik derste bahsettiğimiz... Nazar bir batıl inanç olabilir. Gerçi bilimsel olarak kanıtlandığını söyleyenler de var ama...” (Betül Yavuz, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 17 yıl).

Bu mirasın çerçevesinin içinde yer alan halk inançlarının “batıl inanç, hurafe” olarak ifade edilmesi, üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü bu tutum (isteyerek veya istemeden) halk inançlarına ilişkin birtakım bilgi, pratik veya anlatıların “halk inandığı için” araştırılmaya ve bilinmeye değer olduğunu vurgulamaya destek olmaz. “Cinler, periler, korkular artık bunlar geçti. Gündeme getirilmemeli. Hurafe türü şeyler. Bu unsurlar halk kültürünü oluşturmuyor artık; güncelliğini kaybettiler” (Leyla Okur, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 27 yıl) şeklindeki düşünceler, somut olmayan kültürel mirası oluşturan alt alanlardan toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenlere ilişkin mevcut önyargıların yer yer sürdüğünü gösterir. Ayrıca, bu mirasın inançla ilgili taraflarının “pozitif”, ispatlanabilir ve bilimsel nitelikteki bilginin aktarılması ve geliştirilmesinin önünde bir engel oluşturduğu yönündeki düşünce, spekülâtif bir duruma dayalı yapay kutupların ortadan kalkmasına katkı sağlamaz. Aşağıda yer alan görüşler, farklı bir boyutu işaret ediyor görünse de bu durumun uzantısı olarak okunabilir:

“[Somut olmayan kültürel miras] var tabii. Bu miras, elle tutulmayıp gözle görülmeyen mirastır. Somut ve soyut kesinlikle birbirinden farklıdır. Somut kesinlikle ispatlanmış; elinle tuttuğun gözünle gördüğün şeydir. Diğeri ise hayali olabilir. Somut daha etkili olur. Soyut dediğimiz zaman ondan ne kadar yararlanabiliriz onu kestiremiyorum ama somuttan yararlanma imkânımız var.” (Zeynep Bayramoğlu, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 39 yıl).

Burada somut ve somut olmayan kültürel mirasın birbirinden açıkça ayrı görülmesi bir yana bırakılırsa, somut kültür varlıklarının “ispatlanmış” olmasından kaynaklı bir yararlılığa

sahip olduğu varsayılırken, bazı durumlarda “soyut” mirasın görünür olmayışı nedeniyle eğitim açısından faydasının belirsiz olduğu düşünülür.

Halk Kültürü dersini vermiş öğretmenlerin somut olmayan kültürel mirasa bakışlarının kavramsal boyutta incelenmesi sürecinde dikkat çeken bir başka husus, kültürel mirası belirsiz bir geçmişe dayandırarak tanımlama eğilimidir. “Ta eski Türklerden bu zamana kadar atalarımızdan bize aktararak gelen, üzerine eklemeler yapılan eserler” (Zeynep Bayramoğlu, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 39 yıl), “atalarımızdan çok eski tarihlerden günümüze kadar kalan değerler” (Selin Ersöz, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 11 yıl) ve “1000-2000 yıllık bir tortu” (Burak Ünsal, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 22 yıl) olarak tarif edilen kültürel mirasın, kavram itibarıyla “eski” ile yan yana getirildiği görülür. Bu yönüyle, hem somut hem de somut olmayan kültürel mirasın neyi akla getirdiğine ilişkin görüşlerin üzerinde uzlaştığı “eskiye dayanma niteliği” evrensel bir eğilimdir. Ancak, ilk bölümde belirtildiği gibi, çerçevesi her ne kadar geçmişe atıfla şekillense de kültürel mirasın “günümüz” için taşıdığı anlamın önemli olduğu ve Brian Graham’ın ifade ettiği üzere, miras kavramının daha ziyade geleneklerin günümüze kaynaklık etme biçimleriyle ilişkili olduğu (2002: 1004) hatırlanırsa, görüşülen öğretmenlerin kültürel mirasa bakışında ağırlık merkezinin geçmişte olduğu; bu nedenle kültürel mirasın günümüzün sorun ve ihtiyaçlarına çözüm üretme potansiyelinin dikkatten kaçtığı görülür.

Somut olmayan kültürel mirasın örgün eğitimde korunmasının önemli bir parçası olan Halk Kültürü dersini okutan öğretmenlerin, bu mirasın yaşatılması ve aktarılmasındaki problemler hakkındaki düşünceleri de önem taşır. Tıpkı kültürel miras kavramına dair görüşler gibi, öğretmenlerin koruma ve aktarımı ilgilendiren problemler konusunda ne düşündüklerinin öğrenilmesi de örgün eğitimdeki sorunların ve alınan tedbirlerin daha iyi yorumlanmasına katkı sağlar. Görüşülen öğretmenlerin önemli bir kısmının, medya ve teknolojik gelişme başta olmak üzere sosyal medya bağımlılığı, küreselleşme, kentleşme, aile ve çevresel faktörleri kültürel mirasın aktarımının ve korunmasının önündeki temel tehditler olarak adlandırdığı anlaşılır. Bu açıdan, var olduğu düşünülen tehlikelerin 2003 Sözleşmesi’nde ve Taraf Devletlerin hazırladıkları rapor ve dosyalarda gündeme getirilen kaygılarla büyük oranda örtüştüğü görülür. Ancak yine de görüşlerin satır aralarında üzerinde durulması gereken bazı hususlar vardır. Öğretmenlerin biri dışında tamamının sosyal medyayı ciddi bir tehlike olarak algıladığı ve bu çerçevede bazı öğretmenlerin sosyal medyanın “var olanı yok ettiği” (Yılmaz Demirkıran, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 40 yıl) kanaatini taşıdığı görülür. Milletlerarası Müzeler Konseyi (ICOM)’nin desteklediği

akademik bir dergi olan *Museum International* adlı yayının, somut kültür varlıklarıyla ilgili olmakla birlikte, 2018’de “Museums in a Digital World” adlı özel bir sayı yayımladığı¹⁸² ve somut olmayan kültürel miras alanında da konuyla ilgili bazı çalışmaların hazırlandığı bilinir (Stuedahl ve Mörtberg, 2012; Pietrobruno, 2013). Dolayısıyla, dünyada kültürel mirasın dijital araçlar vasıtasıyla korunmasına odaklı araştırmalar yürütme eğilimi devam ederken, Halk Kültürü dersine girmiş öğretmenlerin sosyal medyayı tehlikeli bir alan olarak öne çıkarması, medyanın korumaya katkı potansiyelinin henüz yeterince farkında olunmadığını gösterir.

Bu durumun bir uzantısı olarak okunabilecek “anne babaların telefonla vakit geçirmeyi çocukla vakit geçirmekten daha önemli gördüğü” (Selin Ersöz, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 11 yıl) tespiti, kültürün korunmasının önündeki tehditlerin ev dışında olduğu kadar ev içinde de mevcut olduğunu işaret eder. Diğer bir ifadeyle, önceden, sosyal yaşamdaki deneyime ek olarak kültürün öğretildiği temel mekân olan evlerde sosyal medyanın varlığını güçlü biçimde hissettirmesi, anne ve babaların kültürü öğretme, aktarma rolünü büyük oranda unutturmuş / ortadan kaldırmıştır. Nitekim “ailelerin düşünce yapısının değiştiği” (Hatice Soner, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 27 yıl), “aile içinde kuşak çatışmasının yaşandığı” (Nihan Sevinç, Turizm, İzmir, 4 yıl), “çekirdek aile olarak yaşandığı” (Ayşe Kızılbağ, Sosyal Bilgiler, Çankaya, 17 yıl) yönündeki gözlemleri, bu sorunu çevreleyen diğer faktörler olarak görmek mümkündür. O hâlde, evde ve ailede “kültürün yeterince öğrenilemediği” düşüncesi, örgün eğitim sisteminde bu kapsamdaki bazı sorunların bir ölçüde aileye de dayandırıldığını anlatır. Bu noktada, “ailelerin eğitim seviyesinin düşük olması nedeniyle değer ve alışkanlıkları vermiyor olabileceği” (Selda Caner, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 15 yıl) düşüncesi, ailelerin eğitim seviyesinin somut olmayan kültürel mirasa bakışlarına etkisini yorumlamak bakımından kayda değerdir. Çalışmanın ilk bölümünde incelendiği üzere, örgün eğitim kurumlarında somut olmayan kültürel miras veya geleneksel kültürle ilgili hususlara bakışın kültürün korunmasına pek katkı sağlamadığı göz önünde bulundurulursa, örgün eğitim kurumlarında geçirilen zaman ile kültürel değer ve alışkanlıkların aktarılmasına verilen önem arasında doğru orantı kurulması, konuya kimi zaman başka bir açıdan yaklaşmanın daha iyi olabileceğini gösterir. Çünkü halk kültürüyle ilişkili unsurların, yaşamı bilimsel ve teknolojik anlamda “ileri” taşımaya yardımcı olmadığını veya doğa bilimlerinin perspektifiyle “akıl dışı” olarak

¹⁸² Anılan derginin 2018’de çıkan özel sayısı için bkz.
<https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14680033/2018/70/1-2>

nitelendiğini ifade eden güçlü önyargı, eğitim seviyesinin yükselmesi ile “göreceli veya tecrübi bilgi”nin önemsiz görülmesi arasındaki ters orantıyı ima eder. Buna rağmen, yukarıda paylaşılan örnekte bunun tersinin belirtilmesi, öğretmenlerin görev yaptıkları çevrede edindikleri deneyimin farklı değerlendirmelere kapı araladığını gösterir. O hâlde, çevrenin biçimlendirdiği deneyimlere göre, “eğitimli” olmak kimi zaman bir tehdit olarak görülebildiği gibi bazen de “eğitim kurumları özellikle dezavantajlı bölgelerde çocukların tek öğrenme kaynağı” (Sezen Karaçay, Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 16 yıl) olduğu için bir çare olarak yorumlanabilmektedir. Aynı doğrultuda ilerlenirse, beraberinde getirdiği yorgunluğa atıfla “çocukların zamanlarının çoğunu okulda geçirmesinin de bir tehdit oluşturduğu” (Umut Gürsoy, Türk Dili ve Edebiyatı, Çankaya, 26 yıl) inancı, okulda geçirilen sürenin her zaman bir fırsat anlamına gelmeyebileceğini düşündürür. Dolayısıyla, örgün eğitimin olumlu ve olumsuz yanları üzerinde düşünülürken, çözümün türlü durum, deneyim ve ortama göre değiştiği; her bağlama uygun çareler üretmenin mümkün ve faydalı olmadığı akılda tutulmalıdır.

Öğretmenlerin, Halk Kültürü dersinin seçmeli statüdeki konumuyla ilgili fikirleri daha önce incelenmiş olduğu için (Kasapoğlu Akyol, 2015: 179-181) bu hususta öne çıkan görüş, öneri ve problemlerin tekrarlanmasına gerek duyulmamakla beraber, dikkat çekilmesi faydalı olabilecek bazı noktalar vardır. Öğretmenlerin çoğu bu dersin uygulama ağırlıklı olmak üzere zorunlu olması gerektiğini savunsa da kimi sorunların işaret edildiği görülür. Örneğin Betül Yavuz, fazla uygulama alanı olmadığı için dersin programda yer almasını anlamsız bulur ve sadece geçmişi hatırlatmalarına vesile olduğu için dersin havada kaldığını (Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 17 yıl) düşünür. Bu durum, dersin ne ölçüde “yaşayan miras” ile bağlantılı işlendiği konusunda şüphe uyandırır. Konuyla ilgili fikir bildiren Selda Caner ise dersin statüsünden ziyade öncelikle içeriği ile ilgili düzenleme yapılması gerektiği kanısındadır:

“[Halk Kültürü] Sadece gerçekten boş dersleri veya İnkılap dersini tamamlamak için kullanılabilir. Kına, düğün gibi bazı konuların çıkarılması gerektiğini düşünüyorum. Bunları her çocuk biliyor. Bilmeyen çocuk var mıdır ben bilmiyorum; benim çalıştığım okullarda çocuklar hep biliyordu, gidiyorlardı. Bu tür şeylerin uygulaması da zaten zor olur. Sünnet var mesela; bunu nasıl anlatacaksın? Geleneksel oyunlar var, bunları epey oynattık. Tekerleme ve masal anlattık; eğlenceliydi. Bunun dışında pek bir şey yapamadık, materyal yok. Uygulaması mümkün olmayan şeyler programdan çıkabilir ve çocuk zaten bunları biliyor. Çankaya’da Avrupalı tarzda yaşayan çocukların kına veya düğünleri olmayabilir, bilmiyorum... Biraz ailenin de görevi gibi.” (Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 15 yıl).

Görüşülen öğretmen, dersin seçmeli olmasından çok içeriğini vurgulaması ve bunu yaparken, kendi çevresinde edindiği deneyimden yola çıkarak “zaten tüm çocukların bildiğini düşündüğü” bazı toplumsal uygulamaların programdan çıkarılabileceğini belirtmesi ilgi çekicidir. Çünkü Selda Caner’in bu önerisi, görece dar bir çevredeki gözlemlerin sonucunda ortaya çıkmış “iyimser” bir bakışı yansıtır. Okullarda uygulama yoluyla anlatılması zor olan bazı konuların dersin programından çıkarılması fikri yine bu tutumun bir uzantısı olarak görülebilir. Ek olarak, toplumsal uygulamaların içine giren bazı konularda öğrencilerin birikim kazanmasının aileyle daha ilgili olduğunu anlatan bu fikir, mirasın değeri konusunda okulların “farkındalık artırma” sorumluluğunun kimi durumlarda “aileye havale edildiğini” de düşündürür. Diğer taraftan, bu kültürün değeri konusunda ailede, sokakta ve kamusal alanda yeterli bilincin bulunmaması nedeniyle örgün eğitimin önem kazandığı da bilinir. Dolayısıyla, toplumsal uygulamalar özelindeki söz konusu görünüm, bu alandaki kültürün değerine dikkat çekilmesi konusunun bazen ne ailede ne de okulda karşılık bulabildiğini gösterir.

Diğer taraftan, dersin zorunlu hâle getirilmesini savunan bazı öğretmenlerin, konuya zorunlu dersler lehine daha sert bir tavırla yaklaştıkları gözlemlenir. Örneğin Umut Gürsoy’un, kültürün “gerekirse zorla da olsa” öğretilmesi gerektiği yönündeki fikrini, eğitimin amaçları ile uyumluluğunu öne çıkararak desteklediği fark edilir:

“Bu seçmeli bir ders ama kültür önemli bir şey. Bu dersi sadece isteyenlerin alması diye bir şey olmaz. Bu yanlış. Bu ana derslerin başında gelmeli. Çünkü Türkçede Sosyal Bilgiler’de vermeye çalıştığımız şeyler eksik kalıyor. Çocuk masal dinlemek isterse bu dersten faydalanabileceğiz. Şu anki konumu maalesef iyi değil. Zorunlu olmalı. Ders saati de artmalı. Türkçeye 6 saat ayırıyorsak bu derse de en az 4 saat ayırmamız lazım. Öğretmen veya idareci bu derse önem veriyorsa bu ders seçiliyor. Bazen bir şeyleri öğretmemiz gerekiyorsa zorla öğreteceksin çünkü eğitimin amacı zaten istediğimiz davranışların ortaya çıkmasını sağlamak. Devlet politikasında vatanını seven, kültürünü bilen insanlar yetiştirmek hedefi var. “Birlik olma” yönündeki mesajların sürekli gündemde olduğunu görüyoruz. Bu ancak kültürle sağlanabilir. Kültür nedir? Aynı şeyleri paylaşan insanların oluşturduğu bir şey. Yoksa siz insanları nasıl bir arada tutacaksınız? Biz gerekirse zorla da olsa o çocuğa kültürünü öğreteceğiz ki zorla olmaz, çocuk kendi kültüründen zevk alır. Yabancı bir şey değil. Biz böyle yapmazsak bizden sonraki nesil çok daha zayıflayacak; hiçbir şey bilmeyecekler, unutacaklar. Kültürel değerden uzaklaştıkça Amerikan mandası olsak ne olur deyip bunları önemsiz görmeye başlayacağız.” (Türk Dili ve Edebiyatı, Çankaya, 26 yıl).

Dersin zorunlu statüye geçirilmesini savunan Umut Gürsoy’un, eğitimin istendik yönde davranış geliştirilmesini sağlama amacına atıfla, kültürün “öyle veya böyle” öğretilmesini vurgulaması dikkat çeker. Çünkü hareket noktası itibarıyla bu yaklaşımın kalıcı bir öğrenmeye ve somut olmayan kültürel mirasın değeri konusunda bilinç oluşturmaya yardımcı olacağını söylemek güçtür. Üstelik bu tutumun, kültür aktarımının

sürmesine katkı vermekten çok onun tıkanmasına hizmet edeceği iddia edilebilir. 2003 Sözleşmesi “her ne pahasına olursa olsun” veya “toplulukların beklenti ve arzularını dikkate almaksızın” kültürün korunması yönünde bir yaklaşım taşımaz ve somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yön veren ilkelerde bu doğrultuda herhangi bir tutum bulunmaz. Ayrıca bu yol, somut olmayan kültürel mirasın gündelik yaşamla ilişkilendirilmesini zorlaştırmak şöyle dursun, uzun vadede bu mirasın gündelik hayatın büsbütün dışına “atılmasına” sebep olabilir. O hâlde, kültürün korunması ve aktarılmasına dair bu bakış büyük oranda kültürel miras algısıyla ilgilidir. Kültürün zorla öğretilmesi, bu mirasın büyük oranda “ulusal bağımsızlık, millî birlik ve beraberlik” temalarıyla sınırlı biçimde kavrandığını akla getirir. Bu durum; Türkiye’de koruma anlayışının içine kapanık bir karakter taşıyıp taşımadığı sorusunu akla getirdiği gibi kültürün korunması düşüncesinin henüz bütünlük ve boyut kazanmadığını ve konunun (tanınmaması nedeniyle) 2003 Sözleşmesi’nin uzağında değerlendirildiğini düşündürür.

Öğretmenlerin Halk Kültürü dersine ait programı, gündelik hayatla ilişkisini merkeze alarak yorumlamaları, öğretmenlerin bakışını daha iyi anlamak açısından önemlidir. Bu çerçevede bazı öğretmenlerin, (kendilerine göre) bazı çelişkileri gündeme getirdiği görülür. Örneğin, Burak Ünsal’ın, dersin gündelik hayatla (varsayılan) çelişkisinden ziyade modern eğitimin halk kültürü açısından zıtlık oluşturduğunu belirtmesi, “okulların gerçek hayatın yüz sene gerisinde olduğu” eleştirisi ile birlikte kayda değer görünür: “Dersin varlığı modern hayatla bağdaşmıyor. Modernite bize yeniliği dayatıyor ama kültür dediğimiz şey 1500-2000 yıllık. Çelişki burada. Modern eğitim anlayışı ile halk kültürü çelişiyor. Bunu bir potada eritmek gerek.” (Sosyal Bilgiler, Çankaya, 22 yıl) ifadeleri, anılan dersin örgün eğitim sistemine uygunluğundan ziyade, okulların bu dersle ne kadar örtüştüğünü sorgulaması bakımından önemlidir. Kültürün kökünün eskiye dayanması nedeniyle modern yaşamla çatıştığı iddiası bir tarafa bırakılır ve bakış açısı merkeze alınır, bu fikir, Halk Kültürü’nün örgün eğitimdeki varlığının silikleşmesine yol açan önyargıların hafifletilmesine yardımcı olarak bu dersin örgün eğitim sistemi içindeki konumunun değil, sistemin Halk Kültürü karşısındaki tutumunun tartışılmasına destek olur. Öte yandan kimi öğretmenlerin, doğum, evlenme veya ölüm gibi geçiş dönemlerine ait kimi pratikleri, günümüzde “uygulama” olarak çelişkili bulmakla birlikte bunların bilgilendirme amacıyla verilmesinin gerektiğini düşündüğü anlaşılır: “Şu an günümüz uygulamalarıyla ne kadar çelişkili konular olduğunu düşünsem bile bu uygulamaların ya da inançların o anın şartlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini; en azından bilgi için verilmesi gerektiğini düşünüyorum. En basit örneği doğum

öncesi/sonrası aşamalarında kadına yapılan uygulamalar...” (Nihan Sevinç, Turizm, İzmir, 4 yıl). Toplumsal uygulamaların dışındaki bir alanı yansıtsa da Selin Ersöz’ün aynı konuyla ilgili düşünceleri, yukarıdaki görüşün öğretmenler arasında bir istisna olmayabileceğini hatırlatır niteliktedir: “[eskiden üretilen araç gereçlere atıfla] “Kullanmayız ama bunların eskiden var olduğunu gelecek nesillere kültürel değer olarak aktarabiliriz. Kullanım aşamasında çelişiyor ama değere sahip olma aşamasında çelişki bulmuyorum” (Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 11 yıl). Üzerinde durulması gereken bu kanaatler; toplumsal uygulamalar, el sanatları geleneği ve doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar başta olmak üzere somut olmayan kültürel mirası oluşturan alanların bazılarında bilginin bir “değer” olarak aktarılmaya layık görüldüğünü ancak bu bilgilerin uygulamaya veya araç gereç üretimine kaynaklık etme açısından yeterliliği veya uygunluğu konusunda tereddüt yaşanabildiğini gösterir. Gelenekle ilişkili bilginin günümüzle bağlantısız biçimde zihinde yer kaplamasının, bu bilginin “değer” olma niteliğini zayıflatacağı söylenebilir. Buna ek olarak, sözü edilen düşünce, geleneksel kültürün toplumda bir karşılık bulmasına odaklı uygulamalı halk bilimi çalışmalarını boşluğa düşürebileceği gibi bu kültürün ürettiği bilginin “yalnızca eskiden kalmış olmasının hatırına” kuşaktan kuşağa aktarıldığı yönünde eksik bir izlenim uyandırabilir. Ayrıca bu tercih, kültürel miras hakkında “bilgi sahibi olmaya” odaklı olması bakımından, bir önceki bölümde gerekliliği gündeme getirilen “miras yoluyla öğrenmeye” destek sağlamaz.

Halk Kültürü dersini vermiş öğretmenlerden bazılarının UNESCO’ya ve 2003 Sözleşmesi’ne ilişkin fikirleri, somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonu konusunu farklı açılardan yorumlamaya imkân tanır. Leyla Okur’un söyledikleri, UNESCO’nun amacı ve çalışmaları konusunda bazı önyargı veya olumsuz kanaatlerin bulunduğunu gösterir: “UNESCO neden böyle gelişmemiş ülkelerin miraslarıyla ilgilensin? Güven duymuyorum uluslararası kuruluşlara. Her devlet kendi mirasına sahip çıkmalı. Göz boyamak için yapıyorlar; altında bir şey olabilir... Avrupa merkezli bir örgütün benim kültürümü koruması samimi değil” (Sosyal Bilgiler, Çankaya, 27 yıl). UNESCO’nun çalışmalarına dönem ve ihtiyaçlara göre değişen çeşitli önceliklerin (örneğin 2014-2021 döneminde Afrika Önceliği) yön verdiği bilinmekle beraber, “Avrupa merkezli” uluslararası bir teşkilatın “gelişmediği düşünülen” ülkelerin kültürel mirasına “ilgi duyması”ndan kaynaklanan güvensizlik ilgi çekicidir. Bu yaklaşım, UNESCO’nun Taraf Devletlerin ulusal egemenlik haklarına müdahale ettiği ve bu girişimin arkasında kültürü korumanın dışında başka amaçların bulunduğu varsayımına dayanır. Kültürü korumanın ulusal devletlerin

kendisini ilgilendiren bir sorun olduğunu vurgulayan bu görüş, 2003 Sözleşmesi'nin ortaya çıkış gerekçelerini ve 2020 yılının ocak ayı itibarıyla 178 ülkeyi anılan Sözleşme'ye taraf olmaya iten ortak kaygıları gözden geçirir. Bu çıkarımın ışığında, UNESCO'nun yapısı ve amaçlarının yanı sıra 2003 Sözleşmesi'nin hedeflerinin bilinmemesinden kaynaklı bu fikir, dünyanın hemen her ülkesinde somut olmayan kültürel mirasın değer kaybetmesi ile ilgili müşterek problemlere uluslararası toplumla birlikte çözüm aranmasına katkı sağlamaz. Dolayısıyla bu tutum, Türkiye'de örgün eğitimde kültürün korunmasına odaklı çarelerin "içe kapanarak" aranması riskini tekrar akla getirir. UNESCO'nun ve 2003 Sözleşmesi'nin görüşülen öğretmenler tarafından hiç duyulmamış veya yeterince bilinmiyor olması, bu riskin varlığını göz ardı etmemeyi gerektirir. Nitekim Selda Caner'in "her milletin birbirine benzememek, kendine yabancılaşmamak için kendi kültürünü, kültürel değerini korumaya çalıştığı" (Sosyal Bilgiler, Yenimahalle, 15 yıl) ifadesine ek olarak Umut Gürsoy'un bu konuda düşündükleri, yukarıda varlığı öne sürülen içe kapanma eğilimini destekler niteliktedir:

"Devletlerin devlet olabilmesi için kültürel miraslarının olması gerekir; yoksa hepsi birbirine karışır. O zaman insanları sınırlandıran şeyler olmaz. Kültürel değerler, bazı konularda insanları sınırlandıran şeylerdir. Kültürel değerlerin bazıları birbirine benziyor ama milletlerin de ayrılması gerekiyor. UNESCO da bunu yapıyor herhâlde; ben böyle düşünüyorum." (Türk Dili ve Edebiyatı, Çankaya, 26 yıl).

2003 Sözleşmesi'nin 19. maddesinde yer verilen uluslararası iş birliği ve kültürler arası diyalog geliştirme dikkati ile pek örtüşmeyen yukarıdaki ifadeler, anılan Sözleşme'nin amaçları ile öğretmenlerin zihnindeki hedeflerin birbirine zıt olabildiğini gösterir. Diğer bir ifadeyle, 2003 Sözleşmesi'nde somut olmayan kültürel mirasın insanları birbirine yakınlılaştırıcı rolü ön plandayken burada UNESCO'nun "milletlerin birbirinden ayrılması" gibi bir ihtiyacı karşıladığından söz edilmesi, bu Sözleşme'nin topluluklar arasında bir sınır çizme gereksiniminden doğduğu gibi bir yanlış bir kanıyı ima eder. Kültürlerin çeşitliliği 2003 Sözleşmesi açısından büyük önem taşımakla birlikte bu çeşitlilik milletler arasındaki kültürel ayrılıkları değil, bütün kültürlerin bir arada varlığını ön plana çıkarır. Buradaki kanaat, UNESCO'nun yön verdiği koruma faaliyetlerinin ülkeler arasında kültürel bariyerler inşa ettiği zannına dayanır. Bu da somut olmayan kültürel mirası kültürel kimlikle ilişkilendirirken konunun eğitimde kültürel ortaklık ve iş birliği yerine bir kültürel unsur üzerinde mülkiyet hakkı iddia etme merkezinde anlaşılmasına yol açabilir. Bu yöndeki bir kavrayış, somut olmayan kültürel mirası koruma çalışmalarının içe kapanık bir karakter taşımasına veya korumanın uluslararası toplumdan izole bir seyir izlemesine neden olabilir.

4.2. Halk Eğitimi Merkezlerinde Mektepli Usta Öğreticiler ve Akranlar Arası Kültür Aktarımı

Somut olmayan kültürel mirasın korunmasında en az örgün eğitim kadar önem taşıyan yaygın eğitimin, konuyla kavramsal ve tarihsel bağlantıları çalışmanın ilk bölümünde incelenmiştir. Bununla beraber, HBÖGM'nin yön verdiği yaygın eğitim programlarına daha yakından bakmak, milyonlarca kursiyere hitap eden bu programların somut olmayan kültürel mirasın eğitimi açısından daha iyi analiz edilmesine ve “belgelere yansımayan” kimi hususların yorumlanarak çalışmanın derinlik kazanmasına katkı sağlar. Bu tercih, 2003 Sözleşmesi'nin üzerinde durduğu okul dışı alanda neler yaşandığını, neye ihtiyaç olduğunu ve bu Sözleşme'nin alanda ne ölçüde karşılık bulduğunu görmeye de yardımcı olur. Belirlenen çerçevede, HBÖGM'de çalışan uzman ve öğretmenlerin¹⁸³ yanı sıra kurslarda görev alan usta öğreticilerin¹⁸⁴ eğitime ilişkin fikirleri, resmî belge ve programlarda karanlıkta kalan, anlaşılamayan veya bilinmeyen hususların irdelenmesine ışık tutar. Bu doğrultuda, HBÖGM'nin açtığı yaygın eğitim kurs programları kayda değer bir çeşitlilik taşıdığı için görüşülen usta öğreticilerin ebru ve çini alanlarında görev yapmış olmasına dikkat edilmiştir. Usta öğreticilerin alanlarına yönelik bu tercihin temel nedeni, “Ebru: Türk Kâğıt Süsleme Sanatı”nın 2014'te ve “Geleneksel Çini Sanatı”nın 2016 yılında Türkiye tarafından Temsilî Liste'ye kaydedilmiş olmasıdır.

HBÖGM, tezin ilk bölümünde belirtildiği üzere, kökleri 1960 yılına dayanan ancak bugünkü adını 2011 yılında almış bir teşkilattir. 2018 yılında hazırlanmış İzleme ve Değerlendirme Raporu'na göre¹⁸⁵, Türk millî eğitim sisteminin iki temel yapısından biri olan yaygın eğitim alanında hizmet veren HBÖGM, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde; örgün eğitime dâhil olmamış, herhangi bir kademede bulunmuş veya bu kademedен ayrılmış, örgün eğitimin içinde veya dışında kalan kişilere bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlar. Söz konusu raporda belirtildiği gibi, HBÖGM'nin misyonu “öğrenen topluma dönüşüm sürecinde beşikten mezara kadar rehberlik hizmeti sunan; bireyin bilgi, şuur ve yetkinliklerini geliştirerek insanlığın kalkınmasında sorumluluk almasını destekleyen; belgelendirilebilen, izlenebilen kaliteli eğitimler sunmak”tır. Teşkilatın vizyonu ise “hayata mutlu bireyler hazırlamak için her zaman, her yerde, herkese eğitim”dir (2018: 11). Günümüzdeki adıyla HBÖGM, bu amaçları doğrultusunda Türkiye genelindeki

¹⁸³ Genel Müdürlük personeli ile görüşülebilmesi amacıyla alınan izin için bkz. EK-9.

¹⁸⁴ Halk eğitimi merkezlerinde çalışan usta öğreticilerle görüşülebilmesi amacıyla alınan izin için bkz. EK-10.

¹⁸⁵ Anılan rapor için bkz.

<http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirimerapor/2018/mobile/index.html#p=13>

halk eğitimi merkezleri aracılığıyla kurumsal anlamda 1960'tan beri kurslar açmaktadır. Yukarıda anılan rapora göre, 2018 yılında “mesleki ve teknik” ve “genel” olmak üzere iki kurs türünde yaklaşık sekiz buçuk milyon kişinin eğitim aldığı ancak bu kursiyerlerden yaklaşık dört milyonunun kursları tamamlayamadığı; kurslara katılanların %61'inin kadın olduğu belirtilir (2018: 13, 23). Yine bu rapordan tespit edilebildiği kadarıyla, söz konusu yılda içinde el sanatları teknolojisi, geleneksel oyunlar, müzik aletleri yapımı gibi alanların da bulunduğu altmış dokuz alanda kurs açıldığı; ek olarak sağlık, okuma yazma, yabancı dil, tarım teknolojileri, hukuk, grafik ve fotoğraf, bahçecilik, elektrik ve enerji, gazetecilik, çevre koruma, vb. alanlarda da pek çok kursun açıldığı görülür. En fazla kursun okuma yazma alanında (77.194) açıldığı; en fazla kursiyer katılımının “kişisel gelişim ve eğitim” alanında (1.251.307) görüldüğü ve en fazla sertifikanın “sağlık” kurslarında (660.692) verildiği anlaşılır (2018: 20-23). Bu yönüyle, kursların oldukça çeşitli genel ve mesleki ihtiyaçlara göre tasarlandığı anlaşılır.

Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve kurs düzenlenmesi hakkında bazı bilgiler içermekle beraber, HBÖGM'de çalışan uzman ve öğretmenlerin deneyim ve fikirleri konuyu daha geniş bir çerçevede anlayıp yorumlamaya yardımcı olur. Kursların açılmasına karar verme sürecinde öne çıkan faktörlere ve öğretim programlarının uygulanmasındaki birtakım zorluklara bakmak, ilerleyen sayfalardaki değerlendirmeler için uygun bir hareket noktası belirlemeye yarar. Mesleki ve teknik eğitime destek olmaya odaklı bu kursların açılması konusunda karar verilirken temel olarak ilgili bakanlık, vakıf, sivil toplum kuruluşları ve diğer paydaşlardan gelen taleplere göre hareket edildiği (Nesrin Altınbaş, Ankara 1979, Eğitim Programları ve Öğretim) ifade edilse de kursların gerçekten ihtiyaca göre mi açıldığı konusunda tereddüt yaşayanlar da bulunur (Emine Tezcan, Kırşehir 1965, İstatistik). Bu durum, HBÖGM tarafından koordine edilen kursların, yerel düzeydeki ihtiyaç ve taleplerin yanı sıra beşeri ve kültürel kaynaklarla her zaman örtüşmediğini ima eder. Diğer taraftan, bölgesel farklılıkların kursların türünü ve içeriğini etkilediği de gözden kaçırılmamalıdır. Ankara'nın bazı merkez ilçelerinde, “kadınların ekmek alacak parası yokken boncuğa para yatırmasının” mümkün olmadığı ve “en azından dikiş kursuna giderek evin geçimine katkı sağlama” düşüncesinin ağır bastığı vurgulanarak el sanatlarının pek tercih edilmediği belirtilir (Perihan İlyasbeyli, Çankırı 1973, El Sanatları).

HBÖGM, kursların istihdam ve mesleki gelişime katkısının ön planda olmasını istese de uygulamada kişisel gelişime odaklı “genel” nitelikteki “hobi” kurslarının çoğunluğu

oluşturması, “dünyanın gittiği yöne ayak uydurmak için mesleki kursların daha titiz yürütülmesi gerektiği” (Emine Tezcan) inancını doğurur. Diğer bir ifadeyle, kursların hizmet etmesi arzulan amaçlar ile fiili işlevi arasında kimi zaman uyumsuzluk bulunur. Dolayısıyla, somut olmayan kültürel mirasın eğitimi açısından, yaygın eğitimin yerel gereksinim, kaynak ve koşullarla uyumlu tasarlanma potansiyeline temkinli yaklaşılması gerekir. Diğer taraftan, yaygın eğitim kurs programlarının, hobi edinme amacıyla kurslara katılan ve çoğunluğu oluşturan kursiyerlerin beklentileriyle uyumlu olmaması da gündeme getirilmesi gereken diğer sorundur. Perihan İlyasbeyli'nin bu çerçevede söyledikleri kayda değer bir problemi işaret eder:

“Burada [kurs programları konusunda] bizi sınırlayan şeyler var. Talim Terbiye ve orta öğretimde MEGEP [Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi] gibi belirli dayanaklarımız var. Bu programdan alıntı yapıyoruz. Meslek öğrenmek için kursa gelenleri düşünerek MEGEP'ten alıntı yapmak belki doğru ama hobi edinmek için kursa gelmiş birine mesleğin tüm inceliklerini anlatmanız da programın tıkanma noktasını oluşturuyor. Öğretim programlarımızı hazırlarken belli çerçeveler var maalesef. Oradaki meslek lisesi mantığı ile hazırlanmış (renk bilgisi, tasarım ilkeleri, vb.) olduğundan meslek lisesi öğrencisi için çok önemlidir ancak [kursu] hobi amaçlı gelen bir insan için tasarımı anlatmanız öğrenciyi kaçırmaktan başka bir işe yaramaz. Kurslarda MEB'in Ortaöğretim Çerçeve Programı'ndan da yararlanıyoruz çünkü hayat boyu öğrenmenin bir denklik yapısı da var. Meslek lisesi mezuniyetine hak kazanabiliyor buraya yeterince gelenler. Dolayısıyla meslek liselerinden çok kopuk bir program hazırlama şansımız yok. Çözmemiz gereken şey, meslek ve hobi kurslarını ayırmak. Hobi kurslarında fazla kalabalığa yer vermeden ürün odaklı bir program hazırlamak gerekir. Mevcut durum şu an böyle değil. Denkliğe denk gelecek bir program hazırlanması esas şu an. Kurs açarken neyin açılacağı bölge ile alakalı. Çankaya'da emekliler çok olduğu için hobi kursları ön planda. Bazı yerlerde mesleğe yönelik kısa süreli sertifika tamamlama programları da var. Kursların %80'i hobi kursu. Ama planda 3-4 hafta renk bilgisi anlatılması istenir. Tasarım ilkesi anlatmanız, tarihçe anlatmanız istenir. Orada hobi için gelen kişi bundan sıkıldığı için biz programı tam olarak uygulayamıyoruz. Programın deftere yazdığımız bir şekli var; bir de sınıf ortamında işlediğimiz başka bir şekli var.”

Kurs programlarına katılan kişilerin ciddi bir bölümü bu kurslara hobi edinme amacıyla katılmasına rağmen, program düzeyinde mesleki odaklı eğitim ve genel amaçlı eğitim arasında herhangi bir farkın bulunmaması ve programların mesleki eğitimi temel alması (hobiyi merkeze alan kursiyerlerin çoğunluğu oluşturduğu hesaba katılırsa), kurs programından elde edilebilecek verimi oldukça düşürür ve öğretici ve öğrenenlerin ortak bir beklenti etrafında çalışmasını engeller. Buradan hareketle, programın amaca daha iyi hizmet edebilecek biçimde; biri hobi edinmeye dayalı, diğeri ise mesleki eğitime odaklı bir ayırım çerçevesinde düzenlenmesi somut olmayan kültürel mirasın yaygın eğitimdeki yararlılığını ve görünürlüğü artırarak açısından da uygun olabilir. Kursların hangi alanlarda açılacağı konusunda doğrudan 2003 Sözleşmesi'nin veya Temsilî Liste'de kayıtlı unsurların dikkate alındığını söylemek pek mümkün değilse de “Unutulmaya Yüz Tutan Geleneksel Sanatlar”

başlığı altında birtakım kursların açılması¹⁸⁶ kayda değer bir girişim olarak görülebilir. Bütün illerde valilik ve il kültür müdürlüklerinin katılımıyla belirlenerek HBÖGM ile paylaşılan mesleklerden hareketle belirlenen bu kategorideki kursların tek kursiyerle dahi açılabilmesi ve usta çırak ilişkisinin mevcudiyetini büyük oranda yitirdiği mesleklere öncelik tanınması, 2003 Sözleşmesi'nin hedefleriyle uyumu ölçüsünde oldukça önemlidir. Bununla birlikte, Emine Tezcan, diğer kursların aksine, bu kategoride “bir kursiyerin yeterli olması” kursun açılmasını kolaylaştırdığı için, bu çerçeveye dâhil edilmemesi gereken bazı meslek ve becerilerin (iğne oyası) de bazen bu kapsama alınabildiğini vurgular. Sözü edilen durum, son ustalarını kaybetmek üzere olan ve kuşaklar arası aktarımı sağlanamayan geleneksel meslekler lehine geliştirilen bu imkânın kimi zaman iyi değerlendirilemediğini; “unutulmaya yüz tutma” kriterinin sağlam bir temelde işletilemediğini gösteren örneklerin mevcut olduğunu gösterir.

HBÖGM'nin halk eğitimi merkezlerinde sunulan kursların somut olmayan kültürel mirasla ilişkisini güçlendirmek için Somut Olmayan Kültürel Miras Ulusal Envanteri'nde veya Temsilî Liste'de yer alan unsurların öğretimine dayalı kurslara daha çok yer verilmesi önem taşır. Hâlihazırda ebru ve çini kursları bu amaca hizmet eder. Ancak kimi durumlarda, halk eğitimi merkezlerindeki kursiyerlerin yaş ortalaması nedeniyle uzun vadeye yayılan bir kültür aktarımının pek mümkün olmadığı anlaşılır. Bu nedenle, somut olmayan kültürel mirasın halk eğitimi merkezlerine entegrasyonunu planlarken, “neyin” öğretildiği kadar “kime” öğretildiğine de dikkat etmek ve merkezlerdeki kursiyer profilini göz önünde bulundurmak gerekir:

“Uzun vadeli sanatlar bunlar. Ebru veya çininin öğrenme süreçleri çok uzun ve bu işler çok ince işler. Bize gelen öğrencilerin yaş skalası minimum 50. Görmeyle, bedenle ilgili sorunların başladığı yaşlar. [Kursiyer] “benim o kadar ince işi yapacak sabrım yok” diyor. Buna gönül veren, içine giren çıkamıyor ama saydığım nedenlerden dolayı girmek istemeyen de çok. [Ebru ve çini kurslarının] az öğrencisi olduğunu düşünmüyorum.” (Perihan İlyasbeyli).

İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığının 2018 yılının ikinci yarısına ait Kurs Sonu Eğitici ve Kursiyer Anketi Değerlendirme Raporu'na göre, başta kişisel gelişim olmak üzere (2019: 14), boş zaman değerlendirme, farkındalık yaratma (okuryazarlık, bağımlılıkla mücadele, vb.) ve istihdama destek (kalfalık, ustalık sertifikası) ekseninde çalışan yaygın eğitim kurslarının (Nesrin Altınbaş), oldukça çeşitli amaçlara hizmet ettiği ve kursiyerlerin

¹⁸⁶ Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı Eğitim Politikaları Daire Başkanlığında Nesrin Altınbaş ile 31 Ocak 2020 tarihinde yaptığım görüşmede, Unutulmaya Yüz Tutan Geleneksel Sanatlar alanında sof dokuma, körüklü çizme yapımı, sepet örücülüğü, ciltleme, puşide, el yapımı kâğıt ve kışpet yapımı olmak üzere yedi sanatın tespit edildiği belirtilmiştir.

gündelik hayata bakışını zenginleştirerek şekillendirdiği (Atılğan, 2018: 19-20) görülür. Bu kurslar, pek çok ihtiyaca karşılık verme ve farklı yaş grubu ve birikim düzeyinden insanları bir araya getirme bakımından, somut olmayan kültürel mirasın eğitimde varlığını güçlendirmesi için ciddi bir potansiyel barındırır:

“Bu kurumların, örneğin emeklilerin zamanlarını iyi değerlendirmelerine yardımcı olması önemli. “Bu kurslar iyi ki var; saçımı taramam için bir neden oluyor.” diyen insanlar var. İnsani ve ailevi ilişkilerin daha verimli olmasına da katkısı var kursların. Çünkü kadın kendine vakit ayırıyor ve evine gittiği zaman, kursta harcadığı bu vaktin karşılığını vermek için eşine çok daha iyi davranıyor. Ayrı kaldığı, özlem duyduğu için çocuğuna daha iyi davranıyor. Psikolojik anlamda bir neden oluşturuyor bu kurslar. Sosyal çevre de öğrencileri motive ediyor. Kimi öğrenciler sadece kahve ve çay içmek için geliyor. Sosyal çevreden faydalanmak için gelen öğrenci gruplarımız da var. [Tercihler] çevreye göre değişiyor hep. Hatta aynı ilçenin içinde bile durum değişebiliyor. [Kurs malzemesinin alımı konusunda] bir yerde maddi kaygılar öne çıkarken başka bir yerde bu konu hiç gündeme gelmiyor ve kursiyer fazla malzemeyle gelebiliyor. [Maddi kaygının olduğu tarafta] malzemeyi ziyan etme korkusuyla, kursiyer işi kendi yapmak istemiyor. Bununla beraber sizin de neyi nasıl öğrettiğiniz değişiyor. Bölgesel farklılıkları biz eğitimciler olarak uyuma çevirmek zorundayız. Yetişkin eğitiminde, öğrencinin ne istediğini bilmeniz ve nasıl öğrenmesi gerektiğine karar vermeniz gerekiyor. Örgün eğitimden farklı olarak, yaygın eğitimde öğrencilerin ne istedikleri çok değişiyor. O açıdan okul gibi değil. Bu nedenle, öğretim programını bir kenara bırakıp sınıfın durumuna göre ders yapmak durumunda kalıyorsunuz.” (Perihan İlyasbeyli).

Yukarıda sözü edilen potansiyel, kursiyerlerin yaygın eğitimde geçirdikleri sürenin daha kaliteli şekilde değerlendirilmesine destek olur. Ayrıca, standart nitelikteki öğretim programlarının kursiyerlerin ihtiyaçlarıyla ve yerel imkânlarla uyumlu kılındığı ölçüde işlevsel hâle geldiği düşünülürse, yukarıda belirtilen potansiyel, somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonunda fark yaratan iki husus olarak “bağlamı” ve “içeriği” vurgulayan UNESCO’nun yaklaşımıyla da örtüşür. Bu noktada, bölgeden bölgeye veya şehirden şehre değişen şartlar ve beklentilerin yanı sıra kursiyerlerin profilinin örgün eğitime kıyasla çok değişken olması, yaygın eğitim kurs programlarının uygunluğunu değerlendirirken göz önünde bulundurulmalıdır:

“Program aşamasında sizi sınırlayan, belli kalıplara sokan sistemler var. Bunlar aslında alanla örtüşmüyor. En büyük sıkıntı bence burada başlıyor. Siz birtakım programlar hazırlıyorsunuz ama yaygın eğitimde alandaki gruplar o kadar değişken ki siz aynı ders programını Muş’un bir ilçesinde çok farklı bir işleyişle anlatırsınız ama Çankaya’nın göbeğindeki halk eğitimi merkezinde başka bir algıyla, başka şekilde anlatırsınız. Dolayısıyla programın iyi ya da kötü oluşu ciddi anlamda göreceli bir durum.” (Perihan İlyasbeyli)

Öte yandan, kursların istenen amaçlara ulaşip ulaşmadığını değerlendirmenin zor olduğu anlaşılır. Nitekim Perihan İlyasbeyli, kurslardaki öğretici performansının her yıl düzenli olarak aynı kişilerin performansı üzerinden ölçülebilmesi maksadıyla, kurslara

ilişkin anketlerin daha çok kadrolu öğretmenlerce doldurulduğu durumlarda, kadrolu öğretmenlerin (mesleğinde iyi de olsa kötü de olsa) her koşulda işine devam etmesi nedeniyle, anketlerden hareketle sağlıklı sonuçlara varılamayabileceğini vurgular. Bu vaziyet, anketlere yansıyan sonuçlara ve buradaki bilgilerin ışığında üretilen değerlendirmelere ihtiyatlı yaklaşılması gerektiğini ima eder. Diğer taraftan kursiyerlerin fikirlerinden yola çıkılması da kursların amaca ne derecede hizmet ettiğini belirlemede yetersiz kalabilmektedir. “Kursiyerlerin bazı durumlarda usta öğretici veya öğretmenlerin yeterlilik ve yetkinliğini tartabilecek altyapıya sahip olmaması veya kursiyer ile öğretici arasındaki sosyal ilişkinin kurstaki öğretici performansını doğru değerlendirmeyi güçleştirmesi” (Reyhan Gençoğlu, Bartın 1975, Eğitim Teknolojileri) gibi faktörler, konunun kursiyerlerin perspektifinden ankete dayalı olarak yorumlanmasının sakıncalarını da görmeyi gerektirir.

Halk eğitimi merkezlerinde El Sanatları Teknolojisi alanındaki kursların diğer kurslara kıyasla çok daha fazla ilgi gördüğüne çalışmanın ilk bölümünde değinilmiştir. Ancak, sözü edilen alan, el sanatları geleneği bakımından somut olmayan kültürel mirasın eğitimiyle doğrudan bağlantılı olduğu için bu ilginin nedenlerini anlamak önemlidir. Bu noktada, Nesrin Altınbaş, el sanatları teknolojisi kategorisindeki kurslara duyulan güçlü ilgiyi “halk eğitimi merkezlerinin önceki yapılanmasının ev hanımlarına yönelik tasarlanması nedeniyle biçki, dikiş, nakış kurslarının her zaman ön planda olması” ile ilişkilendirirken Emine Tezcan el sanatları teknolojisi kategorisindeki kurslara yoğun talebi, bu kursların kursiyerlere ciddi bir ekonomik bir yük getirmemesine ve “kolay” olmasına bağlar. Kursiyerlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmemelerinden yakınılması ise “mesleki ve teknik gelişimi” önceleyen bakışın bir parçası olarak görülebilir:

“Maliyeti kursiyer için düşük olduğu için olabilir. Daha kolay olduğu için. Kendilerine daha yakın gördükleri için. Ama burada da istenen ivmelenme yok. Orada kalıyor. Mesela küçümsemek için söylemiyorum ama işte örgü, patik... Kursiyer bunu öğreniyor ama bir üst seviyeye taşıyor. Girişimci değil. Onu bugüne getiremiyor. Orada kalıyor bu. 993 halk eğitimi merkezinde insanların maddi ve manevi en kolay ulaşabilecekleri alan bu; bu nedenle el sanatlarının daha çok olduğunu düşünüyorum. Merkezlerden iyi uygulama örnekleri istediğimizde hâlâ yoğun şekilde bu tip şeyler geliyor.” (Emine Tezcan).

Diğer taraftan, El Sanatları Teknolojisi alanındaki kurslara rağbet, sadece yukarıda gündeme getirilen nedenlerle açıklanamaz. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nin 43. maddesi uyarınca kursiyerlerin aynı kursa ikiden fazla kez kayıt yaptıramadığı hatırlanırsa, kurslara kayıt yaptıran kadınların önemli bir bölümünün bu alana

ilgi duymasının, el sanatlarının kendi içinde pek çok kurs alternatifi barındırmasıyla da ilgili olduğu görülür:

“El sanatlarının alanı çok geniş. Ben halk eğitimde on yıl görev yaptım. Aynı öğrenci on yıl gelmek istedi. Sizce neden? Çünkü kurs çeşitliliği çok fazla. Bir öğrenci bir kursa en fazla iki kez gelebiliyor. O zaman ben onunla takı boyama kursu açmıyorum da ahşap boyama kursu veyahut nakış kursu açıyorum. Kendi branşımın açılımla mümkün olduğunca fazla kurs açabiliyorum. Bu öğretmenin niteliği ve alan hakkındaki geniş bilgisiyle ilgili; tabii biraz da öğrencinin o ortamı sevip devam etmek istemesiyle alakalı.” (Perihan İlyasbeyli).

2018 yılında sadece el sanatları alanında 46.000 kurs açılmış olması ve diğer alanlarda da çok sayıda kursun olması bu alandaki talebin fazlalığı ve görünürlük bakımından olumlu karşılanabilirse de kursların “yaygınlığı” kadar “etkinliğinin” de önemli olduğu söylenmelidir. Bir diğer ifadeyle, halk eğitimi merkezlerinde kursların verimliliği ve kalitesi, el sanatları alanındaki kursların sayısal açıdan bariz üstünlüğünün getirebileceği potansiyel sorunlar merkezinde değerlendirilebilir:

“...bütün sorularınızın temel noktası aslında kursların kalitesi. Bu kursları devlet güvencesi altında ve bedava veriyoruz. Demek ki nitelikle ilgili bir sıkıntımız var. Mesele programın formatını güncellemek mi yoksa iş görürlüğünü, kattığı beceriyi güncellemek mi... Nitelik nitelik nitelik... Belki üç bin küsür program açmayalım; gerek yok; bin beş yüz tane program açalım ama çarpan etkisi çok yüksek olsun. Yani kaynakların verimli kullanılması, ihtisaslaşma açısından da bu çok önemli. Nicelik değil nitelik öne çıkmalı.” (Emine Tezcan).

Yukarıdaki görüşün ışığında, el sanatları alanındaki kursların sayısı ile niteliği arasında bir denge kurulmasına yönelik dikkat geliştirmeye ihtiyaç olduğu savunulabilir. Kalitenin artırılması için kurs programının şeklini ve içeriğini değiştirmekten ziyade programın gündelik hayattaki güncel karşılığına odaklanması fikri, “nitelik” vurgusunun altını doldurmada faydalı görünür. Bu yönüyle, kurs sayısının fazlalığı karşısında kaliteyi artırıcı tedbirler üzerinde yeterince düşünülmemesi, el sanatları alanındaki çeşitliliğin aynı zamanda ciddi bir nitelik problemini de işaret edebileceğini akla getirir. Tam da bu noktada, somut olmayan kültürel mirasın değerini sürdürülebilir kalkınmayla ilişkilendiren bakışın, 2003 Sözleşmesi’nin Uygulama Yönergesi’ndeki gıda güvenliği, sağlık, kaliteli eğitim, doğal kaynakları verimli kullanma, insan onuruna yaraşır iş, verimli istihdam gibi konu başlıkları dikkate alındığı takdirde, niteliği geliştirmeye ve kursların işlevini güncel ihtiyaçlarla daha uyumlu kılmaya destek olacağı öne sürülebilir.

Yaygın eğitim kurslarının sayısal bolluğu karşısında kursların niteliğine yönelik değerlendirmeler, kursların kuşaktan kuşağa kültür aktarımına katkısını da bu kapsamda düşünmeyi gerektirir. Çünkü kursların yararlılığını artırmanın ve burada kazandırılan bilgi ve becerileri günün ihtiyaçlarıyla uyumlu hâle getirmenin, kültürün kuşaklar arası

aktarımıyla da doğrudan ilgili olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamında HBÖGM’de yapılan görüşmelere dayanarak bu anlamda iki görüşten söz edilebilir. İlk olarak, hangi kursların açılacağına karar verme sürecinde KTB’nin, ilgili sivil toplum kuruluşlarının ve usta öğreticilerin fikirlerinin yaygın eğitim kurs programlarına yansıtılması yoluyla kültürel mirasın aktarımına doğrudan destek verildiği belirtilir. Ayrıca Somut Olmayan Kültürel Miras Ulusal Envanteri ve Temsilî Liste’de bulunan mangala, geleneksel Türk okçuluğu ve kispet yapımı gibi alanlarda açılan kursların da kültürün aktarımına önemli ölçüde katkı sağladığı söylenir (Nesrin Altınbaş). Ek olarak, “Sosyoloji ve Kültürel Araştırmalar” alt alanında açılan “Dede Korkut Okumaları”, “Kutadgu Bilig Okumaları” ve “Yunus Emre Divanı Okumaları” adlı kurslar, Türk kültür tarihiyle ilgili bazı temel eserlere yer verilmesi bakımından kültür aktarımına destek olabilir. Ayrıca, 2020 yılında “Geleneksel Oyunlar ve Zekâ Oyunları” alt alanında açılan “Geleneksel Türk Okçuluğu Kültürü” adlı kurs, 2019 yılında Türkiye tarafından Temsilî Liste’ye kaydettirilen “Geleneksel Türk Okçuluğu” konusunda yaygın eğitimde farkındalık artırmaya destek olabilir. Yukarıda belirtildiği üzere, ilgili kurum ve bireylerin görüşlerinin kurs programlarına yansıtılması önemli olmakla birlikte, paylaşılan deneyim ve fikirlerin etkinliğinin usta öğretici ve öğretmenlerin bu programlara “riayet etme düzeyi” ve “teorik ve pratik birikimi” ile ilgili olduğu akılda tutulmalıdır. Ulusal envanterde ve Temsilî Liste’de yer alan unsurların öğretildiği kursların ise temel olarak kültürel mirasın görünürlüğünün artmasına yardımcı olduğu ve farkındalığa hizmet ettiği söylenebilir.

Görüşmelerde öne çıkan ikinci görüş ise kuşaktan kuşağa aktarımın mesleki anlamda “değer yaratma” ile bağlantılı görülmesidir:

“Özellikle, unutulmaya yüz tutan geleneksel sanatlar alanındaki kurslarda kültür aktarımının olmasını istiyoruz ama bu etkinin ne düzeyde olacağını kestirmek güç.... [Bu alanda] niye insan yetiştiremiyoruz çünkü değere dönüştüremiyoruz. Bir markalaşma, isimleşme olmuyor. Bizde geliştirme yönü yok. Öyle olunca gençlerin ilgisini çekmiyor. Ben tekim, benden sonra ne olacak diyor 60-70 yaşında insanlar.” (Emine Tezcan).

Geleneksel bilgi ve becerilerin sonraki kuşaklara aktarılmasını ve kültürel mirasa yönelik değer bilirliliği, bu alandaki birikimin özgün mesleki ve ticari girişimlere esin kaynağı olma derecesine bağlayan bu bakış, bir bakıma “uygulamalı halk bilimi” perspektifini akla getirir. Geleneksel bilgi ve becerilerin kursiyerlerce dar bir çerçevede “kopyalanması” ile sınırlı bir öğretim sürecinden duyulan bu rahatsızlığın giderilmesi ve gençlerin bu konuya ilgi duyması için bu bilgi ve becerilerin kursiyerler tarafından bir adım ileri taşınması konusu, uygulamalı halk bilimini çarelerden biri olarak öne çıkarır. Ayrıca, halk eğitimi

merkezlerinde unutulmaya yüz tutan geleneksel sanatlar alanındaki kursların, kursiyerleri özgün üretime sevk etmede yetersiz kaldığı düşüncesi, örgün eğitim kurumlarının salt “bilgi aktarımı” mekânları olarak görüldüğü yönündeki eleştirileri çağırır. Dolayısıyla yaygın ve örgün eğitimin bu noktada birbirine yaklaştığı söylenebilir. Ek olarak, geleneksel sanatları icra edecek yeni insanların yetiştirilememesinin, bu alanda gelişmeye duyulan isteksizlik ve marka yaratma eksikliği sonucu “değer üretilmemesine” bağlanması, “değere” yaygın ve örgün eğitimde farklı anlamlar yüklendiğini gösterir. Örgün eğitimde değer konusu daha ziyade yardımlaşma, komşuluk ilişkileri, ahlak, gelenek ve göreneğin bilinmesinin önemi, büyüklere saygı ve sosyal ilişkilerle ilgili görülürken yaygın eğitimde değer kimi zaman mesleki gelişim, yaratıcılık, tasarım, iş geliştirme ve girişimcilik temelinde anlaşılır.

HBÖGM personelinin, halk eğitimi merkezlerindeki kurslarda görev alan usta öğreticilerin çalışmaları hakkındaki fikirleri, somut olmayan kültürel mirasın yaygın eğitimdeki görünümünü yorumlarken özellikle yetişkin eğitimi ve usta çırak ilişkisi üzerinde durulabileceğini gösterir. Çünkü halk eğitimi merkezlerinde görev alan usta öğreticilerin sınıfta kursiyerlerle kurduğu ilişkinin bir parça örgün eğitim, bir parça da geleneksel anlamda usta çırak ilişkisinden izler taşıdığı ancak bu durumun, kurslarda çoğunluğu oluşturan yetişkinlerin eğitimi açısından uygun olmadığı düşünülüyor anlaşılır:

“Biz daha önce halk eğitimde ders veren bütün eğitimcilerin bir formasyon olması gerektiğini düşündük. 2012 ve 2013 yıllarında burası bir çalışma yaptı. Eğitimciler, yetişkin eğitiminin ayrı bir alan olduğunun farkında değil. Yetişkin eğitiminde sınıfta nasıl davranmak gerekir? Teknik, beden dili ve iletişim konuları temel eğitimle bir tutuluyor, karıştırılıyor veya önemsenmiyor. Öğreticilerin ifade, tarz ve duruşu.... Mesela [usta öğretici] içeri giriyor ve herkes ayağa kalkıyor. Bu artık yetişkin eğitiminde olmamalı. Bu nedenle, yetişkin eğitimi konusunda eğitimciler formasyon vermek istedik ama bunu hayata geçiremedik. Artık eskisi gibi değil ki çırak gelecek yanına oturacak da öğreteceksin. Ders verdiğin kitle de yetişkin.” (Emine Tezcan).

Yukarıdaki düşünceler, geleneksel usta çırak ilişkisinden farklı olarak türlü eğitim ortamlarında (okul, yurt, hastane, kamu kurumları, vb.) yürütülen ve süresi, programı, önceden belirlenmiş yazılı hedefleri olan yaygın eğitim kurs programlarının usta çırak ilişkisiyle ilerleyen öğrenme süreçlerinden büyük oranda ayrı olduğunu hatırlatır. Dolayısıyla, usta çırak ilişkisi, geleneksel aktarım yöntemlerini içermesi nedeniyle, eğitimde bir zenginlik unsuru olarak UNESCO tarafından sıkça öne çıkarılsa da usta çırak ilişkisinin halk eğitimi merkezlerindeki kurslara aktarılacak yönlerinin, yetişkin eğitiminin ihtiyaçları gözden kaçırılmadan düşünülmesi önem taşır. O hâlde, yaygın eğitim programları kültürün aktarım imkânlarının büyük oranda dönüşüme uğradığını ve kendine özgü yeni

koşullar taşıdığını bir kez daha hatırlatırken, bununla bağlantılı olarak halk eğitimi merkezlerinde, özellikle somut olmayan kültürel mirasla ilişkili kursların (kursiyerlerin çoğunlukla yetişkin olması nedeniyle) “akranlar arası” kültür aktarımına daha yakın bir yerde durduğu iddia edilebilir. Ayrıca, gelenekte “usta” olarak saygı duyulan ve eğitim öğretimde bilgisine, deneyimine güvenilen kişilerin ek bir eğitime veya kılavuzluğa ihtiyaç duymaksızın bildiklerini aktardığı geleneksel sisteme kıyasla, halk eğitimi merkezlerinde görev yapan usta öğreticilerin ortamın gerektirdiği koşullara uyumu ölçüsünde ve “yetişkin eğitimi” konusundaki donanımıyla doğru orantılı biçimde başarılı olacağının düşünülmesi, kültür aktarımındaki değişimi gösteren başka bir örnek olarak gündeme getirilebilir.

Usta öğreticilerin rollerini ve bu kişilerden beklentileri HBÖGM personelinin konuyla ilgili düşünceleri üzerinden tartışırken yorumlanması gereken bir başka önemli husus ise 2018 yılından beri yürürlükteki Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği çerçevesinde kullanılan “Ücretli Usta Öğretici Başvuru Değerlendirme Formu”dur.¹⁸⁷ Kurslarda ücret karşılığı görev almak isteyen usta öğreticilere yönelik kriterleri yansıtan bu belge, başvuru sahiplerini eğitim, donanım ve deneyime göre puanlaması bakımından önem taşır. “Alanında Eğitim”, “Alanında Hizmet/İş Deneyimi” ve “Ek Puan” olmak üzere üç kategoride toplanabilecek puanların 100 üzerinden gösterildiği bu formda, “Alanında Eğitim” başlığının %60’lık ağırlığa sahip olduğu; diğer bir ifadeyle, başvuruların değerlendirilmesinde örgün eğitimden alınan derecenin belirleyici olduğu anlaşılır. Öte yandan, her yıl için bir puan verilen “Alanında Hizmet/İş Deneyimi” kategorisinde en fazla 25 puan toplanabildiği görülür. Söz konusu sistem, diplomanın ve örgün eğitimden elde edilen teorik ve pratik kazanımların tecrübi bilgiye oranla daha değerli bulunması yönünden dikkat çeker. Bu nedenle, HBÖGM personelinin konuya nasıl yaklaştığının anlaşılması, bu sistemin daha bütüncül biçimde yorumlanması açısından önem taşır. Görüşülen uzmanların, ilk bakışta, bu uygulamanın aksayabilecek yönlerinin farkında olsalar da diplomayı, örgün eğitimi ve formasyonu önceleyen bu yapının varlığını çeşitli gerekçelerle haklı buldukları görülür:

“[Bu sistem] aleyhte bir durum oluşturuyor, evet... Burada eğitimi önemseyen bir bakış açısıyla yaklaşmış; orası açık ama dediğiniz gibi diğer taraftan da işini çok iyi yapan ustalar için dezavantajlı bir manzara çıkabiliyor. Eğitici niteliklerinde ne ifade geçiyorsa o insan görevlendirilebiliyor. Unutulmaya yüz tutan geleneksel sanatlarda öğreticiyi belirlemek için ise Kültür ve Turizm Bakanlığında bir belge istenecek veya yöresinde geleneksel mesleği ile öne çıkan biri olmasıyla ilgili bir ibareye yer verilecek. Eğitici nitelikleriyle ilgili tartışmalar var, tartışmalı bir liste evet. Ancak şöyle bir durum da var: Ben Olgunlaşma Enstitüsünden halk eğitime geçtiğimde, öğretmenlik formasyonunun yetişkin eğitimi için ne kadar önemli olduğunu daha iyi anladım. Öğretmen olarak ilk

¹⁸⁷ Anılan form için bkz. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/04/20180411-13-1.pdf>

atandığımızda elbette bilginiz yeterli değil, kendinizi takviye etmeniz gerekiyor belli konularda. Ders verdiğiniz alanlarda kursa gitme ihtiyacı duyuyorsunuz. Bu amaçla bir usta öğreticinin kursuna gittim. Usta öğreticilerin bir sonraki yıl işlerine devam edip etmeyeceği tabii belli olmuyor. Merkez sonraki sene aynı kişiyle devam edebilir veya etmeyebilir. Dolayısıyla, orada [usta öğreticinin] dersini öğretirken bilgisini gizlediğini hissettim. Bizim kadrolu öğretmen olduğumuzu da bildiği için kasıldı kadıncağız. Bilgisini gizledi çünkü ben öğrenirsem ona ihtiyaç kalmayacak. Bu diğer kursiyerler tarafından da bana söylenmiş bir şey. Usta öğreticiler genel olarak bir sonraki yıl gelmeyi garantilemek için bilgisini az az anlatıyor ki sonraki yıl [kursiyer] bana tekrar gelmek istesin. Gösteriyor aslında öğretmiyor. Bazı öğretmenler sadece gösterir; bazı öğretmenler de hem gösterir hem öğretir. Benim amacım bildiğimin tamamını öğretmek. Öğretmen formasyonumun bana kattığı bir şey bu. Ancak ustada bu yok. Bize hocalarımızın aşılama çalıştığı ruh bu. Bizi “sen bir el sanatçısıdır. Bunun ölmemesi için sen mezara girene kadar bunu birilerine öğretmen gerekiyor” prensibi ile büyüttüler bizi. Biz bu yaklaşımı aldığımız için ben saklayamıyorum bilgimi. O ustalar maalesef yanlış düşünüyorlar. Tecrübeye inanıyorum. O çok iyi bir usta olabilir, işinin ehli olabilir ama öğretmek farklı. O listedeki [değerlendirme formu] fark biraz da bununla ilgili. Öğretme işi burada [okulda] verildi bize. Siz aktarmayı beceremediğiniz sürece bilginiz sizde kalır. Ben onun için eğitimin, diplomanın ağırlığına inanmak istiyorum. Sizin bir misyonunuz var; eğitimin gerektirdiği bir yaklaşım var. Doktora öğrencisi ile lisans öğrencisi nasıl farklıysa usta ile öğretmen farkı da orada ortaya çıkıyor. Tabii belli işlerde onların bilgilerinden yararlanacağız ama ben ondan daha iyi öğretirim. Çünkü ben öğretmenlik misyonuyla yetiştirildim. Buranın misyonuna inandığım için eğitime de inanmak zorundayım. Biz emek verdik, dirsek çürüttük. Tabii ki üstünlüğümüz, farkımız olmak zorunda. Amaç sadece kültürel mirası aktarmak değil burada; misyonuyla birlikte aktarmak. Siz o işi ne kadar çok kişiye öğretirseniz o kadar çok yaşar o ruh. Buradaki iş misyon işi. Aktarmadığımız sürece bu bir işe yaramıyor.” (Perihan İlyasbeyli).

Usta öğreticilerin seçiminde eğitimi öne çıkaran eğilimlere geçmeden önce bu konuyla bağlantılı olduğu söylenebilecek bir husus olarak, kimi usta öğreticilerin bilgi ve becerilerini kasıtlı olarak öğretmemesi veya gereğinden uzun bir zaman dilimine yayarak öğretmesi sorununa yer vermek yararlı olabilir. Yaygın eğitim kurumlarının dışında, istekli kimselerin herhangi bir geleneksel sanatın icrası konusunda kendini geliştirerek belli bir seviyeye yükselmesini, aktarıma engel olma pahasına “ticari kaygılar” nedeniyle istemeyen ve bu nedenle “bildiklerini kendine saklayan” ustaların bu yola başvurduğu söylenebilir. Usta öğreticiler, Perihan İlyasbeyli’nin söylediği gibi, bu kurslardaki yetişkin eğitiminde not kaygısı veya sınav korkusunun olmaması sebebiyle kursiyerleri orada tutmanın temel yolunun “kendilerine ait bilgi” olduğunu bilirler. Bu noktada, yukarıdakine benzer ticari endişelerle hareket eden kişilere bu kurslarda da rastlandığı anlaşılır. Bazı usta öğreticilerin, kurs sisteminde kendi varlıklarını ve dolayısıyla ekonomik kazanımlarını güvenceye almak amacıyla bildiklerini “göstermesi ama öğretmemesi”, kursa konu olan herhangi bir geleneksel sanatın aktarımı açısından kayda değer bir sorunu işaret eder. Bu açıdan, kimi usta öğreticilerin geleneksel bilgi ve becerilerin kursiyerlere aktarılması anlamında yeni bir deneyime kapı aralamayıp “gösterme” ile yetindiği iddiası, somut olmayan kültürel mirasın

“nesneyi” değil, “aktarım sürecini” vurgulaması ilkesine aykırı bir durumun oluşup oluşmadığını düşündürür.

Diğer taraftan, usta öğreticilerin başvurularının değerlendirilmesinde üniversite eğitiminin belirleyici faktör oluşu, formasyonla edinilip geliştirildiği düşünülen “öğretme ve aktarma” yetkinliği ile açıklanır. Tecrübi bilgiye sahip olan “alaylı” öğreticilerin bu noktada yetersiz kalabildiği ve ayrıca HBÖGM’nin kurslar aracılığıyla yerine getirmesi beklenen asli görevinin “öğretmek, aktarmak” olduğu fikri, “mektepli” usta öğreticilerin tercih edilmesi sonucunu doğurur. Buradan hareketle, söz gelimi el sanatları alanında “üretim yapmanın” ve üretimin sürmesini sağlayan bilgi ve becerileri “aktarmanın” birbirinden ayrı hususlar olarak görüldüğü; bildiğini aktarma bilincinin ise yükseköğretimle kazanıldığı yönünde bir yargının var olduğu ileri sürülebilir. Ancak bu noktada, özellikle bazı “alaylı” usta öğreticilerin, “resmî eğitimin aktarımdan anladığı” şekliyle kültür aktarımını “sistemli” biçimde yürütemeyeceği düşüncesinin, önceden kuşaklar arası aktarımla uzun bir zaman dilimi içinde, kendine özgü samimi ilişkiler çerçevesinde ilerleyen bir sürecin kısa süreli, hedefleri önceden belirlenmiş “programlara” sıkıştırılmasıyla doğrudan ilgili olduğu savunulabilir. Bu bakımdan, usta öğreticilerin yetkinliğini ve yeterliliğini değerlendirirken, “sistemin” bu kişilerin becerilerini tam anlamıyla sergilemeleri için “uygun olup olmadığına” bakılması da önemlidir.

Bildiğini aktarmanın önemini ve “formasyon” ile kazanıldığına inanılan yetkinliği öne çıkararak tutumun, kültürün artık geleneksel mekânlarda ve yöntemlerle aktarılamamasıyla birlikte, kültürü aktarma vazifesinin büyük oranda eğitim kurumlarına geçmiş olmasının doğurduğu bir sonuç olduğu söylenebilir. Kurslarda görev alacak usta öğreticilerin belirlenmesinde diplomanın, sistemli bilginin ve örgün eğitimin önemini savunan görüşlerin bununla sınırlı olmadığı belirtilmelidir. Anılan formda gözlemlenen bu tercihin sanıldığı kadar ciddi bir sorun oluşturmadığını savunan ve konuya farklı bir açıdan bakan uzmanlar da mevcuttur:

“Biz zaten alanda eğitim almış olma şartı koyuyoruz. Kendi alanında eğitim alıyor bu insanlar. Bu alanda eğitim almış birine destek olmazsak onların eğitime devam etme ve kendilerini geliştirme motivasyonu kalmıyor. O yüzden diplomalıların, eğitim alanlarının desteklenmesi önemli. Formda belirtilen bu durum aslında uygulamada bir dezavantaj doğurmuyor. Büyük şehirlerde belki eğitilmiş, diplomalı kişilerin bu puan sistemi sayesinde öne geçmesi ve merkezlerde usta öğretici olması daha kolay ancak geri kalan şehirlerde zaten diplomalı kimse bulunamıyor ve mecburen meslek lisesi mezunlarına görev veriyoruz. Eğitim seviyesi bu şehirlerde ister istemez aşağı düşüyor; o yüzden formda belirtilen lisans, yüksek lisans, doktora eğitiminin pek önemi kalmıyor küçük şehirlerde. Bu nedenle uygulama doğru. Ayrıca, bu kurslarda hep uygulama verilmiyor; dolayısıyla teorik bilgiye de ihtiyaç var. Bu da eğitim almış kimselerde mevcut. Bu

formdaki puan sistemi, büyük şehirleri göz önünde bulundurmazsak bir sorun yaratmıyor.” (Nesrin Altınbaş).

Usta öğreticilerin seçiminde yükseköğretime ağırlık verilmesinin, kurslarda görev almak isteyen kimselerin eğitimlerini bir üst seviyeye taşımaları için bir neden oluşturduğu düşüncesi, bir önceki alıntıda yer verilen görüşlerin tamamlayıcısı olarak, eğitilmiş usta öğreticilerin neden öncelikli görüldüğünü farklı bir açıdan anlatır. Bu bakış, usta öğretici olarak görev almanın yolunun diplomadan ve eğitim seviyesini yükseltmekten geçtiğini ifade eder. Bu anlamda “eğitilmiş” olmanın özendirilmesi ve çare olarak görülmesi, diploma derecesinin artmasıyla öğretmeye dair niteliklerin de arttığı varsayımına dayandırılır. Ancak, yükseköğretimde diploma odaklı ilerlemenin, öğretme eyleminde eş değer bir ilerlemeye karşılık gelmeyebileceği akılda tutulmalıdır. Diğer bir ifadeyle, Reyhan Gençoğlu’nun vurguladığı gibi, “kaliteyi yakalamak için yetkinlik (diploma) ile yeterlilik (tecrübi bilgi) arasında denge kurmanın önemi” gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle, usta öğreticiler konusunda tercihte bulunurken her iki yönün de olumlu ve olumsuz taraflarıyla birlikte değerlendirilmesi önem taşır.

HBÖGM’de çalışan uzman ve öğretmenlerin kurs, kurs programı, kursiyerler ve usta öğreticiler hakkındaki fikirlerinden hareketle somut olmayan kültürel mirasın eğitimini anlamaya çalışmak önemli olmakla birlikte yeterli değildir. Bu nedenle, kurslarda usta öğretici olarak görev yapanların konuyla ilgili görüşleri ve kişisel deneyimlerini (elbette genel görünümü temsil etmese de) bilmek, kursların kültürün eğitimi açısından işlevini daha bütünlüklü biçimde yorumlamak bakımından faydalıdır. Öncelikle, görüşülen usta öğreticilerden bazılarının, kursların el sanatları alanındaki kültürel mirasın aktarımına katkısı konusunda oldukça kaygılı olduğu gözlemlenir. Usta öğretici olarak “uygun” kişilerin tercih edilmeyip çini eğitimi almamış kimselerce kurs açılabilmesinin ciddi bir problem oluşturduğunu ve “gelenekselin gün geçtikçe bitirildiğini” savunan usta öğreticilere rastlanır. Örneğin çini kursları “Seramik ve Cam Teknolojisi” alanı bünyesinde açıldığı için, önceliğin seramik-cam bölümü mezunlarında olması ve ancak boşluk kalırsa ve ihtiyaç olursa çini eğitimi verilen lisans programlarından mezun usta öğreticilerin “sonradan” çağrılması önemli bir sorun olarak gündeme getirilmelidir. Çünkü Gülay Aslantuğ’un (İzmir 1975, Geleneksel Türk El Sanatları), çini kurslarında seramik bölümlerinden mezun usta öğreticilerin sır altı dekorlama ve resim çizimlerini “çini” adıyla öğrettiği ve zümre toplantılarında çini mezunu usta öğreticiler bu problemi gündeme getirdiklerinde seramik alanındaki öğreticilerin kendilerinden “işsiz kalmamaları için konunun yönetime bu şekilde aksettirilmemesi” yönünde ricada buldukları iddiası üzerinde durulması gereken bir

hususdur. Buradan hareketle, “eğitimli” olma kriterinin işletilme biçiminin, somut olmayan kültürel mirasın korunmasına katkı verebileceği gibi ters yönde sonuçların doğmasına da yol açabileceği ifade edilebilir:

“[Kursların] etkisinin olduğunu düşünmüyorum; hatta gelenekseli gün geçtikçe bitirdiğini düşünüyorum. Özellikle çini, tezhip ve minyatür gibi geleneksel Türk sanatlarının tam anlamıyla, doğru yaşatıldığını düşünmüyorum çünkü eğitimi doğru kişiler vermediği için doğru aktarılmıyor. Alan dışı kişiler eğitim verdiği için yanlış aktarım oluyor ve kişi yanlış öğreniyor. Seramik alanından mezun olanlar çini kursu veriyor. Halk eğitimde geleneksel Türk sanatlarının bir modülü yok. Çini, seramik modülü kapsamına alındığı için seramik mezunu olanlar ders veriyor ve benim gibi çini mezunları dışarıda kalıyor. Ben eğer kurs kalırsa, ancak bu kişiler açtıktan sonra kurs açabiliyorum. Seramik mezununa öncelik veriliyor. Önce onlar açıyorlar... Çini ve seramiğin birbirine yakın olduğunu düşünüyorlar ama ikisi çok farklı.” (Umay Pamukçu, Sivas 1990, Geleneksel Türk El Sanatları).

Öte yandan, somut olmayan kültürel mirasın korunması ve “canlanması” bakımından bu kursların yararını “şartlı olarak” onaylayan usta öğreticiler de vardır. Örneğin Gülay Aslantuğ, çini alanından mezun olanların sayısının çok olmadığını söyler ve bu alanın canlandırılması isteniyorsa yalnızca bu kişilerin kurs açabilmesi yönünde düzenleme yapılmasını; aksi takdirde hiç kurs açmayıp bu kültürel mirası “bozmadan, olduğu gibi korumanın” daha uygun olduğunu iddia eder. Doğru olmayan kişilerce verilen çini kurslarının “bozucu” etkisini öne çıkaran bu bakış, kursların hizmet etmesi beklenen hedefler ile idari “tercihlerin” her zaman uyumlu olmadığını gösterir. Elbette bu noktada, HBÖGM’de çalışan uzmanlardan Reyhan Gençoğlu’nun işaret ettiği gibi, bazı yönetsel tasarrufların arka planında yer alan gerekçelerin hesaba katılması da önem taşır. Bir tarafta, saat karşılığı ücretli olarak halk eğitimi merkezlerinde çok sayıda kursun açılabilmesine imkân tanıyan usta öğreticilerin kursun ilgili olduğu alanda eğitim almış kişilerden oluşması önemli bir ihtiyaç olarak ortada dururken, diğer tarafta ise kurumdaki kadrolu öğretmenlerin maaş karşılığı çalışma zorunluluğu nedeniyle kurslarda görev almaları gerekir. Dolayısıyla, usta öğreticilerin niteliğine yönelik beklentiler ile idari zorunlulukların örtüşmediği gözlemlenir. Ayrıca, HBÖGM bünyesindeki halk eğitimi merkezlerinde verilen kursları analiz ederken “idarecilerin sık sık değişmesi” ve “kurumun yetki sınırını aşan hususlardan kaynaklı engeller nedeniyle istenenlerin kimi zaman yapılamaması” gibi nedenlerin de bu olumsuzluklarda pay sahibi olduğu belirtilir (Reyhan Gençoğlu). Bu nedenle, bu kısımda gündeme getirilen sorunları ve usta öğreticilerin deneyimlerini anlamaya çalışırken yukarıda belirtilen dengelerin ve arka plandaki gelişmelerin dikkate alınması, bazı olumsuzlukların adil biçimde değerlendirilmesi açısından önem arz eder.

Kendi tecrübeleri çerçevesinde, kursların kültürel mirasın aktarımına katkısı konusuna daha farklı ve iyimser açıdan yaklaşan bir usta öğreticiye de rastlanır. Görüşülen iki usta öğreticiden farklı olarak, yükseköğretim diploması olmayan ve eğitim seviyesi görece “düşük” olan Handan Şenoğlu (Bitlis 1974, Lise), Ankara’dan önce Bitlis’te halk eğitimi merkezinde beş yıl boyunca verdiği ebru kurslarındaki deneyiminin ışığında, ebru kurslarının, sosyal hayatı kısıtlı olan kadınların eğitim kurumlarının imkânlarından faydalanması ve sosyal ilişkilerinin güçlenmesi, dezavantajlı grupların eğitimi bakımından önemli bir işlevi olduğunu belirtir. Ayrıca, devletin desteklediği bu kursların kazanılan bilgi ve becerileri belgeleme imkânı vermesi ve iş desteği sunması da olumlu bulunur. Buradan hareketle, kursların bu gibi bölgelerde UNESCO’nun 2008 yılından beri küresel öncelikleri arasında bulunan “toplumsal cinsiyet eşitliği” konusunda kayda değer bir yardımı olduğu söylenebilir:

“Çok ciddi katkısı var. Özellikle ev hanımlarına, benim gibi okumamış olanlara ciddi katkısı var. Hem unutulmaya yüz tutmuş alanlarda olduğu için bu kurslar önemli hem de doğuda bayanlarla erkekler pek içli dışlı olmadığından bu kurslar kadınların ilgisini daha çok çekiyor. Ben orada erkek öğrencilere de ders verdim. Hatta bana “onlara nasıl ders verdin” falan dediler... Bağımlılara, çocuklara, yaşlılara hep kurs verdim. Dezavantajlı gruplara mensup insanlara psikolojik maddi, manevi bir çıkış yolu sunuyor bu kurslar. Şimdi benden eğitim alanlardan bazıları orada hocalık yapıyor. Bu kurslar devlet destekli, sana sertifika veriyor, sonra seni işe alıyor, senin sigortanı yatırıp maaşını veriyor. Devlet, sen bu unutulmuş sanatı devam ettir diyor.” (Handan Şenoğlu).

Yaygın eğitimde bu çerçevedeki kursların kültürel mirasın korunmasına ve aktarımına katkısını usta öğretmenlerin bakış açısıyla yorumlarken onların kurslarda karşılaştığı güçlüklerle de bakılması gerekir. Kayıtlı kursiyer sayısının zaman zaman yüksek olmasından ve mekânların fiziksel altyapısından kaynaklı problemler dışında kursiyerlerin geleneksel sanatlara bakışından doğduğu söylenen sorunlar da oldukça dikkat çekicidir. Kursiyerlerin geleneksel çiniden hoşlanmadıklarını söyleyerek “modern” çiniyi öğrenmek istemeleri, seramik alanında eğitim almış öğretmenlerin çini yerine “resim” çalışması yaptırılmaları, kursiyerlerin çini yapma aşamasına geçmek için acele etmeleri ve sosyal medyada öne çıkan bazı kişilerden etkilenmeleri de bu anlamda bir tehdit olarak görülür:

“Öğrenci geleneksel, klasik çiniden hoşlanmadığını ve modern çini yapmak istediğini söylüyor. Modern çini diye bir şey yok. Seramik grubu öğretmenleri, kendi yetersizliklerinden dolayı resim çalışması yaptırıyorlar ve modern çini adı altında geleneksel çiniyi asıl bu kurslarda yıpratıyorlar. Normal şartlarda öğrencilere en az 2 ay çizim yaptırmak zorundayım ama öğrenci “hayır ben öğrendim, ben çizim aşamasını geçmek istiyorum, ben tahrire, boyamaya başlayayım” diyor. Öğrenci ikinci sene de kursa gelirse senden daha mükemmel yaptığını iddia ediyor. Böyle komik şeylerle karşılaşılıyor. Kurs programının içeriği ise benim geleneksel anlamda yapmak istediklerimle örtüşüyor. Burada hiçbir sıkıntı yok. Ancak dediğim gibi burada öğrenci işin içine girince sapmalar oluyor çünkü yaklaşık 10 yıldır [çini konusunda] canlandırma

söz konusu. Sosyal medyada da çok komik şeyler oluyor. Çini sanatı diye fenomenler çıktı ortaya ve ne yazık ki kursiyerler bu fenomenleri takip ediyor. 3-4 tane ezberledikleri geometrik çizim var. Bunları çizerek öğrencilere veriyorlar. Popüler olan bu kişilerin bir kısmı yüksek meblağlar karşılığında kurs adı altında atölyeler yapıyorlar evlerinde. Üst tabakadan, yüksek geliri olan kişilerin yaptığı çalışmalar bunlar. Bundan etkilenen çokça kursiyerim olduğu için kurs programında sapmalar oluyor.” (Gülay Aslantuğ).

Kursiyerlerin çini sanatının temeline dair birtakım bilgi ve becerileri öğrenmeksizin biran önce icra aşamasına geçmek istemesi, somut olmayan kültürel mirasın üretiminin ve aktarımının bir “süreç” olduğunu vurgulamayı güçleştirir. Aynı zamanda, bu aceleciliğin, bu sanatın birtakım “püf noktalarının” “eften püften” görülmesi ve kursa atfedilen değer bir çıktı olarak “ürün” odaklı olması ile ilgili olduğu kadar kurs süresinin görece kısa olmasıyla bağlantılı olduğu savunulabilir. Ebru ve çini kursu veren usta öğreticilerden ikisinin sürenin kısalığına dikkat çekmesi ortak bir kaygının varlığını gösterir. Bununla birlikte, Umay Pamukçu’nun, halk eğitimi merkezlerindeki kursların temelde “boş zamanların değerlendirilmesi” amacına odaklı olması ve mesleki gelişimin arka planda kalması nedeniyle kurs süresinin yeterli olduğunu söylemesi, farklı bir bakışı yansıtmaya bakımından not edilebilir. Elbette bu noktada kurs sürelerinin değişkenliği göz önünde tutulmalıdır. Nitekim halk eğitimi merkezinde bir ebru kursu için belirlenen süre 152 saat iken çini alanındaki kursların 461 saate kadar çıktığı göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, usta öğreticilerin süreyle ilgili deneyim ve fikirlerinin bu değişkenlik ışığında yorumlanması gerekir. Diğer taraftan, kurs süresinin kısalığının yanı sıra “kent yaşamına” özgü bazı unsurların da usta öğreticileri kursta “hazır malzeme” kullanmaya ittiği anlaşılır. Handan Şenoğlu’nun, Bitlis’te halk eğitimi merkezinde kurs verirken kendi boyasını hazırlayabildiğini ancak Ankara’da “bir sitenin yirminci katında oturması nedeniyle” ebru için gerekli ödü kaynatacak yer bulmasının mümkün olmadığını söylemesi bu çerçevede düşünülebilir. Ayrıca, yukarıda Gülay Aslantuğ’un sözünü ettiği “modern çini” eğilimi, bu alandaki bir diğer usta öğretici olan Umay Pamukçu’nun “geleneksel Türk desen ve motiflerinden uzak şekilde ‘kuş, uğur böceği, kedi, köpek’ desenlerinin yer aldığı üretimlerin modern çini olarak öğretildiği” gözlemiyle birlikte düşünülürse, kimi kurslarda istemeden de olsa geleneğin tahrip edildiği akla gelir.

Burada görüldüğü üzere, kurslarda usta öğreticilerin karşılaştığı sorunların bir ölçüde kursiyerlerin beklenti, amaç ve kursa gelme motivasyonu ile ilgili olduğu anlaşılır. Görüşülen usta öğreticiler, kursiyer profilinin genellikle emekli kadınlar ve ev hanımlarından oluştuğunu; daha az sayıda olmakla birlikte farklı yaş gruplarına mensup öğrenci ve çalışanların da kurslara katıldığını belirtirler. Kursiyer profilindeki çeşitlilik amaç ve

motivasyonların da aynı ölçüde çeşitli olmasına neden olmakla beraber, görüşülen usta öğreticilerin kendi kurslarında edindikleri deneyimin ışığında bu konuda bazı hususlar öne çıkar. Örneğin Gülay Aslantuğ, çini kursunda farklı profilden pek çok kursiyerin “kursu geliş amacının çini öğrenmek olmadığını” ve kursiyerlerin, mevcut maddi şartlar nedeniyle “dışarıda satın alamadıkları bazı ürünleri (desenli yemek takımı) kursta usta öğreticiye yaptırarak ürünü ucuza getirme”, “gelininin veya kızının istediği desene sahip yemek takımı parçasını çini ile süsleyip hediye etme”, “porselenin üstünde görülüp beğenilen çizimlerin aynısını çiniyle yapma” gibi amaçlarla kurslara kaydolduğunu vurgular. O hâlde, en azından çini alanındaki bu gözlemden hareketle, kursiyerleri halk eğitimi merkezlerinde vakit geçirmeye sevk eden motivasyonun somut olmayan kültürel mirasın değeri veya aktarımıyla ilgili olmadığı; maddi gerekçeler, sosyal ilişkiler ve hediyeleşme hevesi gibi hususların insanları kurslara katılmaya teşvik ettiği söylenebilir. Ev hanımlarının, emekli kadınların ağırlıkta olduğu deneyimden farklı olarak, yurtlarda üniversite öğrencilerine ders veren Umay Pamukçu; “derste istekleri yerine getirilmediğinde sızlanıp surat asan” ve kurslara temel olarak ev hanımlarının konuk ağırlamak için yaptıkları “gün” toplantıları olarak bakan kursiyer gruplarına kıyasla üniversite öğrencileriyle çalışmanın daha verimli ve rahat olduğunu söyler. Aynı usta öğretici, kurslara bu şekilde bakılmasının “malzemenin, mekânın ve öğretmenin bedava olmasına ve bedava olan her şeyin kıymetsiz olmasına” bağlar. Bunun yanı sıra, anılan usta öğreticinin “kursların ve kursiyerlerin niteliğinden ziyade sayısının başarı kriteri olarak görüldüğü” yönündeki iddiası, kursiyerlerin bu tutumlarının sürmesine imkân tanıyan türden bir idari bakışın söz konusu olup olmadığını düşündürür. Umay Pamukçu’nun bu çerçevedeki gözlemleri, Gülay Aslantuğ’un yukarıda paylaşılan deneyimleriyle paraleldir:

“Bedava malzeme geliyor, bedava öğretmen geliyor, bedava mekân sağlanıyor. Bedava olan her şey kıymetsiz oluyor. Kıymetsiz olunca da keyfi geliyor öğrenciler. İsteyerek gelen öğrencilerin sayısı beşi geçmez bir sınıfta. Ev hanımları çok istekli geliyorlar ama biraz sömürü odaklı oluyorlar. Çiniyi, geleneği öğrenmek için değil de kızıma, gelinime hediye yapayım; ben duvarıma tablo yapayım diyerek geliyorlar. İnternette ne bulurlarsa onu yapmak istiyorlar. Siz “çini yapalım, bu çini değil” dersiniz [kursiyer] “ama ben onu yapmak istiyorum” dediğinde siz bunu yapmak zorundasınız. Çünkü siz onu yapmadığınızda kursiyer kursu bırakırsa kişi sayısı düştüğü için kurs kapanıyor. Öyle olunca da siz kişilere uymak zorunda kalıyorsunuz. Siz ne kadar çok öğrenciye kurs verir, ne kadar çok sertifika dağıtırsanız halk eğitimi merkezi olarak o kadar öne çıkıyor ve başarılı oluyorsunuz. Halk eğitimin önceliği olabildiğince çok kurs açmaktır.”

Öte yandan, insanların kursa katılma gerekçelerine karşılaştırmalı bakabilmesini sağlayan bir deneyime sahip usta öğretici Handan Şenoğlu, Bitlis’te halk eğitimi merkezinde ebru öğrenen ev hanımı kursiyerlerin, Ankara’ya kıyasla yaş ortalamasının çok daha düşük

olduğunu ve oradaki kursiyerlerin bir kısmının ebruyu küçük ölçüde de olsa bir geçim kaynağına dönüştürebildiğini söyler. Ankara’da ise ebru kurslarında ev hanımlarından böyle bir talep görmediğini; gelenlerin de çoğunlukla evdeki boş vaktini değerlendirmek isteyen emeklilerden oluştuğunu vurgular. Bu durum, kursiyerlerin halk eğitimi merkezlerine bakışının bölgelere göre değişebildiğini gösterir. Ayrıca kursiyerlerin somut olmayan kültürel mirası gündelik hayatla ilişkilendirmesinde kadınların sosyal ve mesleki yaşama katılım düzeyi, eğitimin farklı imkânlarla kapı aralama olasılığı ve maddi imkânlar gibi konulardaki bölgesel farklılıklar önemli rol oynar. O hâlde, halk eğitimi merkezlerinde somut olmayan kültürel mirası ilgilendiren alanlarda verilen eğitim kentte boş vakti değerlendirme, stres atıp rahatlama ve beğenilen ürünleri elde etme amacına hizmet eder. Öte yandan, kentleşmenin görece yavaş ilerlediği, nüfusun Türkiye’deki büyük şehirlere kıyasla daha az, eğitim olanaklarının daha sınırlı ve kadınların toplumdaki görünürlüğünün düşük olduğu bazı şehirlerde ise bu kursların 2003 Sözleşmesi’nde belirtilen amaçlarla daha uyumlu olduğu görülür.

Kültür aktarımının verimliliği açısından, örgün ve yaygın eğitimin karşılaştırılması konusunda usta öğreticilerin ne düşündüklerinin öğrenilmesi, sorun ve imkânların yorumlanması açısından önem taşır. Bu noktada, bir usta öğreticinin mevcut deneyiminin şekillendirdiği görüşlerine yer verilmesi gerekir. Örgün eğitimin, kültür aktarımına katkısını üniversitelerde ders veren öğretim elemanlarının akademik yetkinlik ve birikiminin yanı sıra eğitimin odaklı oluşu ve devamlılığı yönünden çok daha önemseyen Umay Pamukçu, diğer taraftan, kursiyerlerin ilgi duyduğu konuların sürekli değişmesi, usta öğreticilerin niteliği ve kendi mekânlarında kurs açılmasını talep eden kurumların konuya “hediyeleşme geleneğine katkısı” ölçüsünde yarar odaklı yaklaşması nedeniyle yaygın eğitimde verimin düşük olduğunu vurgular:

“Örgün eğitim kesinlikle daha verimli. Örgün eğitimde ders aldığımız kişiler profesör, doçent. Bu kişiler araştırma yapmış, sergi açmış, tez yazmış, kitap hazırlamış kişiler. Usta sanatçılardan eğitim alıyoruz; onlarla staj yapıyoruz. Öğreten kişi doğrudan o işin eğitimini almış biri olarak çalışıyor örgün eğitimde. Yaygın eğitimde ise kursiyerler ilgilerini çekebilecek alanlara gidiyor. Bir sene keçeye giderken öbür sene başka diksiyon kursuna gidiyor. Birbirine alakasız kurslara gidebiliyorlar. [Bazı insanlar] gençliklerinde yapamadıkları bazı şeyleri yaşlılıklarında yaparak belki o açığı kapatmak istiyorlar. Bir seramikçi çini eğitimi verirse sizce ne kadar geleneksel aktarım yapılmış olur? Mümkün değil. Örgün ve yaygın kesinlikle bir olamaz. Genelde yurtlar geleneksel sanatlar alanında kurs açmak ister çünkü ebru, tezhip, çini gibi sanatların hediyeleri çok güzel olur. Bu kursu açtığında bizden veya öğrenciden iş istiyorlar. Biz size bedava malzeme verdik ama bize de iş yapacaksınız. Neden? Çünkü kuruma üst düzey ziyaretler olabiliyor veya kurumun yöneticileri üst makamlara ziyarete gidiyorlar. Hediye vermeleri gerekiyor. O yüzden geleneksel sanatları çok severler. Anlayacağınız [kültürel miras] yaşatılsın diye değil, çıkar doğrultusunda hareket ediyorlar.”

Geleneksel usta çırak ilişkisi ile halk eğitimi merkezlerindeki usta öğretici ile kursiyer arasındaki ilişkinin karşılaştırılması konusu, kültür aktarımının değişen işlevi, ortamı ve amaçlarını anlama bakımından önemlidir. Ancak bu noktada, görüşülen usta öğreticilerin ikisi (çini) yükseköğretim mezunu olduğu ve biri (ebru) de kurs aracılığıyla bu işi öğrendiği için “geleneksel” anlamda bir usta çırak ilişkisinden söz etmek pek mümkün değildir. Bu durum, kültürün kendisiyle birlikte kültürün aktarıldığı yolların da değiştiğini; hâliyle usta çırak ilişkisinin doğasının da bir ölçüde değiştiğini gösteren bir örnek olarak okunabilir. Görüşülen usta öğreticilerin üniversite mezunu olması ve öğretim üyelerini kendi ustaları olarak görmeleri yönünden, kimi durumlarda “akademisyenlerin” usta rolünü devraldığı; aktarımın biçimine ve yerine ek olarak aktarıcının da değiştiği görülür. Kurslarda kurulan ilişkinin tam olarak usta çırak ilişkisi gibi olmasa da kurs bittikten sonra öğrencilerin bir bölümüyle görüşmeye devam ettiğini; ilişkinin kursla sınırlı kalmadığını söyleyen Gülay Aslantuğ, bu anlamda kendisi için büyük bir farkın bulunmadığını belirtir. “Gerçek” usta çırak ilişkisinde bir ustanın bir veya iki çırağının olduğunu ancak kursta kendisinin 30-40 öğrencisinin olduğunu vurgulayarak burada usta çırak ilişkisinin mümkün olmadığını belirten Umay Pamukçu ise halk eğitimi merkezinde kendi kurslarında karşılaştığı öğrencilerin bu işe “gönül vererek” öğrenmek gibi bir amaçlarının olmadığını ve “gelecek kaygısı”, “meslek seçimi konusunda aile ve toplumun baskısı” gibi gerekçelerle zaten üniversite öğrencileri için böyle bir durumun söz konusu olmadığını belirtir. Gündelik hayatın olağan gidişatı, meslek edinmenin zorlukları, “diploma”nın taşıdığı ekonomik ve sosyal değerlerin yanı sıra ekonomik koşulların geleneksel anlamda usta çırak ilişkisinin devam etmesini güçleştirdiği elbette bilinmekle birlikte burada vurgulanmak istenen husus, kurslardaki usta öğretici ve kursiyer ilişkisinin, usta çırak ilişkisinden ayrıldığı noktaları hatırlatmaktır:

“Bire bir ilişki kuramıyoruz kursiyerle çünkü kişi sayısı fazla, süre kısıtlı. Benim öğrencilerimin gelebileceği saat aralığı belli. Öncelikleri var. Normal usta çırak ilişkisinde önceliğin tamamen odur; hayatın odur senin. Ancak benim ders verdiğim kişilerin öncelikleri çok başka. Ben o gün belki üçüncü, belki dördüncü sıradayım. Ben bununla nasıl samimi ilişki kurabilirim?” (Umay Pamukçu).

Ustasıyla örgün eğitimde değil, kursta tanışan Handan Şenoğlu'nun ise kendisine iki buçuk yıl boyunca ebruyu öğreten ve onun “dert ortağı” olan ustası ile “istedikleri saatte” derse başlayıp bitirebildiklerini söylemesi, yaygın eğitimdeki ilişkinin, gelenekteki usta çırak ilişkisinden ayrıldığı başka bir yönü temsil eder. Kendi ustasıyla istediğini yapabildiğini söyleyen Şenoğlu, halk eğitimi merkezinde verdiği kursta ise programa uymak ve müfredata göre gitmek zorunluluğu hissettiğini; ayrıca “kontrol edildiklerini” ifade eder. Kurslarda

takip edilmesi beklenen ve “uzmanlarca” hazırlanan bir program; “programa giriş koşulları” üzerinden kursiyerlerin ve “eğitmcilerin niteliği”ne yönelik kriterler aracılığıyla da usta öğreticilerin ne tür özellikler taşıması gerektiğini resmî bir çerçeve içinde ilan eder. Ayrıca, “programın süresi ve içeriği” ile neyin, ne kadar zamanda öğretileceği ve “ölçme değerlendirme” mekanizmasıyla da kursiyerlerin başarılı olup olmadığı belirlenir. “Dışarıdan ve standart” bir dizi kurallar dizisi ile gelenekteki usta çırak ilişkisinden oldukça farklı bir usta öğretici-kursiyer ilişkisinin doğmasına zemin hazırlayan programların, “normlar” vasıtasıyla ilişkileri “düzenlediği” ifade edilebilir. Öte yandan, Handan Şenoğlu ve Gülay Aslantuğ, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği gereği, bir kursiyerin aynı kursa en fazla iki kez kaydolabildiğini hatırlatarak, “resmî olarak” haklarını dolduran bazı istekli öğrencilerin “kayıt dışı” şekilde kurslara katıldığını belirtir. Bu durum, usta öğretici-kursiyer ilişkisinin “kayıtlı” ve “kayıt dışı” olmak üzere iki boyuta sahip olabildiğini gösterir.

Usta öğreticilerin “eğitim” geçmişlerinin kurslardaki aktarımın kalitesine etkisinden söz edilen satırlarda, HBÖGM’de görevli öğretmenlerden Perihan İlyasbeyli’nin, kimi usta öğreticilerin bilgi ve becerilerini kasıtlı olarak öğretmediği veya kursun süresini uzattığı sorununu gündeme getirdiği hatırlanır. Buradan hareketle, sözü edilen problemin usta öğreticilerin perspektifinden nasıl görüldüğüne bakmak, konunun “kurum dışı”ndan da böyle görünüp görünmediğini anlamaya yardımcı olur. Bu tutuma temel olarak, kursta daha uzun süre görev alınmasına odaklı ticari kaygıların yön verdiği ifade edilebilir. Bu noktada, usta öğretici Handan Şenoğlu’nun “bazı hocaların parlayan öğrencilere sınıfta sırtını dönebildiği” ve “öğrenciyi elinde tutmak için en zoru, en güzeli en sona bırakarak onları süründürdüğü” şeklindeki ifadelerine ek olarak, usta öğretici Gülay Aslantuğ’un deneyiminin, Perihan İlyasbeyli’nin söyledikleriyle paralel olduğu görülür ve anılan öğreticinin, “diplomasız” öğreticilerde “bildiklerini öğretmeme” veya “öğretme sürecini uzatma” eğiliminin daha güçlü olduğunu düşündüğü anlaşılır. Söz konusu durum, kültürü aktarma vazifesinin büyük oranda eğitim kurumlarına, sistemli yapılara geçmesiyle birlikte, “diploma” sahibi öğreticilerin varlığının, bilgi ve becerinin olduğu gibi aktarımının sağlanması açısından daha makul görüldüğünü vurgular:

“Ben öğretmenim; kavga ediyorum, ters düşünüyorum. Bir şey yanlışsa onun yanlış olduğunu ve yapılamayacağını söylüyorum. Çünkü biz doğruyu öğretmek üzere yetiştirilmişiz. Diploması olmayan öğreticilerde bu dikkat olmayabiliyor. Diğer alanlardan [diplomasız] bazı usta öğretici arkadaşlarım “Öğretme, sana muhtaç kalsın. En ince ayrıntıları sende kalsın; seneye yine sana gelsin.” diyor. Öğrencimin, hiçbir bilgiyi sakınmadan aktardığımı, ustamdan ne öğrendiysem hepsini öğrettiğimi söylemesi bana yeter. Benim misyonum bilgiyi saklamak değil, öğretmek. 16. yüzyılda mercan kırmızısı bu bencillik yüzünden kaybolup gitmiş bir renk. Usta hiç kimseye

öğretmiyor, sır gibi saklıyor ve “Mercan kırmızısını tek ben yaparım.” diyor. Kendisi öldükten sonra Türk çini sanatında kırmızı bitiyor. Zümrüt yeşili, turkuaz mavisi gibi renkler de bu nedenle bitiyor. Bu renkler yoktu. Mehmet Gürsoy, mercan kırmızısını 1990’ların ortasından itibaren kullanmaya başladı ve renk bundan sonra canlandı.” (Gülay Aslantuğ).

Kurslarda ücret karşılığı görev almak isteyen usta öğreticilerin başvurularını değerlendirmek amacıyla hazırlanan Ücretli Usta Öğretici Başvuru Değerlendirme Formu’nda eğitim, iş deneyimi ve belgelere göre puanlama yapılması konusunda usta öğreticilerin fikirlerinin yorumlanması faydalı olabilir. Diplomalı eğitimin derecesinin sonucu doğrudan etkilediği bu formda, tecrübi bilginin değerlendirmeye olumlu etkisinin sınırlı olduğu görülür. Seramik mezunlarının yerine disiplinli bir usta çırak ilişkisi içinde “el alarak” yetişen, diplomasız ama deneyimli kişilere imkân tanınmasını destekleyen Gülay Aslantuğ, lisans eğitimini “öylesine okula giderek” geçirmiş birinin kendisi için bu anlamda hiçbir kıymetinin olmadığını ve diplomanın her zaman bir kriter olamayacağını belirterek iki tarafın da eşit şansı hak ettiğini vurgular. Usta öğreticilerin belirlenmesi için belli kriterler getirmesi, geleneksel sanatlarda akademik ilerlemeyi teşvik etmesi ve karar aşamasında taraflar arasındaki “sosyal ilişkiler”in belirleyiciliğini ortadan kaldırması bakımından faydalı olabilecek bu sistem, bununla birlikte, diplomanın verdiği “resmî yetkinlik” ile deneyime dayalı bilgiyi ifade eden “yeterlilik” arasında denge kurulması ihtiyacını ortadan kaldırmaz. Konuyu “mektepli” öğreticiler lehine farklı bir açıdan yorumlayan Umay Pamukçu ise “tecrübenin daha iyi olduğu” algısı bulunsa da “yaşlı” öğreticilerin “kendilerini tekrar etmeleri” gibi bir problemden söz eder. Lisans ve lisansüstü eğitime sahip usta öğreticilerin, sanatları “modernize etme riskine” girebilecek kapasitede olduklarını savunan Pamukçu, gelenekselin “konforlu” alanında kalmayı tercih eden öğreticilerin dünyadaki değişimlere “ayak dirediğini” düşünür. Bu durumda, geleneksel sanatlar alanında üniversite eğitimi almak “çağa ayak uydurmanın” önemli bir parçası olarak algılanır ve öğreticinin kendisini “geliştirmesinin” ancak sanatını “modernize” etmekle mümkün olabileceği; gelişimin “modern olanla” tanımlandığı görülür:

“Puanlama sistemi bence mantıklı. Tecrübeli olan daha iyidir algısı vardır ama burada şu risk de var: Yaşlı hocalarımız sürekli aynı şeyi öğretir. Var olan yöntemden gider. Bir bakıma güzel ama bu kişinin artık 21. yüzyılda bunu biraz modernize etmesi lazım. İnsan kazanması lazım. Düzen değişiyor, yüzyıl değişiyor. Tamam sen yüz yıl önceki şeyi devam ettiriyorsun da biraz daha farklı şeyler yaptırabilirsin ama yaptırıyorlar. Var olan yerden gidiyor çünkü rahat, onun için çok rahat. Risk alamaz o. Lisans veya yüksek lisans mezunu olan, akademik açıdan kendini geliştirmiş, var olan sanatları daha da modernize etme çabası içinde olan insanların verdiği eğitim ile gelenekselde takılıp kalmış insanın verdiği eğitim bir olmaz. Diğer sanatlarla harmanlayıp kendilerini geliştirmek için çaba harcamıyorlar.” (Umay Pamukçu).

HBÖGM’de görüşülen personelin ve konuşulan usta öğreticilerin, sisteme dâhil olmak isteyenlerin başvurularının değerlendirilmesi sürecinde üniversite eğitiminin ağırlığa sahip olmasını destekledikleri anlaşılır. Görüşülen usta öğreticilerden ikisinin üniversite mezunu olması ve alanın ebru ve çini kurslarıyla sınırlı tutulması, sayısal bakımdan dar bir grubun eğitime bakışından hareketle varılan çıkarımların elbette temsil edici nitelikte olmadığını gösterir. Bununla birlikte, usta öğreticilerin “eğitilmiş” olmasının; aktarımın kalitesi, sahip olunan bilgi ve becerilerin örgün eğitimin verdiği “formasyon” sayesinde “doğru” şekilde öğretilmesi ve geleneksel sanatların günümüzle ilişkilendirilmesi için gerekli olduğu şeklinde bir uzlaşıdan söz etmek mümkündür.

4.3. Yaygın Eğitimde Özel Sektör, Devlet ve Sivil Toplumun İş Birliği: Bir Usta Bin

Usta Projesi

Somut olmayan kültürel mirasın yaygın eğitim aracılığıyla korunmasına ilişkin faaliyetlerin Türkiye’de büyük oranda kamu kurumlarınca (halk eğitimi merkezleri ve belediyeler) yürütüldüğü bilinir. Bununla beraber, yaygın eğitimdeki çalışmaların yalnızca devletin koordine ettiği kurslardan ibaret olmadığı ve başka girişimlerin de söz konusu olduğu açıktır. Özellikle el sanatları geleneği konusunda pek çok kurs düzenlenir ancak bu kurslar çerçevesi ve amaçları etraflıca belirlenmiş bir plan dâhilinde organize edilmediği, yereldeki beşeri ve maddi kaynaklar ile ihtiyaçları pek dikkate almadığı için eksiktir ve sürdürülebilir değildir. Bu dikkatle bakıldığında, diğer faaliyetlerin arasında, Bir Usta Bin Usta adlı proje çalışmanın kapsamına dâhil etmeye değer bir deneyimi temsil eder.

Anadolu Sigortanın sosyal sorumluluk projesi çerçevesinde 2010 yılında başlattığı, KTB Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğünün teknik danışmanlık desteği verdiği bu proje 2019 yılında tamamlanmıştır. KTB, proje boyunca illeri ve geleneksel meslekleri belirleyerek il kültür müdürlüklerini ve sivil toplum kuruluşlarını yönlendirmiştir. Anadolu Sigortanın projeye ilgili internet sayfasından ve projede çalışan yetkililerinden alınan bilgiye göre¹⁸⁸, 44 ilde düzenlenen 50 kursta, yaşları 15-55 arasında değişen 1.000 kişi eğitim almıştır. KTB’nin sanatçı kartına sahip veya Yaşayan İnsan Hazinesi seçilmiş ustaların yer aldığı projenin, “kaybetmek yok” vizyonuyla çalıştığı belirtilen Anadolu Sigortanın 85. kuruluş yılının kutlandığı 2010 senesinde, kamuoyunun ilgisini kaybolmaya yüz tutan mesleklere ve yerel değerlere dikkat çekmek, bu mesleklerin yeniden canlanmasını sağlamak

¹⁸⁸ Buradaki bilgilerin bir kısmı proje için hazırlanan <https://www.birustabinusta.com.tr> adresinden alınmıştır. Burada yer almayan bazı bilgilere ise proje kapsamında Anadolu Sigortaya hizmet veren özel bir iletişim danışmanlığı şirketine soruların yazılı olarak iletilmesinin ardından 5 Mart 2019 tarihinde ulaşılmıştır.

ve geleneksel mesleklere emek vermiş ustaların deneyimlerinin geleceğe taşınmasını sağlamak amacıyla başlatıldığı ifade edilir. Anılan şirket, bir sosyal sorumluluk projesi geliştirme aşamasında, kültürel mirasın korunması ve aktarılmasını odağa almayı tercih etme gerekçesi olarak özel bir araştırma şirketine yaptırdığı algı araştırmasından “eğitim alanında bir proje yapılması beklentisi” çıkmasını gösterir. Bu sonuçtan hareketle, şirketin “kaybetmek yok” ilkesi çerçevesinde, projenin içeriği ve kapsamıyla en iyi örtüştüğü düşünülen “Bir Usta Bin Usta” adının seçildiği belirtilir. Projenin hedefleri dikkate alındığında, sonuçlardan tatmin olduklarını söyleyen yetkililer, “ustalar ve zanaatlar aracılığıyla pek çok kişinin hayatına dokunduklarını” söylerler. Projede çalışan şirket yetkilileri, örneğin, şehrin adıyla özdeşleşmiş olan ancak “Edirnelilerin bile unuttuğu” söylenen edirnekârının bu proje kapsamındaki kurstan sonra gençlerin ilgisini çekmeye başladığını ve yöre halkının bile unuttuğu meslekler konusunda “ışık yakmanın” kendileri için son derece önemli olduğunu vurgularlar. Projenin usta çırak ilişkisi açısından ne ifade ettiği konusunda fikirleri sorulan yetkililer, mesleklerini sürdürmek için büyük bir mücadele verdiklerini söyledikleri ustaların en büyük sorunlarının, ekonomik koşullar ve alışkanlıkların yanı sıra yaşam ve tüketim tarzlarının değişmesi nedeniyle, geleneksel mesleklerin gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayacak “çırakları yetiştirememek” ve ayrıca yeterli “ekonomik kazancı elde edememek” olduğunu belirtirler.

Yukarıda gündeme getirilen yönleriyle değerlendirildiğinde, anılan projenin özel sektör, devlet ve sivil toplumun iş birliği ile gerçekleştirilmesi, mirasın eğitim yoluyla korunmasında ortaklık kurma bilinci bakımından dikkat çekicidir. KTB’nin illerin geleneksel mesleklerdeki birikimine odaklı seçimler yapması, yerel düzeydeki beşeri ve doğal kaynakların eğitimde değerlendirilmesi açısından önemlidir. 2020 yılının şubat ayı itibarıyla Türkiye’de bu projeyi başlığına taşıyan tek lisansüstü tezde verilen bilgiye göre, projenin yürütüldüğü kentlerden 15 tanesinde eğitimlerin dernekler tarafından desteklendiği belirtilir (Ekinci, 2014: 68). Bu nedenle, söz konusu proje çerçevesindeki eğitim faaliyetlerine yerelde ustaların yanında sivil toplum kuruluşlarının da dâhil edilmesi yoluyla kursların toplumda karşılık bulmasına yardımcı olunur. Ayrıca atıfta bulunulan tezde, kursiyerlere meslekleri sürdürmeleri için bir banka tarafından sunulan kredi imkânı, önce “üretimin süreklilik kazanması için talep yaratılması” ihtiyacı nedeniyle eksik bulunsa bile (2014: 74) çırak yetiştirilmesine ve ustaların ekonomik açıdan güçlenmesine destek olma hedeflerinin, 2003 Sözleşmesi’nin amaçlarıyla da doğrudan örtüştüğü görülür. Yukarıda verilen bilgi ve değerlendirmelerin ışığında, Bir Usta Bin Usta projesi, 2003 Sözleşmesi’nin

yürürlüğe girmesinden birkaç yıl sonra başlatılması ve on yıl sürmesi bakımından, somut olmayan kültürel mirasın eğitimi alanında Türkiye adına önemli bir tecrübeyi yansıtır.

Mesleklerindeki ustalıklarıyla ulusal veya yerel düzeyde tanınan ustaların somut olmayan kültürel mirasın eğitimi hakkındaki fikirlerinin ve bu projedeki deneyiminin yorumlanması, Türkiye’de yaygın eğitim açısından kayda değer bir model oluşturabilecek bu projenin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu çerçevede; İhsan Taş (Körüklü Çizme-Aydın), Ahmet Akdeniz (Gördes Dokumacılığı-Manisa), Mahmut Sür (Nazar Boncuğu-İzmir), Emine Arabacı (Kütahya Çiniciliği-Kütahya), Recep Şinasi Çelikkol (Karagöz-Bursa), Fidan Atmaca (Damal Bebek Yapımı-Ardahan) ve Beyhan Yaşayan (Sepet Örucülüğü-Rize) ile görüşülmüştür. Bazıları Yaşayan İnsan Hazinesi ilan edilen bu ustaların somut olmayan kültürel mirasın korunması, Bir Usta Bin Usta projesi ve usta çırak ilişkisi konusundaki fikir ve deneyimlerinin bilinmesi önemlidir. Somut olmayan kültürel mirasın bir sözleşmeyle korunması konusunu “Türk halkının benliğinden yavaş yavaş uzaklaşmaya başlaması” (Emine Arabacı, Kütahya 1976, üniversite), “mirasın tarihten silinmesi” (İhsan Taş, Aydın 1971, ilkokul) ve “hiçbir şey yapılmaksızın, korumanın sadece yerel yönetimlerin inisiyatifine bırakılmaması” (Recep Şinasi Çelikkol, Bursa 1947, üniversite) açısından olumlu görenlerin yanında bu mirasın tarihsel kökleri nedeniyle korunmaya değer olduğunu düşünenler de vardır: “Bugün camcı çok; bu işi tüple yapan çok. Bunların mazisi 20-30 yıl. Van’da bir tarihî eser bulundu kazıda; içinden bir kadın mezarı çıktı. Kadının boğazında mavi nazar boncuğu çıktı. Hâlâ duruyordu, mavisini kaybolmamıştı. Ben 3.000 yıllık bir kültürü yaşatıyorum; mutluyum” (Mahmut Sür, İzmir 1962, ilkokul). Konuyla ilgili bütün fikirlere yer verilmemekle birlikte, ustaların, kültürel mirasın korunmasının gerekliliğine dair görüşlerinin temelde bu mirasların “tarihî” niteliği ile ilgili olduğu anlaşılır.

Öte yandan, eğitimin mirasın korunması ve aktarılmasındaki rolü konusunda, “boşu boşuna kurs vermektense mirası yarına taşıyabilecek, ihtiyacı olan kişilere eğitim verilmesinin daha yararlı olduğunu” (İhsan Taş), küçük yaştaki öğrencilerin gördükleri Karagöz tasvirlerine “kukla deyip geçmemesi” için müstakil derslerin olması gerektiğini (Recep Şinasi Çelikkol) savunan ustalara rastlanır. Projede görev alan ustaların pek çoğu mirasın aktarımı için örgün eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulduğunu açıkça kabul ederken, yaygın eğitimde kursiyerler konusunda “daha seçici” olunması gerektiğine dikkat çekilmesi, Mahmut Sür’ün şu ifadesiyle birlikte düşünüldüğünde daha anlamlı olabilir: “Bir Usta Bin Usta projesinde 20 öğrencimden 15’i üç gün içinde kaçtı. Beş kişi kaldı. Öğrenci ile 1.000 derece ateşin arasında 50 santimetre var. Savaşmak; daha doğrusu sevmek gerekiyor.

Sevemediler”. Bu nedenle, yaygın eğitimde geleneksel mesleklere ilişkin eğitimin daha uzun soluklu olması ve başarının artırılması için “farkındalık artırma” hedefinin merkeze alınması kursun istikrarı ve kurstan alınan verim açısından her zaman pek yararlı değildir.

Kendilerinin mesleki anlamda yetiştiği geleneksel ortamlardaki usta çırak ilişkisi ile proje kapsamındaki kurslarda öğrencilerle kurdukları ilişkiyi kıyaslamaları istenen ustalardan Emine Arabacı, usta çırak ilişkisinde “amacın açık” ve “ustanın otoritesinin tartışılmaz” olduğunu vurgularken, öte yandan kursta öğrencilerin beklenti ve seviyeleri farklı olduğundan ve insanlar bu işe hobi olarak baktıklarından hedefe ulaşmanın mümkün olmadığını söyler. Bu bakımdan, (kendisi de eğitim kurumunda ders vermesine rağmen) yaygın eğitim ortamlarının da dâhil olduğu kurumsal eğitim mekânlarının kültürün aktarımı açısından verimsiz olduğunu belirtir. Diğer taraftan, kursa gelen öğrencilerin beğeni ve taleplerinin karşılık bulmadığı durumlarda “hocanın da bir şeyden anlamadığı” yönündeki şikâyetler, bazen bu ilişkideki rollerin “sarsıldığını”, işlerin “ters yüz edildiğini” düşündürür. Ayrıca, projedeki kurslar çerçevesinde gündeme getirilen bazı sorunların halk eğitimi merkezlerinde eğitim veren usta öğreticilerin karşılaştığı problemlere oldukça benzediği anlaşılır:

“Kursiyerler arasında farklı kesimden, farklı yaş aralığından insanlar var. Beklentileri farklı olan insanlar bunlar. Bir ustanın yanında çırak olduğunuzda sizin amacınız bellidir. O mesleği öğrenmek için orada bulunuyorsunuz ve en ince ayrıntısına kadar öğrenme çabasındasınız. Ama kursiyer... Örneğin üniversite mezunu kursiyerimiz de var, yüksek lisans mezunu da ilkökul mezunu da var. Bunların hayat standartları, beklentileri çok farklı. Kimisi bunu sanat olarak görüp geliyor, kimisi de “evde bir şeyler yapayım”, “pazar paramı veya çocuklarımın okul harçlığını çıkarayım” beklentisiyle geliyor. Beklenti ve seviye farklı olunca sizin vermek istediğiniz tam hedefine ulaşmıyor. Ne yazık ki hobi amaçlı gelen insanlar usta öğretici, eğitmen olarak gördükleri kişileri kendilerince kullanma çabasına giriyor. Sosyal medya çok yaygın. Birilerinden bir şeyler görüp size getiriyorlar. “Hocam bu çok güzel, bunu yapabilir miyim?” diyorlar. Orada mesela kırmızı veya pembe renk onun ilgisini çekiyor ve ona odaklanıp geliyorlar. Sizden yana bir beklenti içine giriyorlar. Getirdikleri çalışmanın doğru olup olmadığını kendileri de bilmiyor. Bilinçsizce geliyorlar. “Bakın bu çizgi yanlış, bu yaprak bu çiçeğin değil.” diyorsunuz. O ona hiç bakmıyor; “Hocam ben bunu çok beğendim.” diyor. Odasında, evinde, ofisinde görmek veya birine hediye etmek istiyor. Yanlış taraflarını söylediğinizde ise öğrenci “bu hoca da bir şeyden anlamıyor ya! İstedığımızı yaptırıyoruz.” diyor. Ama usta çırak ilişkisinde böyle değil; ustanızın dediği doğrudur ve onu yapmak zorundasınız. Ben onlara o an istediklerini versem onlar için iyi bir eğitmen olacağım ama bu benim vicdanımı rahatlatmayacak. Eğer öğrencinin istediğini bire bir veririm hocalarım, ustalarım haksızlık ettiğimi düşünüyorum. Siz doğru olanı, mazisi olan çalışmayı vermeye çalıştığımızda bu sefer yanlış anlaşılabilirsiniz. Bu konuda açıkçası ben kurumsal eğitim ortamından ziyade kültürümüzden gelen, sanatımız diye nitelendirdiğimiz çalışmalarını usta çırak ilişkisi içinde devam ettirmeyi daha doğru buluyorum.” (Emine Arabacı).

Usta çırak ilişkisinin kurulduğu ortam ile kurslardaki öğretmen-öğrenci ilişkisini “birlikte geçirilen süre” ve “çevre” açısından mukayese eden İhsan Taş, bazı hususlar “yaşanarak” öğrenilebildiği için kurslarda kimi noktaların “teğet geçilmeye” mahkûm olduğunu vurgular:

“Yetiştirdiğin çırak senin yanında öğrenir, yetiştirmen zamana yayılır; daha oturur, gözetiminiz altında olur. Ustam rahmetli oldu, saygıyla anarım. Bizim kolumuza bir altın bilezik taktı. Ustamla 10 yıl geçirdim... [Kurslardaki eğitimin] Yüzde yüz faydalı olduğunu düşünmüyorum çünkü süre çok kısa. Kursu alayım gideyim havasında öğrenciler. Ama yanında yetiştirdiğin çırak daima müşteriyle ilişkilerde, her şeyde işin bire bir içinde olur ve çırak daha iyi pişer. Müşteri geldiğinde nasıl davranacağını öğrenir. İşte bunu kursta anlatmak zor; anlatılmaz çünkü. O atmosfer yaşanmadığı için o teğet geçer.”

Gözleme ve tecrübeye dayalı yukarıdaki fikir, kursların kültür aktarımı açısından barındırdığı “kör noktaların” gözden kaçırılmaması yönünde bir ikazdır. İhsan Taş’ın, yanında on yıl geçirdiği ustasının “koluna altın bilezik taktığını” ifade etmesi, gelenekteki ustaların geçmişte aktardıkları bilgi ve becerilerin, en azından bir dönemin çırakları açısından, günümüzde örgün eğitim kurumlarının vermeye yetkili olduğu “diploma” ile “eş değer” nitelik taşıdığını gösterir. Bu tespit bir bakıma, artık geleneksel bilgi ve becerinin, diploma veren eğitim kurumlarının programlarına yansdığı ölçüde mesleki açıdan değer ve geçerlilik kazandığını hatırlatır.

Proje bünyesinde açılan kurslar, kültürün gelecek kuşaklara aktarımı açısından yukarıda bahsedilen yönleri dolayısıyla kimi ustalarca bazen yeterli veya verimli görülmesi de kurstaki öğretici-öğrenen ilişkisinden heyecan ve memnuniyet duyan ustalar da vardır. “Usta çırak ilişkisinin hazzını bu projedeki kursta kursiyerleriyle kurduğu ilişkide yaşayabildiğini” söyleyen Mahmut Sür, çoğunluğu üniversite mezunu olan kursiyerlerinin kendisine saygı duyduklarını söyler ancak aynı saygı ve değeri kendi atölyesinde çalışan kalfalarından hiçbir zaman göremediğini vurgular. Ek olarak, anılan usta Bir Usta Bin Usta projesi kapsamında nazar boncuğu yapımı kursunu vermeye başladığında halk eğitimi merkezi hocalarının, “öğretmen olmadığı gerekçesiyle” kendisini “hor gördüğünü”; kursu vermemesi için “köy muhtarının dahi kendisini kültür müdürüne, kaymakama şikâyet ettiğini”; köyündeki ustaların bu mesleği neden “dışarı” öğrettiğini sorgulayıp kendisine karşı çıktıklarını iddia eder. Dolayısıyla, bunun gibi kimi girişimlerin yerelde gerginliği tetikleyici yönlerinin olabildiği düşünülür. Projedeki kursiyerleri ile atölyesindeki kalfalarının kendisine saygı göstermesine dair tutumları konusundaki kıyas ise geleneksel ortamlardaki eğitimin de kendine özgü problemleri barındırabileceğini ve aktarımın “geleneksel” yöntemlerle olmasının usta çırak ilişkisini “kusursuz” kılmadığını gösterir:

“Usta çırak ilişkisini kursiyerlerimde gördüm; o hazzı duydum. Kursiyerlerin “Hocam” deyişi, bana saygı duyusu... Ben atölyemi çalıştırırken kalfalarımından böyle bir şey duymadım. Kurstaki kursiyerlerimin çoğu üniversite mezunu; bana daha saygılı davrandılar. Verdiğimin karşılığını hissettirdiler; duygulandım, zaman zaman ağladığım oldu. Diğer fırınımda çalışanların hiçbiri bana bunu yapmadı. Maddi manevi çok destek oldum ama hiçbiri bunu yapmadı. Nazarköy’ün Nazarköy olmasında çok emeğim geçti ama bir kişiden teşekkür duymadım. Sadece buradaki kursiyerlerimden duydum.” (Mahmut Sür).

Bazı ustalar ise kursta öğrenciyle kurulan ilişki ile geleneksel sanatın birbirini tanıyan insanlar arasında üretilip aktarıldığı mekânlardaki öğretici-öğrenen ilişkisi arasında pek bir fark görmediklerini belirtir. “Tanımadığı insanlardan kursta daha fazla saygı gördüğünü” söyleyen Mahmut Sür hatırlanırsa, bu noktada üzerinde durulması gereken husus, “kurslarda tarafların birbirini tanımaması” değil, “toplamda birlikte geçirilen süre” ve bir ölçüde de damal bebeği ustası Fidan Atmaca (Ardahan 1945, ilkokul)’nın ifadesiyle “geleneksel mesleği öğrenmeye göz koyan, iştahı olan” kursiyerlerin varlığıdır. Çünkü bazı ustalarca, bir kursa gelerek beş altı ayda hatta birkaç yılda geleneksel mesleği öğrenmenin mümkün olmadığı vurgulanır. Dolayısıyla buradaki gözlem, tıpkı yukarıdaki örnekte olduğu gibi, eğitim ve aktarıma dair süreçleri anlamaya çalışırken, “geleneksel ortamdaki aktarım” ile “kurstaki eğitimi”, (aralarında elbette kayda değer farkların olduğu kabul edilmekle birlikte) kişilerin deneyiminden bağımsız olarak, belirgin sınırlarla birbirinden ayrılmış bambaşka iki süreç olarak görmenin faydalı olmayacağını gösterir:

“Bağ bahçedeki işlerimizi, mısırımızı çayımızı sepetle yaptığımız için kış boyunca burada her evde sepet örülürdü. Babam, dedem aile içinde evde sürekli sepet örerdi. Babam bazen bana bırakırdı, ben yarım sepeti tamamlardım. Ben böyle yetiştim. Bir Usta Bin Usta’daki kursumda o resmiyet hiç olmadı; aile içindeki gibiydi kursiyerlerimle ilişkim. Bizimki ağır bir ders gibi değildi; aile ortamı gibi sıcak bir ortamdaymış gibi hareket ettik.” (Beyhan Yaşayan, Rize 1964, lise).

Öte yandan; toplumsal ve ekonomik hayattaki derin dönüşüm, tüketim alışkanlıklarının köklü biçimde değişmesi, tarımsal üretimin zayıflaması ve kente göçle birlikte, geleneksel sanatların üretim ve aktarım gerekçeleri de geçmişten günümüze bir ölçüde değişime uğramıştır. O hâlde bu süreç, somut olmayan kültürel mirasın kuşaklar arası aktarımına ilişkin gerekçelerin, gelenekteki aktarımın zayıflaması ile beraber kurslara nasıl yansdığına bakmayı gerektirir:

“Ben gözümü açtığımda annem, amcamın eşi bunu giyiyordu. Biz rençperlik yapıyorduk eskiden. O elbiseleri giyiyorduk. Sonra pantolon çıktı, başka şeyler çıktı. İnsanlar başka işler yapmaya başladılar. Ben de 35 yaşına kadar bu elbiseleri giydim. Amcamın eşi bu işi iyi beceriyordu. Ben de çocuğum, hevesleniyordum. Beni de oturttu, öğretti. Nişanlı kızlara malzeme yapmaya başladım daha çocukken. Ben bu işi üstüme kıyafet giymek için öğrendim; oyuncak bebek kıyafeti olarak satmak için öğrenmedim.” (Fidan Atmaca).

Tarla ve bahçe işlerinde kullanılan bir kıyafet, nişanlılık süresince kızların giydiği bir giysi veya ağaçtan bebelere giydirilmiş bir oyuncak olarak basit gündelik ve toplumsal ihtiyaçları gidermenin bir aracı iken günümüzde kültürel kimlik, yaratıcılık, sürdürülebilir kalkınma, vb. açılardan sürmesi değerli bulunan bu geleneğin, varlığını sürdürebilmek için “gündelik maddi ihtiyaçları karşılama” işlevinin ötesinde düşünülmesi zorunluluğu doğmuştur. Öğrenme motivasyonu, “gündelik hayatta kullanım”dan ziyade kimi zaman “geçim kaynağı olma”, “kültürel kimliği ayakta tutma” yönünde değişmiştir ve kurslar da bu değişimin bir yüzünü teşkil etmektedir. Dolayısıyla, yukarıdaki alıntının ışığında; aktarımın yöntemi, mekânı ve amacındaki değişimin eğitim süreçlerine yansıdığı söylenebilir. Eğitime kavramsal bakışın bir parçası olarak, kurslar “evde, işte veya bahçede rutin bir akışın parçası olarak öğrenme” sürecinden farklı mahiyetteki “planlı, süreli, sınırlı, sertifikalı” bir öğrenmeye karşılık gelir. Damal bebeği ustası Fidan Atmaca'nın ifadelerinden hareketle dikkat çekilen bu değişim, daha önce kamusal alanların süslenmesi gibi temel estetik gerekçelerle başladığı belirtilen çini sanatının daha sonra geçim sağlama, ticaret yürütme aracına dönüşmesiyle kalitesizleşmeye başladığı, görsel kalitesini bir ölçüde yitirdiği iddiasını (Emine Arabacı) akla getirir. Bu da eğitimin yönünü, odağını ve amacını belirlerken, geleneksel bilgi ve becerinin şekillendirdiği geçim kaynaklarını çeşitlendirip güçlendirme ile aşırı ticarileşmeye zemin hazırlama arasında bir denge gözetilmesinin, eğitim çalışmalarını sağlam bir temelde konumlandırmak açısından önemini gösterir.

Anadolu Sigortanın desteklediği Bir Usta Bin Usta projesi kapsamındaki kursların, burada görev alan ustalar için ne anlam taşıdığına bakmak, projenin hedeflerini hatırlayarak sonuçlarını değerlendirmenin yollarından biridir. Görüşülen ustaların, başarısı konusunda hemfikir oldukları projenin, diğer geleneksel mesleklerdeki ustalarla tanışıp onların deneyim ve sorunlarını dinlemeye vesile olması ve sahip oldukları bilgi ve becerilerin ulusal çapta değer görmesi yönünden faydalı olduğu belirtilir (Emine Arabacı). Projenin, kısıtlı düzeyde de olsa deneyim paylaşımına imkân tanınması ve farklı alanlardan insanları bir araya getirmesi, geleneksel mesleklerin sürdürülmesindeki sorunlara ilişkin farkındalığın artmasına ve çözüm önerilerinin konuşulmasına destek olmuştur. Ustaların bu projeye dâhil edilmekten memnun olmaları ve icra ettikleri mesleğin kıymetli bulunması, 2003 Sözleşmesi'nin 1. ve 13. maddelerinde belirtildiği gibi, mirasın değeri konusunda “duyarlılığı artırma”, “karşılıklı değerbilirliği sağlama” ve “mirasın işlevinin değer kazanması” amaçlarına doğrudan katkı sağlandığını gösterir.

Projenin hâlihazırda kendi üzerinde bıraktığı izlenimden ziyade uzun vadedeki sonuçlarını düşünen İhsan Taş, “attıkları tohumun günü gelince yeşereceğinden emin olduğunu ve uygun atmosfer yakalandığında bu işin devamının geleceğini” vurgular. Taş’ın bu konuda iyimser olduğu ve kursların “bir hava yakalandığı takdirde” asıl etkisini göstereceğine inandığı anlaşılır. Bu bakımdan, kursların geleneksel mesleklerin sürmesi için önemli bir zemin, başlangıç ve fırsat olarak görüldüğü söylenebilir. Projenin ilk aşamada yarattığı etkiden söz eden Beyhan Yaşıyan ise kursiyerlerinden bir kısmının usta öğretici olup kurs açtığını, bazısının evde sepet yapmaya başlayarak geçimine katkı sağladığını ifade eder. Bu gözlem, SKH çerçevesindeki “Nitelikli Eğitim” hedefinin kapsamına giren “insana yakışır iş ve büyüme” amacına doğrudan destek olduğunu anlatır. Diğer taraftan, proje bünyesinde cezaevindeki hükümlülere gördes dokumacılığı kursu veren Ahmet Akdeniz’in (Manisa 1951, ilkokul) deneyimi, 2003 Sözleşmesi’nin Uygulama Yönergesi’nin 194. maddesinde belirtilen “sosyal uyum ve eşitlik” ilkesiyle uyumu ölçüsünde eğitimin “dezavantajlı gruplara” da hitap etmesi bakımından faydalıdır. Ayrıca, ustaların sosyal haklarından yoksun olduğu çalışma koşulları konusundaki fikirlere yer verilmesi de önemlidir. “Geleneksel mesleklerin, işçinin sosyal hakları verilmediği için ilerlemediği” (Mahmut Sür) fikrinden hareketle, proje kapsamındaki kurslarda çalışan ustaların kurs süresince sosyal güvence altına alınmış olmasının memnuniyet yarattığı anlaşılır. Otuz yıldan fazla sigortasız çalıştırıldığı için, yetmiş beş yaşında olmasına rağmen emekli maaşı almaya hak kazanamadığından yakılarak “Mezarda mı maaş alayım?” diyen ve aynı zamanda 2017 yılında Yaşayan İnsan Hazinesi ilan edilen Fidan Atmaca’nın, projeye destek olanlara sosyal haklarına özen gösterdikleri için “ölene kadar duacı olduğunu” söylemesi, bu problemin kimi zaman ciddi boyutlara ulaşabildiğini gösterir. Gündeme getirilen bu hususlar, anılan projenin başarısı ve toplumsal faydası konusunda ustalar arasında bir mutabakat olduğunu anlatır. Devlet, sivil toplum ve özel sektörü ortak bir amaç etrafında buluşturan bu çalışma, projenin on yıl istikrarlı biçimde sürdürüldüğü de hesaba katılırsa, geleneksel mesleklerin yaşatılmasına yönelik ulusal farkındalığın eğitim yoluyla artırılmasına örnek teşkil edebilecek seviyededir.



5. SONUÇ

Kültürün aktarım boyutuyla tanımlanarak onun eğitimden ayrılmaz niteliğine dikkat çekilmesi, bu çalışmanın temelini oluşturur. Eğitim, aktarıldığı ölçüde korunabilen; aktarımı öğrenmeye odaklı olan somut olmayan kültürel mirasın geleceği açısından hayati önem taşır. 2003 Sözleşmesi'nin ve son yıllardaki UNESCO çalışmalarının da teyit ettiği bu husus, temel olarak koruma tedbirlerinden uzun vadede olumlu yönde istikrarlı sonuçlar alınmasına ve bu mirasın değerinin bilinmesine destek olunması bakımından gereklidir. Son birkaç yıldır UNESCO çalışmalarının gündeminde olan somut olmayan kültürel mirasın eğitime entegrasyonu bağlam, içerik ve yöntem olmak üzere üç açıdan yararlı bulunur. Öğretilenler, öğretme biçimleri ve öğretim ortamı açısından yenilik taşıyan bu perspektif, koruma faaliyetlerinin çeşitliliği, verimliliği ve gücü açısından kayda değer bir potansiyel taşır. Bununla birlikte, eğitim çalışmalarının artması olumlu örnekleri görmeyi kolaylaştırmanın yanında bazı sorun ve riskleri de gün yüzüne çıkarır.

Öncelikle, eğitimin tezinin, somut olmayan kültürel mirasın antitezine dönüşmesi riski vardır. Bu mirasın eğitim sistemlerinin içine dâhil edilmesi kadar eğitimin de bu amaca uygun bir zemin sağlaması önem taşır. Çünkü 2003 Sözleşmesi'nde koruma tedbirleri içinde eğitime yüklenen rol ile örgün eğitimin karakteri ve kurgusunun bazen örtüşmediği, hatta ikisinin açıkça çeliştiği görülür. Eğitime yüklenen değer; büyük ölçüde onun meslek, unvan veya gelire ulaşmaya katkısıyla ölçülmesi ve kültürün “modern” toplum ve bilimsel bilgi için bir engel olduğu ön yargısı, eğitimin işlevinin yeniden düşünülmesini gerektirir. Çünkü eğitimin herhangi bir iş, durum veya olay için vasıta olarak görülmesini vurgulayan yaklaşım, eğitimin toplumu ilgilendiren daha geniş tartışmaların bir parçası olarak düşünülmesine engel olur. Ayrıca, örgün eğitim ile kültür arasındaki kopukluk, kültürün kuşaklar arası aktarımında resmî eğitim sistemlerinin bir fırsat olmaktan ziyade aktarımın önünde bir engel teşkil etmesine yol açar. Hâlihazırda kültürün eğitim süreçlerindeki görünürlüğü ve etkinliği de eğitimin mevcut hedefleriyle somut olmayan kültürel mirasın değerini vurgulamanın zorluğunu teyit eder. UNESCO'nun kendi çatısı altında eğitim ve kültür sektörlerini bu konuda birlikte çalışmaya sevk etmesi problemin çözümüne katkı için önemli olsa da ulusal düzeyde ilerleme kaydedilmesi bu yöndeki bakışın istikrarıyla ve eğitimin, öğrenmenin “amacının ne olduğu” sorusunun sorulmasıyla ilgilidir.

Örgün eğitim, çalışmada ifade edildiği üzere, gündeme getirilen koşullar içinde bu mirasın korunmasında en çok öne çıkarılan alandır. Bu eğitim türünün, hitap ettiği geniş kitle itibarıyla bu mirasın değeri konusunda farkındalığın artmasına doğrudan destek olabileceği

kabul edilse de müfredat ve bilginin öğrenciye sunulmuş şeklinin, somut olmayan kültürel mirasın aktarımında uzun vadede “bilgi ve pratiklerin standartlaştırılmasına” neden olabileceği söylenmelidir. Dolayısıyla, örgün eğitimin potansiyeli itibarıyla güçlü olduğu “varsayımı”, amaç ve hedefleri bakımından onun hâlen zorlu bir alan olduğunu unutturmamalıdır. Diğer yandan, öğrencileri örgün eğitime sevk eden dış etken ve zorunluluklar benzerlik taşısa da öğrencilerin ilgi alanlarının farklı olması, düşünülmesi gereken başka bir güçtür. Bu konu, örgün eğitimde seçmeli ve zorunlu ders “hiyerarşisi” içinde kendini gösterdiği söylenebilecek kültürün, zorunlu bir ders kapsamında öğretilmesi yönündeki düşünceyi gözden geçirmeyi gerektirir. 2006 yılından beri müfredatta olan Halk Kültürü dersini okutan öğretmenlerin somut olmayan kültürel mirası pek tanımaması ve onu somut kültür varlıklarıyla karıştırması, bu mirasın eğitiminin çoğunlukla “değerler eğitimi” ile sınırlı biçimde anlaşılması da kültürün (zorunlu veya seçmeli fark etmeksizin) bir “ders” kapsamında öğretilmesinin yararlılığına yeniden bakmayı gerektirir. Bu aşamada, amaca özel ayrı bir müfredat geliştirilmesinden ziyade somut olmayan kültürel mirasın temel düzeyde sosyal bilgiler, ana dili ve tarih derslerinden biyoloji, kimya, geometriye kadar farklı alanlarla ilişkilendirildiği uygun temaların farkındalık ve kültür aktarımına daha iyi hizmet edeceği ve öğrenciler arasında ilgi farkından kaynaklanan sorunların azaltılacağı söylenebilir. MEB’in zorunlu derslerin sayısını azaltma girişimleri bu anlamda olumlu bir adımdır.

Türkiye’de başta Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinin program ve ders kitaplarında, somut olmayan kültürel mirasla ilgili konularda “eski” ve “yeni” yaşam arasındaki maddi farklar anlatılırken sürekliliğin değil, zamandaki kopuklukların öne çıkarılması bir diğer sorundur. Kökleri oldukça geriye giden ve farklı dönemlere ait pek çok müfredatta gözlemlenebilen bu problem, kültürün beslendiği kaynaklar açısından eskiden kopuşu ima eder. Bu durum, geleneksel kültürün süreklilik içeren bir aktarıma dayalı olma niteliğine dikkat çekmeyi zorlaştırır. Ayrıca, somut olmayan kültürel mirasın korunmasının “geçmişseverlik” biçiminde, günümüzle bağlantısını göz ardı eden bir tutumla algılanmasına yol açar. Bu nedenle, program ve ders kitaplarında kültürel değişimin yanı sıra geleneksel bilgi ve uygulamalardaki dönüşümün tarihteki kopukluklar değil, süreklilikler üzerinden anlatılması daha faydalıdır.

Yaygın eğitime bakıldığında ise buradaki eğitimin kursiyerler açısından gönüllülüğe dayalı, geniş seçenekli ve görece esnek oluşu, ilk aşamada bu alandaki kültür aktarımının daha güçlü bir temel üzerinde ilerleyebileceğini anlatır. Ancak Türkiye’de bu sistemin

başlıca unsuru olan halk eğitimi merkezlerindeki eğitimin boş zamanları değerlendirme, hobi edinme odaklı kurgulanmasının yanı sıra “kursiyerlerin öğrenmek istedikleri” ile “usta öğreticilerin öğretmeyi amaçladıkları” hususların farklı olmasının kültürün aktarımı için pek elverişli bir ortam yaratmadığı; kursların amaçları ile gerçek işlevi arasında bazen uyumsuzluk olduğu gözlemlenir. Ayrıca, somut olmayan kültürel mirasla doğrudan ilgili bazı kursların (ebru, çini), öğretilmesi istenen konuda eğitim almış kişilerden ziyade, kurgulanan sistemin, mevzuatın bir sonucu olarak, farklı bir alanda (seramik) eğitim almış kişilerce verilmesi gibi sorunlar, yaygın eğitimin potansiyeline ihtiyatla yaklaşılması gerektiğini gösterir. Halk eğitimi merkezlerindeki eğitimin temelde “sosyal hizmet” olarak görülmesi, kültürel mirasın değeri konusunda farkındalığın artırılmasını engeller ve eğitimin bu çerçevede kurgulanmasını zorlaştırır. Görüşmelerden edinilen gözlem neticesinde, sorunun çift taraflı olduğu; problemin hem yönetim seviyesinde bu yönde istikrarlı bir dikkatin bulunmaması, hedeflere “nicelik” odaklı bakılması (başarının kurs ve kursiyer sayısı ile ölçülmesi) hem de kursiyerlerin bu kurumlara sosyalleşme, vakit geçirme beklentisiyle gelmeleri ile ilgili olduğu belirtilmelidir. Dolayısıyla, yaygın eğitimde somut olmayan kültürel mirasın daha etkin bir varlık taşıması, kurslara katılan kimselerin bu eğitimden beklentileriyle doğrudan ilişkilidir ve bu nedenle de beklentilerin çeşitlendirilmesi için çözüm yolları aranması gerekir. Bu çerçevede, daha uzun süreli bir programa sahip, ulusal envanter ve Temsilî Liste’deki unsurların odaklı biçimde öğretimine dayanan; öğrenme ve üretme arzusuna sahip kursiyerler ile öğretilmesi beklenen konu hakkında üst düzey deneyim sahibi usta öğreticilerin buluşturulduğu sınırlı sayıdaki kurslar daha faydalı olabilir. Bir diğer ifadeyle, bilhassa yaygın eğitimde verim alabilmek için “neyin”, “kime”, “kimler tarafından” öğretildiği konusunda hassas olunması gerekir. Çünkü 2018 yılına ait veriye göre halk eğitimi merkezlerindeki kurslara en çok 23-44 yaş grubundaki kişilerin katıldığı hatırlanırsa, (düşük düzeyde de olsa) kültür aktarımının kuşaklar arası değil “akranlar arası” olduğu anlaşılır. Bu durum, halk eğitimi merkezlerinin kursiyer profilini göz önünde bulundurarak somut olmayan kültürel mirasın eğitimindeki rolünün yeniden değerlendirilmesini gerektirir.

Diğer taraftan, Türkiye’de örgün eğitimin merkezî karar mekanizmasıyla ve ülkenin her yerinde standart bir yapıda yürütüldüğü göz önünde bulundurulursa, kültürel anlamda yerel ihtiyaç ve birikimi dikkate almaya daha müsait bir kurgusu olan yaygın eğitimin, örgün eğitimin bu açığını giderme imkânı sunabileceği akla gelir. Bu fırsat, yerel düzeyde topluluk ve bireylerin kültür koruma faaliyetlerine katılımını eğitim vasıtasıyla doğrudan destekler.

Halk eğitimi merkezlerinde ve KTB'nin Yaygın Kültürel Eğitim Kursları programında “unutulmaya yüz tutmuş sanatlar” alanında kurs açılmasını sağlayan dikkat, somut olmayan kültürel mirasın yaygın eğitimde korunması için önemli bir örnek teşkil eder. İllerden gelen öneriler neticesinde belirlenen geleneksel sanatların kurs programlarına dâhil edilmesi kültürel mirasın yerelde korunmasına katkı sağladığından, bu çerçevedeki uygulamaların artmasıyla halk eğitimi merkezlerinin somut olmayan kültürel mirasın korunmasındaki rolü güçlenebilir. Devlet, sivil toplum ve özel sektörü bir araya getiren Bir Usta Bin Usta projesi gibi görece daha odaklı ve uzun soluklu çalışmalar, bu aşamada daha farkındalık artırma temelinde olsa da yaygın eğitimin potansiyelini gösterir. Ayrıca, öğretici ve öğrenenlerin nitelik ve arzusunun üst düzeyde olduğu durumlar, yaygın eğitimden alınabilecek verimin yükselebileceğini anlatır.

Gündelik hayatın nasıl idame ettirileceğine dair kalıcı yollar oluşturma, çeşitli problemler karşısında çözüm üretme anlamında “tutum” geliştirme odaklı, rastlantısal biçimde ilerleyen sargın öğrenme, 2003 Sözleşmesi'nde açıkça söz edilen bir alan olmamakla birlikte örgün ve yaygın eğitimin etkisinin (veya etkisizliğinin) doğrudan gözlemlenebileceği bir noktayı temsil eder. Örgün ve yaygın eğitimde öğretilen belirli bir konuya daha geniş bir açıdan bakmaya yardımcı bir unsur, varlığı veya yararlılığı üzerinde pek düşünülmeyen, bireysel ve toplumsal boyutları olan “ilave” eğitim olarak sargın öğrenme, kavramsal açıdan kayda değer bir alanı tanımlar. Bununla beraber, kültürü meydana getiren parçaların herhangi bir destek olmaksızın üretilip aktarıldığı ortam ve imkânların artık oldukça sınırlı olması, sargın öğrenmeyi ima eden “yaşayarak” öğrenmeyi boşa çıkarır. Gerekli sosyal ve kültürel zeminin var olmaması, “rastlantısal” öğrenme olarak tarif edilse de sargın öğrenmenin bu yönüne ihtiyatla yaklaşılması gerektiğini hatırlatır. Bu durum aynı zamanda bu alanın ne derecede ihmal edildiğini de anlatır. Somut olmayan kültürel miras olarak ifade edilen alandaki kültürün toplumca ne kadar bilindiği ve benimsendiği, sargın öğrenme kültürünün etkinliği ile doğrudan bağlantılıdır. Bu açıdan, sargın öğrenme tek başına bağımsız bir alan olarak değil, örgün ve yaygın eğitimle yakın ilişkisi çerçevesinde düşünülmelidir. Sargın öğrenmenin arka planda kalmasının, hayat boyu öğrenme kültürünün yeterince yerleşmemesi ve eğitimin okulla sınırlı görülmesiyle de ilgisi vardır.

Taraf Devletlerin 2003 Sözleşmesi'nin amaçları doğrultusunda yürüttükleri uygulamaları içeren periyodik raporlar, eğitime dair problemlerin çeşitliliğini yansıtmasının yanında bu konudaki risk, tehlike ve açmazlar hakkında ipucu sunması bakımından da önem

taşıır. Bu noktada, biraz da 2003 Sözleşmesi'ne taraf olmanın getirdiği resmî zorunluluğun ürünü olarak “formalite” niteliği taşıyabilen periyodik raporların bazen “beklentileri” yansıttığı ve raporlarda kimi zaman gerçek durumun anlatılmadığı fark edilir. Öncelikle, Taraf Devletlerde eğitime yüklenen işlevin daha çok “farkındalık artırma” ile sınırlı görölmesi ve tek seferlik olup birkaç paydaşın ötesinde etki uyandırma kapasitesi taşıyamaması, eğitimde stratejik planlama ihtiyacı bakımından önemli bir eksikliği işaret eder. 2003 Sözleşmesi'nin eğitimle ilgili 14. maddesinde, duyarlılığın geliştirilmesi konusunda çeşitli tedbirler gündeme getirilse de eğitimin Taraf Devletlerce daha ziyade “bilgilendirici programlar” ile kısıtlı biçimde anlaşılması yönünde ciddi bir eğilimin olduğu görölür. Eğitimin kamusal farkındalığı artırma faaliyetlerinin arasında kaybolmasına ve korumanın bir parçası olarak tanımlanan eğitimin rolünün anlaşılmasına neden olan bu durum, periyodik raporlarda eğitimin farkındalık artırma ve bilgilendirme programlarıyla aynı başlıkta yer almasının sonuçlarından biri olarak okunabilir. Sözü edilen sorunun, 2020 yılında devreye girmesi beklenen yeni periyodik rapor sisteminde eğitime ayrı bir alan açılmasıyla bir ölçüde düzeleceği öngörölür.

Son yıllarda, mirasın farklı alanlardaki öğrenme süreçlerine aracılık etmesi anlamında gündeme gelen “kültürel miras yoluyla öğrenme” yaklaşımı, temelde somut olmayan kültürel mirasın “ne olduğundan” ziyade “ne ile ilişkili olduğunun” düşünölmesini telkin eder. Bu yönüyle, sözü edilen yaklaşımın eğitim açısından özgün bir perspektif sağladığı söylenebilir. Ancak, güncel eğitim çalışmalarının hâlen mirasın kendisi hakkında bilgi verme amacını taşıdığı, kültürel mirası tanımlamakla daha çok meşgul olduğu ve hâliyle, sözü edilen aşamaya pek geçilemediği anlaşılır. Dolayısıyla, ulusal koruma tedbirleri UNESCO'nun yön verdiği veya desteklediği çalışmaların gündeminin gerisinde kalabilmektedir. Söz konusu problem, 2003 Sözleşmesi'nin Taraf Devletlerdeki etkilerinin takip edilmesi amacıyla oluşturulan yeni çerçeve (Overall Results Framework) sayesinde, UNESCO'nun ulusal veya bölgesel düzeydeki çalışmaları uluslararası dolaşıma daha hızlı kazandırabileceği bir mekanizmanın kurulmasıyla bir ölçüde çözülebilir.

Özgün eğitimi ilgilendirdiği düşünölünen bazı açmazlardan söz edilmesi de yararlı olabilir. Hâlihazırdaki koşullar, kültürün değeri konusunda farkındalık oluşturmada büyük oranda örgün eğitime muhtaç olunduğunu gösterir. Bununla birlikte, yapısı ve amaçları gereği kültürün üretilip aktarıldığı ortamlardan uzak olan okulların topluluk ve kültür arasında “düşünsel düzeyde” bariyer oluşturmaması ihtimali; daha açık bir ifadeyle kültürü “ortam”dan bağımsız, kitaptan öğrenilen ve düşünce düzeyinde hapsolup uygulamaya

dönüşemeyen bir alana sıkıştırma tehlikesi, okulların insanları “zorunluluk” esasıyla bir araya getirmesi ve bu mirasın korunması için daha gerekli olan sivil, esnek, rızaya dayalı ve şeffaf girişimlerin okulların daha önce vurgulanan özellikleriyle pek örtüşmemesi, örgün eğitimin içinden çıkılması güç yönlerini işaret eder. Bu nedenle, (elbette sistemin tamamı için söylenemeyecek olmakla birlikte) örgün eğitimde farkındalık artırma amacının ötesine geçmenin zorluklarını düşünmek ve kültürün eğitimi konusunda okullar açısından gerçekçi olmayan hedef ve işlevleri gözden geçirmek gerekir. Gençlerin, kimi durumlarda geleneksel pratikleri “eğitimsiz olduğu veya okuma yazmasının olmadığı düşünülen” kişilerin ilgi alanında görmesi, örgün eğitimin bir diğer sorunlu yönünü temsil eder. Bakışın bu yönde olması, örgün eğitimin çareler kadar önyargıları da barındıran bir alan olduğunu anlatır. Bu açıdan, örgün eğitimde öncelikle somut olmayan kültürel mirasa değer verilmesini sağlamada, geleneksel bilgi ve uygulamaları farklı derslerle ilişkilendiren çalışmalara odaklanılması uzun vadede okula uygun bir rol tahsis etmek ve eğitim sistemlerinin, insanları kendi kültürlerine yabancılaştırması tehlikesini hafifletmek bakımından daha verimli olabilir.

Vurgulanması gereken bir diğer problem, 2003 Sözleşmesi'nin eğitimle ilgili 14. maddesinde “toplum, topluluk ve kamuoyu” göndermeleri üzerinden açıkça sivil alana dikkat çekilmesine rağmen eğitim çalışmalarının örgün eğitimin egemenliğinde olmasıdır. Bu durum, 2003 Sözleşmesi'nin karar alma ve icra mekanizmasına Taraf Devletlerin hâkim olmasının sonuçlarından biri olarak görülür. Nitekim sorunların daha çok örgün eğitimde gözlemlenmesi, eğitim faaliyetlerinin bu alanda yoğunlaşmasıyla ilgilidir. Korumanın bir parçası olarak eğitim, “okul içi” ve “okul dışı” biçiminde, okuldan hareketle tarif edilir. Her ne kadar örgün ve yaygın eğitim ile sargın öğrenme birbiriyle ilişkili olsa da toplulukların kendi yapı, ihtiyaç, birikim ve yöntemleri ölçüsünde yön vermesi gereken eğitim faaliyetlerinin kendine özgü bir karakterinin olması beklenir. Bu bakımdan, toplulukların yürüttüğü çalışmaların “okul dışı eğitim” olarak görülmesi, “okul ve diğerleri” gibi bir hiyerarşi oluşturma riskini barındırır. Bu noktada, okulun “dışında” konumlandırılan eğitimin kavramsal olarak “topluluk içi eğitim” veya “sivil toplumun eğitim faaliyetleri” olarak düşünülmesi daha faydalıdır.

Taraf Devletlerin düzenleme gücü ve yetkisi altındaki örgün eğitim sistemleri, 2003 Sözleşmesi'nin eğitime dair beklentilerini karşılamada devletlere “daha az zahmetli ve daha kolay kontrol edilebilir” yollar sunsa da okullar her koşulda faydalı olamaz ve bazen koruma sürecine zarar verir. Örgün eğitimin merkezde olduğu bir koruma biçimi, kültürel mirasın

topluluk rızasından bağımsız şekilde ayakta tutulmasına ve kültürün kuşaklar arası aktarımından ziyade onun “meşrulaştırılmasına” hizmet edebilir. Bu yönelim, David Lowenthal’ın gündeme getirdiği “modern koruma hırsı”nı akla getirdiği ölçüde, toplulukların devletin gölgesi altında kaldığı ve eğitimin toplulukları bu yönde teşvik etmekten çok korumayı kendi bünyesinde “resmîleştirdiği” bir yaklaşımı barındırır.

Örgün eğitimin, diğer öğrenme türleri üzerindeki egemenliğinin bir diğer sakıncası, mirasın belli yönlerinin “törpülenmesi” yoluyla çeşitliliğinin zayıflatılması ve somut olmayan kültürel mirasın “eğitimsel standartlaşmaya” tabi olmasıdır. Yerel içerik veya göndermelere yeterince yer vermesi daha önce gündeme getirilen sınırlılıklar nedeniyle pek mümkün olmayan okullar, bu mirasa (mirasın içeriği ve uygulamasına dair pek çok yönü dışarıda bırakma ve sadece yüzeysel bilgilere odaklanma anlamında) “seri biçimde” yer verme eğilimi güçlü olan yerler olarak somut olmayan kültürel mirasın standartlaşmasına neden olma riskini akla getirir. Örgün eğitimde bu problemle yakından ilişkili başka bir risk müfredatla ilgilidir. Önceden düzenlenmiş, sık değişmeyen, yazılı nitelikteki müfredat, dinamik karakteri nedeniyle değişime uğrayan somut olmayan kültürel mirasın yeniden üretimine pek imkân tanımaz. Bu yönüyle müfredat, somut olmayan kültürel mirasın “dondurularak” korunması tehlikesini beraberinde getirir. Dolayısıyla, sözü edilen durum da yine korumanın örgün eğitim merkezli ilerlemesinin sakıncalarını bir kez daha hatırlatır ve eğitim faaliyetlerini çerçevesi dar, değişmesi zor müfredatın dışında, yaygın eğitim ve sargın öğrenme çerçevesinde de düşünmeye ihtiyaç olduğunu gösterir. Nitekim bazı miraslar içerik, üretim ve aktarım ortamı, uygulamaların niteliği vb. gerekçelerle örgün eğitime taşınmaya müsaitken kimi miraslara ilişkin eğitimin ilgili topluluklarca sağlanması daha faydalıdır. Söz konusu vaziyet, örgün eğitimin müdahalesinden kaçınılması gereken hâllerin olabildiğini ve eğitimi her unsur için ayrı ayrı planlamanın önemini anlatır. Bu nedenle, 1972 Sözleşmesi’ndeki eğitim perspektifinin “farklı çevrelere uyarlanabilir olma” niteliğinden oldukça farklı olarak, somut olmayan kültürel mirasın eğitiminde tek tip, her koşula uygun ve daima faydalı bir eğitim türü veya yaklaşımından bahsetmek mümkün değildir.

Sonuç itibarıyla, somut olmayan kültürel mirası bir “öğrenme kaynağı” olarak gören 2003 Sözleşmesi, kültür ve eğitimin iç içeliğini hatırlatırken eğitim sistemlerinin bu bakışla yeniden değerlendirilmesini telkin eder. UNESCO’nun kültür alanındaki diğer sözleşmelerine kıyasla, 2003 Sözleşmesi’nde eğitimin daha kapsayıcı ve insan odaklı bir koruma perspektifinin içinde görece etkin bir işleve sahip olması beklenir. Ancak mirasların barındırdığı çeşitliliğin eğitime yansıtılmasındaki güçlükler, Taraf Devletlerin eğitim

politikaları, toplulukların yeterince harekete geçirilememesi, “boş vakitleri değerlendirme” (yaygın eğitim) ile “işe ulaşmanın vasıtası” olma (örgün eğitim) arasında gidip gelen eğitimin “farkındalık artırma” ile sınırlı görülmesi ve eğitim sistemlerinin köklü yapısının içinde kültürün eğitimine alan yaratmadaki zorluklar, gerek kavram gerekse uygulama düzeyinde eğitimin işlevlerinin sınanmasını gerektirir. Sözü edilen sınama ihtiyacı, eğitim türlerini birbirinden ayıran tanım ve çerçevelerin ima ettiği mesafeden sıyrılarak kavramsal kesişim noktalarına odaklanılmasını içerdiği gibi öğretim ve aktarım yöntemleri açısından eğitim türleri arasındaki olası ödünçlemelerin getirebileceği açılımın dikkate alınmasını da kapsar. Bu hususlar ilk bakışta yalnızca engelleri işaret ediyor gibi görünse de başka bir açıdan gelişime ışık tutan yönler olarak okunmalıdır. Türkiye’nin 2006’dan bu yana somut olmayan kültürel mirasın eğitimi konusunda edindiği kayda değer deneyimin yanı sıra UNESCO’nun teşvikiyle son yıllarda niteliği ve niceliği artan eğitim odaklı proje, program, istişare ve uygulamalar, önemli bir birikimin ve iş birliği ortamının oluşmaya başladığını gösterir. Dolayısıyla, 2003 Sözleşmesi’nde metin düzeyinde beliren eğitim dikkatinin, planlama ve uygulama süreçlerinde diğer koruma tedbirleriyle uyum içerisinde kuşaklar arası kültür aktarımına daha fazla katkı sağlaması makul bir öngörüdür.

KAYNAKLAR

- Aikawa, Noriko (2004). "An Historical Overview of the Preparation of the UNESCO International Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage". *Museum International*, 56(1-2), 137-149.
- Akubo, Y. (2010). "Heritage Owned or Assigned?". *Critical Asian Studies*, 42(1), 111-138.
- Alivizatou, M. (2012). "The Paradoxes of Intangible Heritage". *Safeguarding Intangible Cultural Heritage*. M. L. Stefano, P. Davis, G. Corsane (Yay. Haz.). Woodbridge: Boydell Press, 9-21.
- Anderson, B. (2017). *Hayali Cemaatler*. (9. Baskı). İskender Savaşır (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- Aral, A. E. (2016). "Hayat Bilgisi ve Halk Kültürü Dersleri Üzerinden Kültür Koruma Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Değerlendirmesi". *Millî Folklor*, 112, 107-119.
- Aral, A. E. (2018). "Somut Olmayan Kültürel Miras ve Eğitim: Eğitimin Periyodik Raporlardaki Görünümüne Eleştirel Bir Bakış". *Millî Folklor*, 120, 59-72.
- Aslan, M. (2014). *Ortaokullarda Okutulan Seçmeli Derslerin Seçiminde Velilerin Göz Önünde Bulundurduğu Kriterlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Atılğan, N. Ş. (2018). *El Sanatları Programları Etkililik Araştırması (ELSEA) Proje Raporu*. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Aydoğdu Atasoy, Ö. (2018). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunmasında İcracı Kurum T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığının Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bamford, Anne (2009). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impacts of the Arts in Education*. Münster: Waxmann.
- Bascom, W. (2014). "Folklorun Dört İşlevi". Ferya Çalış (Çev.). *Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 2* (3. Baskı). M. Ö. Oğuz, S. Gürçayır Teke (Yay. Haz.). Ankara: Geleneksel Yayıncılık, 71-86.
- Borges, L., Botelho, M. B. (2008). "Cosmology: an Intangible Heritage Exhibition and Educational Programme at the Museum of Astronomy, Rio de Janeiro". *International Journal of Intangible Heritage*, 3, 56-70.
- Bortolotto, C. (2007). "From Objects to Processes: UNESCO's Intangible Cultural Heritage". *Journal of Museum Ethnography*, 19, 21-33.
- Bouchenaki, M. (2007). "A Major Advance Towards a Holistic Approach to Heritage Conservation: The 2003 Convention". *International Journal of Intangible Heritage*, 2, 105-109.

- Bowman, P. B. (2004). “ ‘Oh, that’s just *folklore*’: Valuing the Ordinary as an Extraordinary Teaching Tool”. *Language Arts*, 81(5), 385-395.
- Boylan, P. J. (2006). “The Intangible Heritage: A Challenge and an Opportunity for Museums and Museum Professional Training”. *International Journal of Intangible Heritage*, 1, 53-65.
- Brew, J. M. (1946). *Informal Education: Adventures and Reflections*. Londra: Faber and Faber Ltd.
- Burke, P. (1996). *Yeniçağ Başında Avrupa Halk Kültürü*. Göktuğ Aksan (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Bülbül, A. S. (1987). “Dünyada ve Ülkemizde Yaygın Eğitim”. *Yaygın Eğitim ve Sorunları*, Türk Eğitim Derneği XI. Eğitim Toplantısı (12-13 Kasım 1987), 3-32.
- Byrne, D. (2009). “A Critique of Unfeeling Heritage”. *Intangible Heritage*. L. Smith, N. Akagawa (Yay. Haz.). Oxon: Routledge, 229-252.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Londra: Routledge Falmer.
- Condominas, G. (2004). “Researching and Safeguarding the Intangible Heritage”. *Museum International*, 56, 21-31.
- Coomaraswamy, A. K. (1971). “Why Exhibit Works of Art”. *Studies in Comparative Religion*, 5(3), 1-8.
- Çalış, S. (2010). *UNESCO ve İnsanlığın Sözlü ve Somut Olmayan Mirası Başyapıtları ve Kültür Politikalarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokişler, E. (2018). “Uluslararası Hukuk Açısından Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Rejimi”. *Millî Folklor*, 120, 5-19.
- Deacon, H. (2003). “Legal and Financial Instruments for Safeguarding Our Intangible Heritage”. *ICOMOS 14th General Assembly and Scientific Symposium “Place, Memory, Meaning: Preserving Intangible Values in Monuments and Sites”* Victoria Falls, Zimbabwe, 27-31 Ekim 2003, 1-37.
- D’eramo, M. (2014). “UNESCOCIDE”. *New Left Review*, 88, 47-53.
- Demmert, W. G. (2011). “What is Culture-Based Education? Understanding Pedagogy and Curriculum”. *Honoring Our Heritage: Culturally Appropriate Approaches for Teaching Indigenous Students*. J. Reyhner, W. S. Gilbert, L. Lockard (Yay. Haz.). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, 1-9.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor (1924)*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Dickerman, W. (1956). *Türkiye’de Halk Eğitimi Hakkında Rapor (1951)*. Ankara: Maarif Basımevi.

- Dull, I. (2013). "Sketching Heritage Studies". *Heritage Studies: Stories in the Making*. M. Bowe, B. Carpeneti, I. Dull, J. Lipkowitz (Yay. Haz.). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 1-16.
- Dundes, A. (1965). *The Study of Folklore*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dundes, A. (1969). "Folklore as a Mirror of Culture". *Elementary English*, 46(4), 471-482.
- Dundes, A. (2016). "Halk Kimdir?". M. Ekici (Çev.). *Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 1*. M. Ö. Oğuz, M. Ekici, N. Özdemir, G. Öğüt Eker, S. Gürçayır (Yay. Haz.). Ankara: Geleneksel Yayıncılık, 11-26.
- Dyer, A. (2007). "Inspiration, Enchantment and a Sense of Wonder...Can a New Paradigm in Education Bring Nature and Culture Together Again?". *International Journal of Heritage Studies*, 13(4-5), 393-404.
- Ekici, M. (2008). "Geleneksel Kültürü Güncellemek Üzerine Bir Değerlendirme". *Millî Folklor*, 80, 33-38.
- Ekinci, M. (2014). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kampanyası Kapsamındaki Eğitim Projelerinin Katılımcılar Üzerinden Topluma Sağladığı Katkı: Anadolu Sigorta Bir Usta Bin Usta Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elfert, M. (2015). "UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning". *European Journal of Education*, 50(1), 88-100.
- Erciş, P. (1990). "Sosyal-Psikolojinin Halkbilimiyle İlgisi ve Halk Biliminin Gençliğin Eğitimindeki Rolü ve Önemi Üzerine Bazı Düşünceler". *Millî Folklor*, 5, 41-42.
- Erdentuğ, N. (1981). *Türkiye'de Çağdaşlaşma, Eğitim ve Kültür Münasebetleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ergun, P. (2018). "The Mother's Role in Lifelong Education". *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 22, 162-170.
- Erkal, H. (2010). *UNESCO Yaşayan İnsan Hazinesi Ulusal Sistemleri'nin, Somut Olmayan Kültürel Mirasın Yaşatılmasına ve Gelecek Kuşaklara Aktarılmasına Etkisi Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (17. Baskı). Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Geray, C. (1978). "Halk Eğitiminin Kurumlaşması". *Türkiye'de Yaygın Eğitim (Seminer Tebliğleri)*. Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, 75-103.
- Geylan, T. (2015). *Ortaöğretim Müfredatındaki Değerler Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gözütok, F. D. (2008). "Curriculum Development in Turkey". *International Handbook of Curriculum Research*. William F. Pinar (Yay. Haz.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 607-621.
- Graham, B. (2002). "Heritage as Knowledge: Capital or Culture?". *Urban Studies*, 39, 1003-1017.
- Grunzke, A. (2019). "The History of Nonformal and Informal Education". *The Oxford Handbook of the History of Education* J. L. Rury ve E. H. Tamura (Yay. Haz.). New York: Oxford University Press, 539-553.
- Gulbenkian Komisyonu (2012). *Sosyal Bilimleri Açın*. Şirin Tekeli (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Güler Bıyıklı, S. (2010). *Representation of Cultural Heritage in Textbooks: Examination of The Illustrations in the 4th and 5th Grade Social Studies Textbooks (1974-2009) in Turkey*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler Bıyıklı, S. ve Aslan, C. C. (2013). "A Review of Cultural Heritage Education in Turkish Schools (1962-2011)". *Public Archaeology*, 12(4), 255-270.
- Güney, E. C. (1966). *Folklor ve Eğitim*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gürçayır, S. (2011). "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi Üzerine Eleştirel Bir Okuma". *Millî Folklor*, 92, 5-12.
- Gürgil, F. (2011). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Halk Kültürünün Yeri: İlköğretim Öğrencilerinin Halk Kültürü Dersi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamer, L. (2009). "Folklore". *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Thousand Oaks: Sage Publications, 347-351.
- Harvey, D. (2001). "Heritage Pasts and Heritage Presents: Temporality, Meaning and the Scope of Heritage Studies". *International Journal of Heritage Studies*, 7(4), 319-338.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Kurs Sonu Eğitici ve Kursiyer Anketi Değerlendirme Raporu (2018 2. Dönem Raporu Temmuz-Aralık)*. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Holtorf, C. (2011). "The Changing Contribution of Cultural Heritage to Society". *Museum International*, 63, 8-16.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Oxon: Routledge.
- Hoppers, W. (2006). *Non-formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

- İnternet: (1988). *XII. Millî Eğitim Şurası*. Web: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf adresinden 07.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2014). *19. Millî Eğitim Şurası Kararları*. Web: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf adresinden 07.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2001). *A Historical Study on the Preparation of the 1989 Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore*. Web: <https://folklife.si.edu/resources/Unesco/sherkin.htm> adresinden 03.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Web: <http://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf> adresinden 27.08.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2004). *ACCU Regional Meeting in Asia and the Pacific on Promotion of Safeguarding Intangible Cultural Heritage*. Web: https://www.accu.or.jp/ich/en/pdf/2004_Osaka.pdf adresinden 19.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1998). *Action Plan on Cultural Policies for Development*. Web: http://www.lacult.unesco.org/docc/1998_Action_Plan_Cultural_Policies_for_Dev_UNESCO.pdf adresinden 10.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1985). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989*. Web: [.http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9FY%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1985-1989.pdf](http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9FY%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1985-1989.pdf) adresinden 12.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Bir Usta Bin Usta*. Web: <https://www.birustabinusta.com.tr/tr/anasayfa> adresinden 30.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Calendar of Events*. Web: <https://ich.unesco.org/en/calendar-of-events-01026> adresinden 19.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2010). *Chronology*. Web: <https://ich.unesco.org/en/chronology-00094> adresinden 06.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1954). *Convention for the Protection of Cultural Property in the Event of Armed Conflict with Regulations for the Execution of the Convention 1954*. Web: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13637&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html adresinden 13.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1970). *Convention on the Means of Prohibiting and Preventing the Illicit Import, Export and Transfer of Ownership of Cultural Property 1970*. Web: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13039&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html adresinden 19.05.2018 tarihinde alınmıştır.

- İnternet: (2016). *Culture, Urban, Future.* Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245999> adresinden 13.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1981). *Curricula and Lifelong Education.* Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188691> adresinden 11.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1998). *Decisions Adopted by the Executive Board at its 155th Session.* Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114238> adresinden 10.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2009). *Decisions-ITH/09/4.COM/CONF.209/Decisions.* Web: <https://ich.unesco.org/en/4com> adresinden 13.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2013). *Decisions-ITH/13/8.COM/Decisions.* Web: <https://ich.unesco.org/en/8com> adresinden 11.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2014). *Decisions-ITH/14/9.COM/Decisions.* Web: <https://ich.unesco.org/en/9com> adresinden 13.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2015). *Decisions-ITH/15/10.COM/Decisions.* Web: <https://ich.unesco.org/en/10com> adresinden 12.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2016). *Decisions-ITH/16/11.COM/Decisions.* Web: <https://ich.unesco.org/en/11com> adresinden 12.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2017). *Decisions-ITH/17/12.COM/Decisions.* Web: <https://ich.unesco.org/en/12com> adresinden 13.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Decisions-ITH/18/13.COM/Decisions.* Web: <https://ich.unesco.org/en/13com> adresinden 08.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1985). *Desirability of Adopting an International Instrument on the Safeguarding of Folklore.* Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065779> adresinden 11.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2001). *Developing a New Standard-Setting Instrument for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage: Elements for Consideration.* Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123744> adresinden 05.06.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Dive into intangible cultural heritage!* Web: <https://ich.unesco.org/en/dive&display=constellation#tabs> adresinden 24.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2015). *Do We Actually Learn More by Formalising Learning?* Web: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/do-we-actually-learn-more-formalising-learning> adresinden 20.12.2018 tarihinde alınmıştır.

- İnternet: (2007). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Web: <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf> adresinden 12.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1974). *Dokuzuncu Millî Eğitim Şurası*. Web: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf adresinden 24.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1972). *Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme*. Web: <http://www.unesco.org.tr/Pages/161/177> adresinden 21.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2013). *Education and Training in Indonesian Batik Intangible Cultural Heritage in Pekalongan, Indonesia*. Web: <https://ich.unesco.org/doc/src/24771-EN.pdf> adresinden 09.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2015). *Education For All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205> adresinden 04.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1921). *Eğitim Kongresini Açarken*. Web: <https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/egitim-kongresini-acarken> adresinden 26.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2013). *Evaluation of UNESCO's Standard-Setting Work of the Culture Sector*. Web: https://ich.unesco.org/doc/src/IOS-EVS-PI-129_REV.-EN.pdf adresinden 30.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Examination of Nominations for Inscription on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity-ITH/18/13.COM/10.b Add.2*. Web: <https://ich.unesco.org/en/13com> adresinden 12.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Examination of the reports of States Parties on the implementation of the Convention and on the current status of elements inscribed on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity-ITH/18/13.COM/7.a Rev.*. Web: <https://ich.unesco.org/en/13com> adresinden 07.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2019). *Examination of Nominations for Inscription on the List of Intangible Cultural Heritage in Need of Urgent Safeguarding-LHE/19/14.COM/10.a Add.*. Web: <https://ich.unesco.org/en/14com> adresinden 10.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2019). *Examination of Nominations for Inscription on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity-LHE/19/14.COM/10.b*. Web: <https://ich.unesco.org/en/14com> adresinden 08.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2015). *Examination of the reports of States Parties on the implementation of the Convention and on the current status of elements inscribed on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity-ITH/15/10.COM/6.a*. Web: <https://ich.unesco.org/en/10com> adresinden 03.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2015). *Expert Meeting on a Model Code of Ethics-ITH/15/10.COM/15.a*. Web: <https://ich.unesco.org/en/10com> adresinden 03.04.2018 tarihinde alınmıştır.

- İnternet: (2019). *Expert Meeting on Intangible Cultural Heritage in Emergencies*. Web: https://ich.unesco.org/en/events?meeting_id=00718 adresinden 19.08.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1949). *Folk Arts Must Be Saved*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074181?posInSet=1&queryId=fc135156-d346-4fbb-9b4f-6742cfdd7973> adresinden 03.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2010). *Folklorun ve Geleneksel Kültürün Korunması Tavsiye Kararı*. Web: <http://www.unesco.org.tr/Pages/182/176> adresinden 03.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1948). *Fundamental Education*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073649> adresinden 03.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2001). *Global Steps to Local Empowerment in the Next Millennium: An Assessment of UNESCO's 1989 Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132327> adresinden 29.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2002). *Guidelines for the Establishment of National 'Living Human Treasures' Systems*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129520> adresinden 22.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği*. Web: http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/11093946_MEB_HBO_KURUMLARI_YYNETMELYYY.pdf adresinden 02.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2017). *ICH-Bildung*. Web: <http://www.ich-bildung.eu/> adresinden 21.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1968). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972*. Web: <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C4%B0kinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1968-1972%E2%80%8B.pdf> adresinden 11.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1998). *İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi-Açıklamalar*. Web: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998> adresinden 06.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Indigenous Knowledge and Transmission*. Web: <https://en.unesco.org/links/transmission> adresinden 11.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2015). *Intangible Cultural Heritage and Sustainable Development*. Web: <https://ich.unesco.org/doc/src/34299-EN.pdf> adresinden 27.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2016). *Intangible Heritage in Formal Education: Conditions and Perspectives*. Web: https://www.muzeumkrakowa.pl/images/upload/zbiory-galerie/niematerialne-dziedzictwo/ICH_ENG.pdf adresinden 07.04.2019 tarihinde alınmıştır.

- İnternet: (2003). *Integrating Cultural Values into the Curriculum for Kenyan Schools*. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477141.pdf> adresinden 09.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2017). *Integrating Intangible Cultural Heritage in Education*. Web: https://ich.unesco.org/doc/src/Meeting_report_EN.pdf adresinden 03.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1949). *Integration is Keynote of UNESCO's 1950 Education Programme*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074150> adresinden 05.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2003). *The Interdependency of the Tangible and Intangible Cultural Heritage*. Web: <https://pdfs.semanticscholar.org/baa9/83afa9412875f7732ac1652d4834b5ea854a.pdf> adresinden 07.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1993). *International Consultation on New Perspectives for UNESCO's Programme: The Intangible Cultural Heritage*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143226> adresinden 11.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2012). *International Standard Classification of Education 2011*. Web: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> adresinden 07.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2006). *Introducing Young People to the Protection of Heritage Sites and Historic Cities*. Web: https://www.iccrom.org/sites/default/files/ICCROM_09_ManualSchoolTeachers_en.pdf adresinden 11.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *İzleme ve Değerlendirme Raporu-2018*. Web: <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2018/mobile/index.html> adresinden 13.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2006). *Jürgen Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı*. Web: <https://sbd.aku.edu.tr/VIII2/yyildirim.pdf> adresinden 19.06.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2005). *Kültürel İfadelerin Çeşitliliğin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi*. Web: <http://www.unesco.org.tr/Pages/179/177/> adresinden 09.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1996). *Learning the Treasure Within*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> adresinden 17.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1972). *Learning to Be - The World of Education Today and Tomorrow*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222> adresinden 10.02.2018 tarihinde alınmıştır.

- İnternet: (2015). *Learning with Intangible Heritage for a Sustainable Future*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232381> adresinden 07.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2019). *Living Heritage and Education*. Web: <https://ich.unesco.org/doc/src/46212-EN.pdf> adresinden 25.12.2019 alınmıştır.
- İnternet: (2017). *Local and Indigenous Knowledge Systems*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259599> adresinden 22.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2014). *Making Heritage Learning Relevant*. Web: http://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/06/HLO_Final.pdf adresinden 21.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1995). *Medium-Term Strategy 1996-2001*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102501> adresinden 23.08.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/936.pdf> adresinden 03.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Web: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 07.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1994). *Nara Özgünlük Belgesi*. Web: http://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_tr0756646001536913861.pdf adresinden 08.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. Web: <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> adresinden 12.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Operational Directives for the Implementation of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Web: https://ich.unesco.org/doc/src/ICH-Operational_Directives-7.GA-PDF-EN.pdf adresinden 23.08.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2005). *Operational Guidelines*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370521.page=28> adresinden 09.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2001). *Operational Guidelines for the Convention on the Protection of the Underwater Cultural Heritage*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234177> adresinden 09.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1970). *Operational Guidelines for the Implementation of the Convention on the Means of Prohibiting and Preventing the Illicit Import, Export and Transfer of Ownership of Cultural Property (UNESCO, Paris, 1970)*. Web: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/OPERATIONA>

- L_GUIDELINES_EN_FINAL_FINAL.pdf adresinden 19.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9,10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*. Web: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> adresinden 02.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2017). *Performing Tradition in Indonesian Channel: A Case of Informal Heritage Education Through Communities and State Collaboration*. Web: <https://www.unesco-ichcap.org/performing-tradition-in-indonesian-channel-a-case-of-informal-heritage-education-through-communities-and-state-collaboration/> adresinden 06.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2013). *Periodic Report No. 00815/Turkey*. Web: <https://ich.unesco.org/en/6a-periodic-reporting-00615> adresinden 03.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2013). *Periodic Report No. 00825/Cote D'Ivoire*. Web: <https://ich.unesco.org/en/6a-periodic-reporting-00615> adresinden 09.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2019). *Pilot Çalışma-Tasarım Beceri Atölyeleri*. Web: https://antakya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/03180055_Tasarim-Beceri_Atolyeleri_F.pdf adresinden 14.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2006). *Proclamation of the Masterpieces of the Oral and Intangible Heritage of Humanity*. Web: <https://ich.unesco.org/en/proclamation-of-masterpieces-00103> adresinden 01.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1973). *Proposal for International Instrument for the Protection of Folklore*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000005845?posInSet=1&queryId=804d9e93-6b03-4167-b5ed-b22f15300749> adresinden 11.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2013). *Putting Intangible Heritage in its Place(s): Proposals for Policy and Practice*. Web: <http://www.ijih.org/volumeMgr.ijih?cmd=volumeView&volNo=8> adresinden 07.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices - Executive Summary*. Web: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/45007044.pdf> adresinden 10.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1962). *Recommendation concerning the Safeguarding of Beauty and Character of Landscapes and Sites*. Web: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13067&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html adresinden 05.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1966). *Records of the General Conference (Fourteenth Session-Paris)*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114048> adresinden 21.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1956). *Records of the General Conference (Ninth Session-New Delhi)*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114585> adresinden 23.09.2018 tarihinde alınmıştır.

- İnternet: (1970). *Records of the General Conference (Sixteenth Session-Paris, Volume 1)*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114046> adresinden 21.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1978). *Records of the General Conference (Twentieth Session-Paris)*. Web: <http://ulis2.unesco.org/images/0011/001140/114032EO.pdf> adresinden 21.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1995). *Records of the General Conference (Twenty-Eighth Session-Paris, Volume 1)*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101803> adresinden 19.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1980). *Records of the General Conference (Twenty-First Session-Belgrade, Volume 1)*. Web: <http://ulis2.unesco.org/images/0011/001140/114029EO.pdf> adresinden 21.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1998). *Records of the General Conference (Twenty-Ninth Session-Paris, Volume 1)*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110220> adresinden 10.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1983). *Records of the General Conference (Twenty-Second Session-Paris, Volume 1)*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000057611> adresinden 21.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2017). *Regional Meeting: Cooperation Mechanisms for Intangible Cultural Heritage and Higher Education*. Web: https://ich.unesco.org/en/events?meeting_id=00621 adresinden 03.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2019). *Report Shows Safeguarding Living Heritage in Technical and Vocational Education and Training A Promising New Area*. Web: <https://ich.unesco.org/en/news/report-shows-safeguarding-living-heritage-in-technical-and-vocational-education-and-training-a-promising-new-area-13209> adresinden 15.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1998). *Resolutions - Records of the General Conference (29th Session-Paris)*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112020> adresinden 10.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2005). *Resolutions - Records of the General Conference (33rd Session-Paris)*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142825> adresinden 10.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2013). *Resolutions - Records of the General Conference (37th Session-Paris)*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226162> adresinden 10.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Web: <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf> adresinden 08.11.2019 tarihinde alınmıştır.

- İnternet: (2017). *Roundtable: Intangible Cultural Heritage and Tertiary Education*. Web: https://ich.unesco.org/doc/src/Concept_note-EN.pdf adresinden 03.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2016). *Roundtable-Learning with Intangible Cultural Heritage in Education*. Web: <https://ich.unesco.org/en/side-events-00899> adresinden 07.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Safeguarding Intangible Cultural Heritage for Quality and Relevance in Education*. Web: <https://ich.unesco.org/en/news/safeguarding-intangible-cultural-heritage-for-quality-and-relevance-in-education-00294> adresinden 13.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Safeguarding intangible cultural heritage through technical and vocational education and training (TVET)*. Web: https://unevoc.unesco.org/up/Background_note_vc_ich.pdf adresinden 03.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1999). *Second Protocol to the Hague Convention of 1954 for the Protection of Cultural Property in the Event of Armed Conflict 1999*. Web: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15207&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html adresinden 13.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2017). *Social Transformation with UNESCO Heritage*. Web: https://eulacfoundation.org/en/system/files/cabral_unesco.pdf adresinden 06.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1948). *Some Blunt Words From Critic Read*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073784> adresinden 08.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2003). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*. Web: <http://www.unesco.org.tr/Pages/181/177> adresinden 21.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2003). *Study on the Links Between Formal and Non-Formal Education*. Web: <https://rm.coe.int/16807023ab> adresinden 23.06.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2006). *Synergies Between Formal and Non-Formal Education-An Overview of Good Practices* Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146092> adresinden 06.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2001). *Text of the 2001 Convention*. Web: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/underwater-cultural-heritage/2001-convention/official-text/> adresinden 23.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1979). *The Burra Charter: The Australia ICOMOS Charter for Places of Cultural Significance*. Web: <https://australia.icomos.org/wp-content/uploads/The-Burra-Charter-2013-Adopted-31.10.2013.pdf> adresinden 05.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2012). *The First ICH-Researchers Forum: The Implementation of UNESCO's 2003 Convention, Final Report*. Web:

- https://www.irci.jp/assets/files/2012_ICH_Forum.pdf adresinden 06.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2015). *The Millennium Development Goals Report 2015*. Web: [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf) adresinden 04.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2019). *The Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*. Web: <https://whc.unesco.org/en/guidelines/> adresinden 07.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2002). *The World Heritage in Young Hands*. Web: <https://whc.unesco.org/uploads/activities/documents/activity-54-19.pdf> adresinden 07.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2004). *The Yamato Declaration on Integrated Approaches for Safeguarding Tangible and Intangible Cultural Heritage*. Web: https://australia.icomos.org/wp-content/uploads/Yamato_Declaration.pdf adresinden 10.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Transmitting ICH in the Context of Informal, Non-Formal, and Formal Education*. Web: <https://ichcourier.unesco-ichcap.org/article/transmitting-ich-in-the-context-of-informal-non-formal-and-formal-education/> adresinden 06.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2012). *Trends in Practical Heritage Learning*. Web: <http://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/06/Booklet.pdf> adresinden 17.04.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2001). *Turin Final Report - International Roundtable on 'Intangible Cultural Heritage - Working Definitions*. Web: <https://ich.unesco.org/doc/src/00077-EN.pdf> adresinden 16.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*. Web: http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf adresinden 02.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2007). *UNESCO ACCU Expert Meeting on Transmission and Safeguarding of Intangible Cultural Heritage Through Formal and Nonformal Education*. Web: <https://www.accu.or.jp/ich/en/pdf/b2007Expert.pdf> adresinden 07.08.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2019). *UNESCO Associated Schools Network*. Web: https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/About_the_network.aspx adresinden 13.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288> adresinden 11.08.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1946). *UNESCO Its Purpose and Its Philosophy*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000068197> adresinden 03.11.2018 tarihinde alınmıştır.

- İnternet: (1946). *UNESCO Kuruluş Sözleşmesi*. Web: <http://www.unesco.org.tr/Pages/97/150/UNESCO-Kurulu%C5%9F-S%C3%B6zle%C5%9Fmesi> adresinden 07.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1990). *UNESCO Worldwide Action in Education*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085017?posInSet=3&queryId=684b82a4-9857-49e0-a033-c6c8925b20a7> adresinden 28.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2017). *UNITWIN / UNESCO Chairs Programme*. Web: <https://en.unesco.org/unitwin-unesco-chairs-programme> adresinden 13.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1973). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1973-1977*. Web: <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C3%9C%C3%A7%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1973-1977%E2%80%8B.pdf> adresinden 11.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1964). *Venedik Tüzüğü*. Web: <https://www.icomos.org/venicecharter2004/turkish.pdf> adresinden 01.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2018). *Virtual conference on Safeguarding intangible cultural heritage through TVET*. Web: <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=Virtual%20conference%20on%20safeguarding%20intangible%20cultural%20heritage%20in%20TVET> adresinden 19.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2017). *Voluntary Supplementary Contributions to the Intangible Cultural Heritage Fund- ITH/17/12.COM/6*. Web: <https://ich.unesco.org/en/12com> adresinden 05.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2012). *What is the Purpose of Education?* Web: https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_update/eu201207_infographic.pdf adresinden 12.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2014). *“Who Are We? Identity, Citizenship and Rights in Turkey’s Textbooks”*. Web: <https://tarihvakfi.org.tr/Images/UserFiles/Documents/Gallery/16-6-2015-17-20-35698e.pdf> adresinden 06.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2004). *Workshop on Inventory-making for Intangible Cultural Heritage Management*. Web: https://www.accu.or.jp/ich/en/pdf/2004_Tokyo.pdf adresinden 07.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (1982). *World Conference on Cultural Policies-Final Report*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505> adresinden 07.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnternet: (2000). *World Education Forum-Final Report*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117> adresinden 06.11.2018 tarihinde alınmıştır.

- İnternet: *Yaygın Kültürel Eğitim Kursları*. Web: <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-13216/yaygin-kulturel-egitim-kurslari.html> adresinden 25.02.2020 tarihinde alınmıştır.
- İpek, Y. (2017). *Eğitimin Demokratikleşmesi Bağlamında Seçmeli Ders Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2004). *The Theory & Practice of Learning*. Londra: Kogan Page Limited.
- Karadeniz, G. (2015). *UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Tarihi ve Somut Olmayan Kültürel Miras Çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagöz, A. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programların Halk Bilimsel Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagülle, Z. (1999). *Millî Folklor Enstitüsü ve Halkbilimi Çalışmalarındaki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kardaş, R. (Yay. Haz.) (1981). *Makaleler V*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kasapoğlu Akyol, P. (2015). *Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) ve Eğitim: Halk Kültürü Dersi Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kasapoğlu Akyol, P. (2016). “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Örgün Eğitime Uygulanması: Ağaraştırması (Webquest) Örneği”. *Millî Folklor*, 111, 149-170.
- Keesing, F. M. (1958). *Cultural Anthropology: The Science of Custom*. New York: Rinehart.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1983). “An Accessible Aesthetic: The Role of Folk Arts and the Folk Artist in the Curriculum”. *New York Folklore: The Journal of the New York Folklore Society*. 9(3-4), 9-18.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2015). “Intangible Heritage as Metacultural Production”. *Museum International*, 66(1-4). 163-174.
- Kroeber, A. L., Kluckhorn, C. (1952). “Culture, A Critical Review of Concepts and Definitions”. *Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology*, Harvard University, 47(1), 1-223.
- Kurin, R. (2004). “Safeguarding Intangible Cultural Heritage in the 2003 UNESCO Convention: A Critical Appraisal”. *Museum International*, 56, 66-77.
- Kurin, R. (2007). “Safeguarding Intangible Cultural Heritage: Key Factors in Implementing the 2003 Convention”. *International Journal of Intangible Heritage*, 2, 9-20.

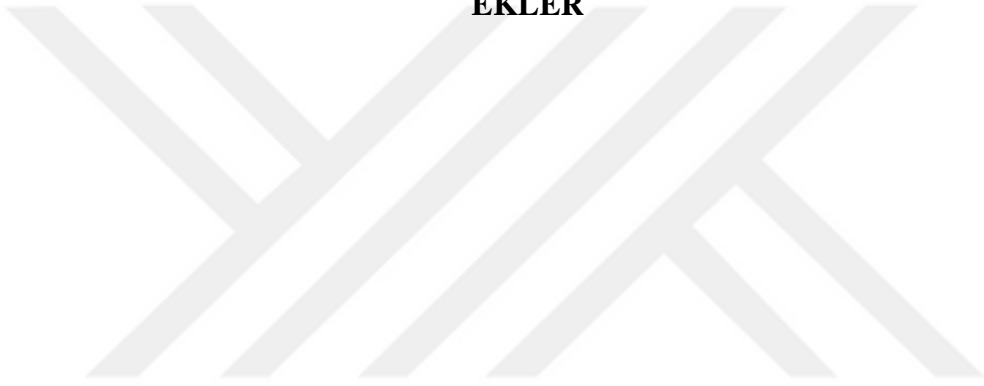
- Kutlu, M. M. (2009). "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunmasında Eğitime Yönelik İlk Adım: Halk Kültürü Dersi". *Millî Folklor*, 82, 13-18.
- Kutlu, M. M. (2013). "SOKÜM ve Örgün Eğitim: Halk Kültürü Dersi Deneyimi". *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Geleceği Türkiye Deneyimi*. M. Ö. Oğuz, E. Ölçer Özünel, S. Gürçayır Teke (Yay. Haz.). Ankara: Grafiker Yayınları, 47-50.
- Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Labadi, S. (2013). *UNESCO, Cultural Heritage, and Outstanding Universal Value*. Lanham: AltaMira Press.
- Li-zhen, W. (2005). "Preservation and Education of Intangible Heritage of Ethnic Minorities". *Ethnic Education Study*, 6, sy.
- Logan, W., Wijesuriya, G. (2016a). "The New Heritage Studies and Education, Training, and Capacity-Building". *A Companion to Heritage Studies*. W. Logan, M. N. Craith, U. Kockel (Yay. Haz.). West Sussex: Wiley Blackwell, 557-573.
- Logan, W., Kockel, U., Craith, M. N. (2016b). "The New Heritage Studies: Origins and Evolution, Problems and Prospects". *A Companion to Heritage Studies*. W. Logan, M. N. Craith, U. Kockel (Yay. Haz.). West Sussex: Wiley Blackwell, 1-25.
- Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maarif Vekâleti (1930). *İlkmektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Mardin, Ş. (1991). *Türk Modernleşmesi-Makaleler 4*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marples, R. (2010). "The Aims of Education". *International Encyclopedia of Education* (Third Edition). P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Yay. Haz.). Oxford: Elsevier, 103-107.
- Meşeci Giorgetti, F., Campbell, C., Arslan, A. (2017). "Culture and Education: Looking Back to Culture Through Education". *Paedagogica Historica*, 53(1-2), 1-6.
- Metin Basat, E. (2013). "Somut Olmayan Kültürel Mirası Birlikte Koruyabilmek". *Millî Folklor*, 100, 61-71.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1948). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1949). *Orta Okul Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1961). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1987). *Lise Müfredat Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1992). *Çıraklık ve Yaygın Eğitimde Gelişmeler*. Ankara: MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı (8. Sınıf)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Hukuk ve Adalet*. İzmir: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1989). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Moody, J. (2015). "Heritage and History". *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. E. Waterton, S. Watson (Yay. Haz.). Hampshire: Palgrave Macmillan, 113-129.
- Munjeri, D. (2003). "Scientific Symposium Call for Papers", *ICOMOS 14th General Assembly and Scientific Symposium "Place, Memory, Meaning: Preserving Intangible Values in Monuments and Sites"* Victoria Falls, Zimbabwe, 27-31 Ekim 2003, 1-20.
- Munjeri, D. (2004). "Tangible and Intangible Heritage: From Difference to Convergence". *Museum International*, 56, 12-20.
- Nohl, A. M. (2014). *Kültürlerarası Pedagoji*. (2. Baskı). Rahşan Nazlı Somel (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Nuissl, E., Przybylska, E. (2016). "Lifelong Learning: History and the Present State of the Politically-Educational Concept". *Studia Paedagogica Ignatiana*, 19(4), 33-48.
- Oğuz, M. Ö. (2008a). "UNESCO ve Geleneğin Ustaları". *Millî Folklor*, 77, 5-10.
- Oğuz, M. Ö. (2008b). "SOKÜM'ün Korunması Sözleşmesine Giden Yolda 1989 Tavsiye Kararı". *Millî Folklor*, 80, 26-32.
- Oğuz, M. Ö. (2010). "Türkiye'de Mit ve Masal Çalışmaları veya Bir Olumsuzlama ve Tek-Tipleştirme Öyküsü". *Millî Folklor*, 85, 36-45.
- Oğuz, M. Ö. (2012). "Yazılı Hukuk ve Sözlü Hukuk Açısından Evlenme Pratikleri ve Töre Cinayetleri". *Millî Folklor*, 95, 103-113.
- Oğuz, M. Ö. (2013a). "Türkiye'de Folklorun İlk Makaleleri". *Millî Folklor*, 99, 5-14.
- Oğuz, M. Ö. (2013b). "Terim Olarak Somut Olmayan Kültürel Miras". *Millî Folklor*, 100, 5-13.
- Oğuz, M. Ö. (2018). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?* (3. Baskı). Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Okçabol, R. (1987). "Ülkemizde Yaygın Eğitimde Araştırmalar". *Yaygın Eğitim ve Sorunları*, Türk Eğitim Derneği XI. Eğitim Toplantısı (12-13 Kasım 1987), 245-271.

- Ott, M., Dagnino, F. M., Pozzi, F. (2015). "Intangible Cultural Heritage: Towards Collaborative Planning of Educational Interventions". *Computers in Human Behavior*, 51, 1314-1319.
- Ölçer Özünel, E. (2011). "Yazının İzinde Masal Haritalarını Okuma Denemesi: Masal Tarihine Yeniden Bakmak". *Millî Folklor*, 91, 60-71.
- Ölçer Özünel, E. (2012). "Kırkyama Kahramanlar: Tarihi Çizgi Romanlarda Gelenek İcadı ve İmhası". *Millî Folklor*, 95, 171-183.
- Ölçer Özünel, E. (2017). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Karanlık Yüzleri: Turistifikasyon, Bağlamından Koparma, Millileştirme, Müzeifikasyon, Otantifikasyon ve Aşırı Ticarileşme*. Kültürel Mirasın Korunması Uluslararası Bursa Sempozyumu, Bursa, 349-367.
- Örnek, S. V. (1980a). "Eğitim ve Öğretimde Halkbilim". *Anadolu Gazetesi*, 11 Ekim 1980, Sayı 3346, 2.
- Örnek, S. V. (1980b). "Eğitim ve Öğretimde Halkbilim". *Anadolu Gazetesi*, 12 Ekim 1980, Sayı 3347, 2.
- Örnek, S. V. (1980c). "Eğitim ve Öğretimde Halkbilim". *Anadolu Gazetesi*, 14 Ekim 1980, Sayı 3348, 2.
- Özdemir, Y. (2019). *Erken Çocukluk Eğitiminde Somut Olmayan Kültürel Miras Aktarımı: Aile Katılım Programının Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, Y. (2010). *UNESCO'nun 1989 Tarihli Popüler ve Geleneksel Kültürün Korunması Tavsiye Kararı'nın Halkbilimi Çalışmalarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztan, G. G. (2019). *Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası*. (3. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Pietrobruno, S. (2013). "Youtube and the Social Archiving of Intangible Heritage". *New Media & Society*, 15(8), 1259-1276.
- Pryor, A., Bowman, P. (2016). "Folklore and Education: A Short History of a Long Endeavor". *Journal of American Folklore*, 129(514), 436-458.
- Ruggles, D. F., Silverman, H. (2009). "From Tangible to Intangible Heritage". *Intangible Heritage Embodied*. D. F. Ruggles, H. Silverman (Yay. Haz.). New York: Springer, 15-39.
- Sağır, M. (1990). "Sözlü Kültür ve Okulöncesi Eğitim", *Millî Folklor*, 6, 51-52.
- Sağır, M. (1991). "Folklor ve Okullu Eğitim", *Millî Folklor*, 9, 38-39.
- Shils, E. (2003). "Gelenek". Hüsamettin Arslan (Çev.). *Doğu Batı*, 25, 101-131.

- Shoham, H. (2011). "Rethinking Tradition: From Ontological Reality to Assigned Temporal Meaning". *European Journal of Sociology*, 2(2), 313-340.
- Smith, L. (2017). "Heritage, Identity and Power". *Citizens, Civil Society and Heritage-Making in Asia*. H. M. Hsiao, Y. Hui, P. Peycam (Yay. Haz.). ISEAS-Yusof Ishak Institute, 15-39.
- Stuedalh, D., Mörtberg, C (2012). "Heritage Knowledge, Social Media and the Sustainability of the Intangible". *Heritage and Social Media*. E. Giaccardi (Yay. Haz.). Oxon: Routledge, 107-125.
- Tezcan, M. (1978). "Kültür ve Eğitim İlişkileri". *Eğitim ve Bilim*, 3(15), 3-16.
- Türkmen, H. (2010). "İnformal (Sınıf-Dışı) Fen Bilgisi Eğitimine Tarihsel Bakış ve Eğitimimize Entegrasyonu". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Türkoğlu, A., Uça, S. (2011). "Türkiye'de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri". *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim Felsefesi* (3. Baskı). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Van Zanten, W. (2004). "Constructing New Terminology for Intangible Cultural Heritage". *Museum International*, 56(1-2), 36-44.
- Vecco, M. (2010). "A Definition of Cultural Heritage: From the Tangible to the Intangible". *Journal of Cultural Heritage*, 11, 321-324.
- Yılar, Ö. (2005). *Halk Bilimi-Eğitim İlişkisi ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Halk Bilimi İçeriği Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, T. (2020). *Somut Olmayan Kültürel Miras Yönetimi ve Toplumsal Katılım: Türkiye Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ziya Gökalp (1913). "Halk Medeniyeti". *Halka Doğru*, 10. Sayı (23 Temmuz 1913).
- Ziya Gökalp (1917). "Millî Terbiye VI". *Muallim*, Sayı 8, 1 Mart 1917, 225-231.
- Ziya Gökalp (2013). "Halk Medeniyeti". *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı* (10. Baskı). M. Ö. Oğuz, M. Ekici, M. Aça, D. Düzgün, R. B. Akarpınar, M. Arslan, A. M. Yılmaz, G. Ö. Eker, T. Özkan (Yay. Haz.). Ankara: Grafiker Yayınları, 471-474.

EKLER



EK-1. Halk Kültürü Öğretmenlerinin Listesi

	Adı Soyadı	Doğum Yeri ve Tarihi	Görüşme Tarihi	Mesleki Deneyim	Branş
1	Ayşe Kızılbâğ	Rize, 1981	14.11.2019	17 yıl	Sosyal Bilgiler
2	Betül Yavuz	Çorum, 1980	07.03.2019	17 yıl	Sosyal Bilgiler
3	Burak Ünsal	Bitlis, 1976	19.11.2019	22 yıl	Sosyal Bilgiler
4	Esin Yurttaş	Kırıkkale, 1972	28.11.2019	23 yıl	Sosyal Bilgiler
5	Esra Keskin	Sivas, 1978	20.03.2019	20 yıl	Türkçe (Türk Halk Bilimi Mezunu)
6	Fahriye Aslan	Ankara, 1975	13.03.2019	18 yıl	Sosyal Bilgiler
7	Hatice Soner	Ankara, 1970	04.11.2019	27 yıl	Sosyal Bilgiler
8	Leyla Okur	Zonguldak, 1967	14.11.2019	27 yıl	Sosyal Bilgiler
9	Nihan Sevinç	İzmir, 1992	12.04.2019	4 yıl	Turizm
10	Selda Caner	İskenderun, 1981	04.11.2019	15 yıl	Sosyal Bilgiler
11	Selin Ersöz	Zonguldak, 1983	04.11.2019	11 yıl	Sosyal Bilgiler

EK-1. (devam) Halk Kültürü Öğretmenlerinin Listesi

12	Sezen Karaçay	Ankara, 1980	27.02.2019	16 yıl	Sosyal Bilgiler
13	Umut Gürsoy	Gümüşhane, 1968	15.01.2020	26 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı (Türk Halk Bilimi Mezunı)
14	Yılmaz Demirkıran	Ankara, 1957	28.11.2019	40 yıl	Sosyal Bilgiler
15	Zeynep Bayramoğlu	Adana, 1955	02.12.2019	39 yıl	Sosyal Bilgiler

EK-2. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde Görüşülen Uzman, Öğretmen ve Usta Öğreticilerin Listesi

	Adı Soyadı	Doğum Yeri ve Tarihi	Görüşme Tarihi	Mezuniyet
1	Emine Tezcan	Kırşehir, 1965	11.04.2019	İstatistik
2	Gülay Aslantuğ	İzmir, 1975	30.01.2020	Geleneksel Türk El Sanatları-Çini Bölümü
3	Handan Şenoğlu	Bitlis, 1974	30.01.2020	Lise
4	Nesrin Altınbaş	Ankara, 1979	31.01.2020	Eğitim Programları ve Öğretim
5	Perihan İlyasbeyli	Çankırı, 1973	11.04.2019	El Sanatları
6	Reyhan Gençoğlu	Bartın, 1975	31.01.2020	Eğitim Teknolojileri
7	Umay Pamukçu	Sivas, 1990	02.02.2020	Geleneksel Türk El Sanatları-Çini Bölümü

EK-3. Bir Usta Bin Usta Projesi Kapsamındaki Kurslarda Görev Almış Ustaların Listesi

	Adı Soyadı	Doğum Yeri ve Tarihi	Görüşme Tarihi	Eğitim Durumu
1	Ahmet Akdeniz	Manisa, 1951	05.04.2019	İlkokul
2	Beyhan Yaşayan	Rize, 1964	20.02.2020	Lise
3	Emine Arabacı	Kütahya, 1976	04.04.2019	Üniversite
4	Fidan Atmaca	Ardahan, 1945	20.02.2020	İlkokul
5	İhsan Taş	Aydın, 1971	05.04.2019	İlkokul
6	Mahmut Sür	İzmir, 1962	05.04.2019	İlkokul
7	Recep Şinasi Çelikkol	Bursa, 1947	13.04.2019	Üniversite

EK-4. Kùltür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Mùdùrlùđünde
Gerçekleştirilen Görüşmenin Listesi

	Adı Soyadı	Doğum Yeri ve Tarihi	Görüşme Tarihi	Mesleki Deneyim	Eğitim Durumu
1	Serkan Emir Erkmen	İstanbul, 1978	03.03.2020	13 yıl	Doktora



EK-5. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimine İlişkin Alt Çalışma Grubunun Raporu
(5 sayfa)

Millî Eğitim Bakanlığının Ders Kitapları ve Öğretim Programlarında Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurlarına İlişkin Rapor

UNESCO, 2003 Sözleşmesi'ne ilişkin güncel akademik ve idari çalışmalarda somut olmayan kültürel mirasın eğitimle ilişkilendirilmesini, kültürün aktarımına yönelik önemli tedbirlerden biri olarak görmektedir. Nitekim UNESCO'da 2018-2021 dönemindeki iki bütçe önceliğinden birinin örgün ve yaygın eğitimde somut olmayan kültürel miras olması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda pek çok Taraf Devlet, örgün ve yaygın eğitimde somut olmayan kültürel mirasın görünürlüğünü ve etkisini artırmaya yönelik çalışmalar yürütmektedir.

Bu konuda 2006 yılından beri "Halk Kültürü" dersi üzerinden önemli bir birikim edinen Türkiye'de, bu dersin yanı sıra örgün eğitim sistemi içinde verilen "Hayat Bilgisi", "Türkçe", "Sosyal Bilgiler", "Türk Dili ve Edebiyatı" dersleri başta olmak üzere pek çok dersin kitabında ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras unsurlarına yer verildiği görülmektedir. Bu raporun amacı, örgün eğitim alanında somut olmayan kültürel mirasın çeşitli alanlarına ait unsurların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitabı ve öğretim programlarında ne şekilde yer aldığını tespit etmek, gözlemlenen sorunlar konusunda öneri sunmak, uzun vadede gerçekleştirilecek ders kitabı ve müfredat çalışmaları için alt yapı oluşturulmasına katkı sağlamak ve ihtiyaç duyulduğu takdirde Millî Eğitim Bakanlığına danışmanlık etmektir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulların 1-12. sınıflarında verilen derslerin kitap ve öğretim programları incelenerek oluşturulan bu çalışmanın son bölümünde "Tasarım-Beceri Atölyeleri" ve "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" konusunda çalışma grubunun değerlendirmelerine de yer verilmiştir.

Kitaplarda işlenen bazı temalarda, köyün dışarıdaki hayattan bağımsız ve teknolojik imkânlardan yoksun, nostaljik bir çevrenin temsilcisi olduğu yönünde hatalı bir izlenim uyandırabilecek örneklere yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu durum, kültürün sadece köy ortamında mevcut olduğu, masalın sadece köyde yaşayan insanlarca anlatılabildiği ve o günlerin bir nostalji unsuru olarak geçmişte kaldığı gibi yanlış bir sonuca varılmasına; dahası köy ve kenti birbirinden bağımsız iki dünya olarak algılanmasına yol açabilir. Köydeki hayatın, köy dışındaki hayatla ilişkisinin kültür, ticaret ve üretim üzerinden vurgulanması,

EK-5. (devam) Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimine İlişkin Alt Çalışma Grubunun Raporu (5 sayfa)

bu ilişkinin gündelik yaşama yansıyan etkilerinin anlatılması bu problemin çözümüne katkı sağlayabilir.

Derslerde, somut olmayan kültürel mirasla temelden ilişkili bazı kavramlar için sunulan tanımların, miras algısı bakımından problem teşkil ettiği söylenebilir. Örneğin, “âdet” ve “gelenek” kelimelerini tarif ederken kullanılan ifadelerin, kültürün eğitimi açısından önyargı ve eksiklik içerdiği düşünülür. Örneğin, âdetin “akla ve düşünceye dayanmaksızın tekrar edilegelen olay, durum ve davranış” olarak tanımlanması, somut olmayan kültürel mirasın akıl ve düşünceden bağımsız şeyleri de içerdiği yönünde bir yanılgıya neden olabilir. Diğer taraftan, geleneğin “eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa iletilen, yaptırım gücü olan kültürel kalıntılar” olarak tarif edilmesi ise geleneği değerli kılan tek faktörün “eskiden kalmış olması” şeklinde eksik bir izlenim yaratabileceği söylenebilir. Kimi tanımlarda “çağdaş” ve “geleneksel” kelimelerinin aynı cümlede birbirine karşıt iki unsur olarak verilmesi; geleneğin örgün eğitimin pek çok aşamasında değer kazanamayışını ve çağdaşlığın önündeki engellerden biri olarak yorumlanmasını akla getirmektedir. Sosyal Bilgiler kitaplarında mirasla ilgili anlatılanların genel itibarıyla mirası toplumsal yaşamla, gündelik hayatla ilişkisi içinde vermediği ifade edilebilir. Buradan hareketle, önerilen tanımların ve tarifler için seçilen kelimelerin yeniden değerlendirilmesinin yararlı olabileceği düşünülür. Ayrıca, gelenekle ilişkili bilgi, beceri ve davranışların günümüzdeki yaşamla karşıtlık içinde sunulmamasının önemli olduğu düşünülür.

Gözlemlenen bir diğer sorun, kültürel mirasın çoğunlukla somut kültür varlıkları (sebil, darüşşifa, kervansaray) ile sınırlı biçimde anlatılması ve “nesneyi öne çıkararak” bir müzecilik anlayışının sunulmasıdır. Kitaplarda sanat eserleri arasında “geçmiş” ve “bugün” karşılaştırması yapıldığı, kullanılan “malzeme ve tekniğin” anlatıldığı, tarihî olayların sanat eserleri üzerindeki etkisinin incelendiği ve sosyal, politik ve ekonomik faktörlerin sanat eserlerine etkisinin anlatıldığı görülür. Kültürel mirasla ilgili konularda teknik ve maddi boyuta ağırlık verildiği ve kültürün aktarımından pek söz edilmediği ilk bakışta dikkat çeker. Bu eserleri üreten “insana” ve “kültürel altyapıya” ise pek yer verilmediği anlaşılır. Kitapların bazı bölümlerinde, tarihî eserlerden söz edilirken Dünya Miras Listesi’ne atıf yapıldığı fark edilir. Öte yandan; ebru sanatı, Türk kahvesi geleneği ve çini sanatı hakkında

EK-5. (devam) Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimine İlişkin Alt Çalışma Grubunun Raporu (5 sayfa)

bilgi verilen sayfalarda, Türkiye'nin 2006'dan beri taraf olduğu Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'ne ve İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsili Listesi'ne hiç yer verilmediği görülür. Bu sorunun, paragrafın başında sözü edilen tespitle doğrudan bağlantılı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, söz konusu problem, kültürel mirasın temel parçasını oluşturan kimlik ve aidiyet boyutlarının anlaşılması için yeterli olmayabilir. Aslında, somut olmayan kültürel mirasa yönelik önemli bir dikkatin olduğunun gözlemlendiği “Türkçe” ve “Sosyal Bilgiler” dersleri başta olmak üzere tüm derslerin bu hassasiyetle yeniden gözden geçirilmesinin yararlı olacağı belirtilebilir.

Hukukla ilgili derslerde “töre ve namus cinayetlerine” yer verildiği görülür. Bu durum, “töre” ve “cinayet” kelimelerini sık sık bir araya getirerek haber kurgulayan medyadaki yanlış ve tehlikeli kullanımın ders kitaplarına da yansıdığını düşündürür. “Kamuoyu”, “kamu vicdanı” gibi ifadelerin, tıpkı töre gibi kaynağını “sözlü hukuktan” aldığı ve yine töre gibi “güçlü bir toplumsal mutabakat” anlamına geldiği bilinir. Bu yakın ilişki göz önünde bulundurulduğunda, “töre cinayetleri” şeklindeki kullanımların, kamuoyunun ve kamu vicdanının hiçbir şekilde kabul etmediği öldürmeleri meşrulaştırdığı için oldukça hatalı olduğu vurgulanmalıdır. Dolayısıyla, gelenek ve somut olmayan kültürel mirasla ilgili konulara karşı önyargıların oluşmasına hizmet eden bu tür tercihlere yer verilmemesi gerektiği değerlendirilir.

Sonuç itibarıyla; Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin kitap ve öğretim programlarında somut olmayan kültürel miras konusunda belli düzeyde bir farkındalığın bulunduğu kabul edilmektedir. Bununla birlikte; bu mirasın kapsamına giren bazı kavramların eksik veya yanlış tanımlanması, kültürel mirasın anlatıldığı ünitelerin çoğunlukla somut kültür varlıkları üzerinden aktarılması ve Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nin yeterince tanınmaması şeklinde özetlenebilecek temel problemlerin bulunduğu değerlendirilir.

Tasarım-Beceri Atölyeleri

Zorunlu ders saatleri ve çeşitlerinin azaltılarak temel derslerin derinlemesine öğrenilmesi ve öğrencilerin yetenekleriyle ilişkilendirilmiş becerilerin uygulama düzeyinde kazandırılması için “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulduğu bilinmektedir. Etkinliklerin bilim, sanat, spor

EK-5. (devam) Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimine İlişkin Alt Çalışma Grubunun Raporu (5 sayfa)

ve kültür odaklı yürütüleceği bu atölyelerde somut olmayan kültürel mirasa da yer ayrılması problem çözme, yaratıcılık ve birlikte çalışma kültürünün geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Somut olmayan kültürel mirasın özellikle “el sanatları” ve “gösteri sanatları” alanlarında farkındalık yaratılması, becerilerin geliştirilmesi ve geleneğin içinde yetişmiş ustaların öğrencilerle buluşarak deneyimlerini aktarması bakımından bu atölyelerin “paylaşım ve aktarım mekânları” olabileceği öngörülebilir. UNESCO’nun 2018-2021 döneminde somut olmayan kültürel mirasın eğitim boyutuyla ilgili çalışmalara bütçe önceliği tanıdığı ve bu kapsamda eğitime yönelik dikkatin arttığı bilinmektedir. Bu yönelim doğrultusunda, UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training (Uluslararası Teknik ve Mesleki Eğitim ve Öğretim Merkezi) tarafından 29 Ekim-7 Kasım 2018 tarihlerinde, somut olmayan kültürel mirasın teknik ve mesleki eğitim ve öğretim aracılığıyla korunmasına odaklı bir sanal konferans düzenlenmiştir. Bu konferansta mesleki ve teknik eğitim ile somut olmayan kültürel miras arasındaki ilişki tartışılmış ve 82 ülkeden katılımcının sunduğu önerilerle neler yapılabileceği değerlendirilmiştir. Buradaki deneyimin, atölyelerin programında somut olmayan kültürel mirasın konumunu ve işlevini belirlemeye yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Somut olmayan kültürel mirasın korunmasıyla ilgili bu deneyimin, Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonu’ndaki hedeflerle uyumlu olarak mesleki ve teknik eğitime atfedilen değerin artmasına, yeni nesil müfredatların geliştirilmesine ve eğitim ortamı ve insan kaynaklarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Somut Olmayan Kültürel Miras ve Sürdürülebilir Kalkınma

Sürdürülebilir kalkınma, gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılayabilme olanağından ödün vermeksizin günümüz kuşaklarının ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir kalkınma modelidir. Sürdürülebilir kalkınma için belirlenen 17 hedef arasında özellikle “Kaliteli Eğitim” (4. Hedef) ve “Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” (11. Hedef), somut olmayan kültürel mirasın eğitim boyutuyla doğrudan ilgilidir. Bu açıdan, somut olmayan kültürel mirası eğitimle ilişkilendirirken bu mirasın sürdürülebilir kalkınmayla ilişkisini vurgulamak, bu mirasın korunmasının ve gündelik hayatla ilişkilendirilmesinin neden önemli olduğunu kavratmada yardımcı olabilir. Kaliteli Eğitim hedefi; kültürün sürdürülebilir kalkınmaya etkisi, kaliteli teknik ve mesleki eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, kapsayıcı ve yaşam boyu

EK-5. (devam) Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimine İlişkin Alt Çalışma Grubunun Raporu (5 sayfa)

öğrenme fırsatları açısından kültürü ve somut olmayan kültürel mirasın potansiyelini akla getirir. Diğer yandan Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar hedefi ise kültürel ve doğal mirasın korunması, inşa işlerinde yerel malzemelerin kullanımının teşvik edilmesi, çevre duyarlılığının geliştirilmesi ve iklim değişikliğine uyumla ilgilidir. Bu bakımdan, söz konusu amaçlar kültürün ve daha özelde somut olmayan kültürel mirasın eğitimle ilişkilendirilmesinin önemini bir kez daha vurgular. Bu hedeflere özen gösteren bir kültürü eğitimi planlaması veya söz konusu amaçların tanıtılması; içinde yaşadığı çevreye, birlikte yaşadığı insan ve topluluklara, kültürün kılavuzluğuna saygılı bireylerin yetişmesine ve kültürün yaratıcılık kaynağı olma ve problemlere çözüm üretme açısından gündelik hayattaki işlevsel yönünün fark edilmesine olanak sağlayabilir.

Durumu bilgilerinize saygılarımızla arz ederiz.

Prof. Dr. Ali DUYMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Pınar KASAPOĞLU AKYOL

Araş. Gör. Ahmet Erman ARAL

EK-6. Kùltür ve Turizm Bakanlığından Alınan İzin Yazısı



T.C.
KùLTÜR VE TURİZM BAKANLIğI
Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 32575191-372.02-E.187972

27.02.2020

Konu : Somut Olmayan Kùltürel Miras

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 14.01.2020 tarihili ve 302.99-E.423 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile tarafınıza iletilen Enstitünüz Türk Halk Bilimi Ana Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Ahmet Erman ARAL'ın doktora tezi kapsamında Genel Müdürlüğünüzde görüşmeler yapma talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Vildan SATIK
Bakan a.
Genel Müdür V.

EK-7. Millî Eğitim Bakanlığından Halk Kùltürü Dersine İlişkin Görüşmeler İçin Alınan İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2019-E.4688



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605 99-E.5441803
Konu : Araştırma izni

14.03.2019

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi,
b) 06.03.2019 tarihli ve 2174 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Doktora Öğrencisi Ahmet Erman ARAL' ın "Somut olmayan kültürel miras ve eğitim ilişkisinin sürdürülebilir kalkınmaya etkilerinin incelenmesi" konulu tezi kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzde uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
Vali a.
Müdür Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

14.03.2019

Adres: Emniyet Mah. Akpınar/Çankaya/Ankara Cad. 4/A Yenimahalle

Elektronik Ağı: ankara.meb.gov.tr
e-posta: iletisim@meb.gov.tr

Bilgi için: Emine KOSUK

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakisogsu.meb.gov.tr> adresinden eba7-30ec-3725-98a1-b863 kodu ile ayrı doğrulama yapılabilir.

EK-7. (devam) Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinden alınan Etik Komisyonu izni



T.C.
ANKARA HACI BAYRAM VELİ
ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 11054618-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.01.2019 tarih ve E.3251 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Türk Halk Bilimi Anabilim Dalı **Doktora öğrencisi Ahmet Erman ARAL, Prof.Dr. M.Öcal OĞUZ'un** danışmanlığında yürüttüğü **"Somut Olmayan Kültürel Miras ve Eğitim İlişkisinin Sürdürülebilir Kalkınmaya Etkilerinin İncelenmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 22.02.2019 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Etik Komisyonunca onaylanan ilgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş; karara ilişkin imza listesi ve onaylanan çalışmalar ekte gönderilmiştir.

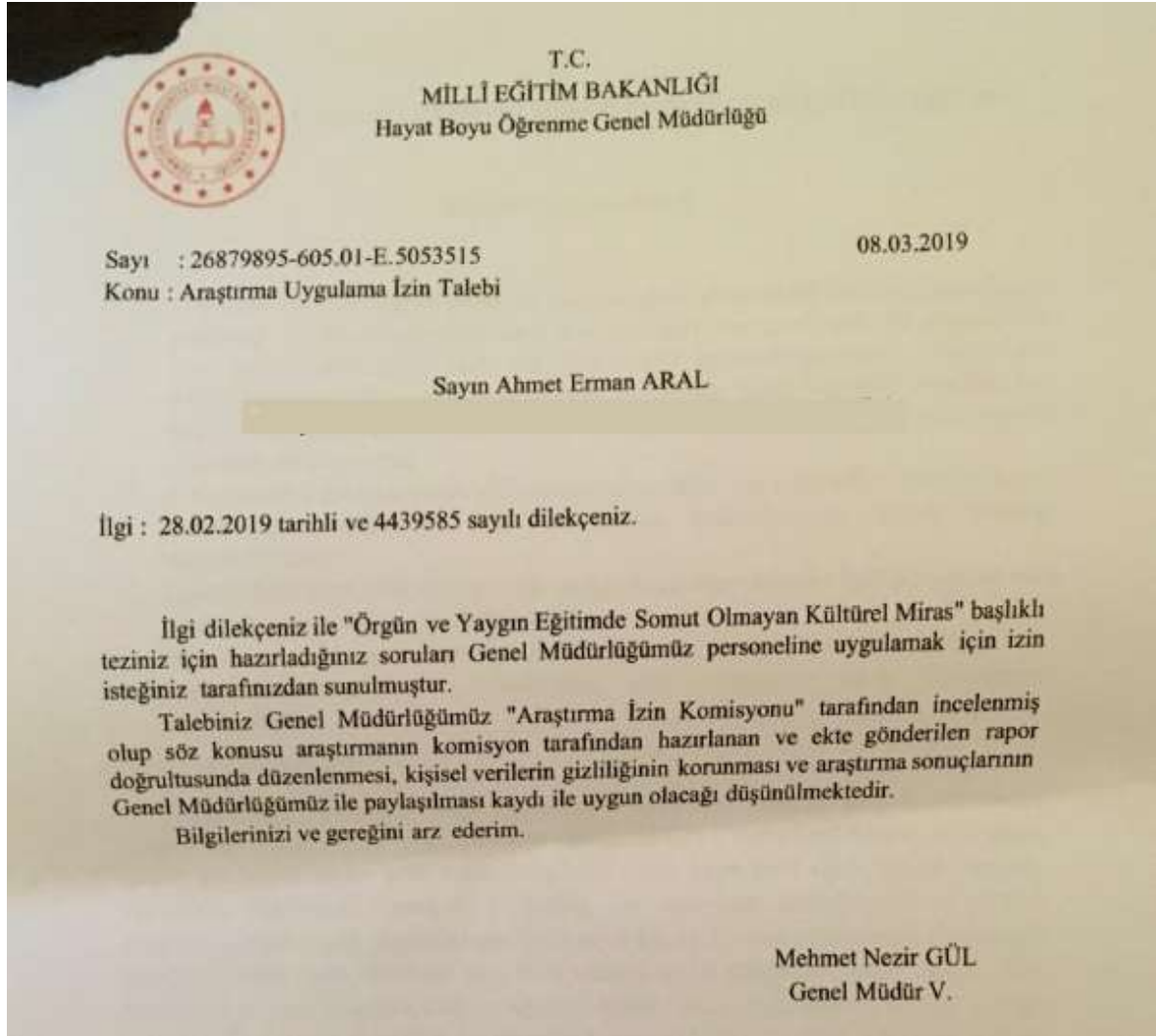
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. AYDIN KARAPINAR
Komisyon Başkanı

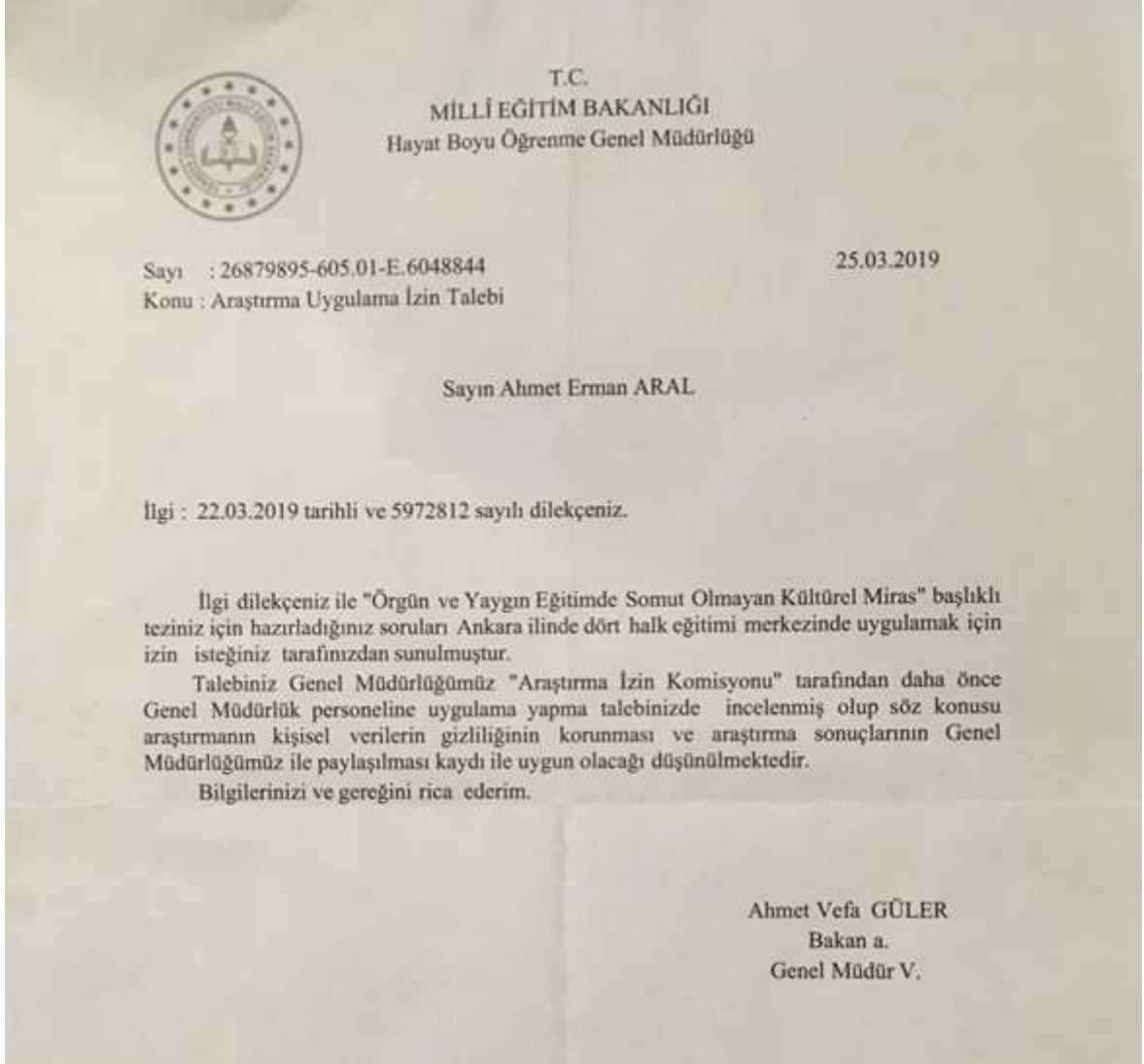
EK-8. Halk Kültürü dersine ilişkin veriler konusunda Millî Eğitim Bakanlığından alınan izin yazısı



EK-9. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde görevli uzman ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin izin yazısı



EK-10. Halk eğitimi merkezlerinde görevli usta öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin izin yazısı



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : Aral, Ahmet Erman
Uyruğu : Türkiye Cumhuriyeti
Doğum tarihi ve yeri : 24.09.1986 / Eskişehir
Medeni hâli : Evli
Telefon : 0555 810 10 11
e-mail : ahmet.aral@hbv.edu.tr

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Yılı
Doktora	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türk Halk Bilimi Anabilim Dalı	Devam ediyor
Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halk Bilimi Anabilim Dalı	2014
Lisans	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi-Türk Dili ve Edebiyatı	2010
Lise	Bilecik Anadolu Lisesi	2004

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2018 Mayıs-	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Halk Bilimi Bölümü	Araştırma Görevlisi
2013 Ekim- 2018 Mayıs	Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Halk Bilimi Bölümü	Araştırma Görevlisi
2010 Ekim- 2013 Eylül	Yunus Emre Enstitüsü	Okutman, Uzman Yardımcısı

Yabancı Dil

İngilizce

Yayımlar

Yayına Hazırlanan Ulusal Kitaplar

Oğuz, M. Ö., Ölçer Özünel, E., Gürçayır Teke, S., Aral, A. E., Kipay, E. (2014).

Uygulamalı Halk Bilimi. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Oğuz, M. Ö., Ölçer Özünel, E., Aral, A. E. (2018). *SOKÜM Sözleşmesi: Yönelimler, Eğilimler ve Eleştiriler*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Uluslararası Hakemli Dergilerdeki Makaleler

Aral, A. E. (2018). “Somut Olmayan Kültürel Miras ve Eğitim: Eğitimin Periyodik Raporlardaki Görünümüne Eleştirel Bir Bakış”. *Millî Folklor*, 120, 59-72.

Aral, A. E. (2016). “Hayat Bilgisi ve Halk Kültürü Dersleri Üzerinden Kültür Koruma Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Değerlendirmesi”. *Millî Folklor*, 112, 107-119.

Uluslararası Hakemli Dergilerdeki Kitap Tanıtımları

Aral, A. E. (2019). “Kamil Veli NERİMANOĞLU, Türk Lenguafolkloristiğine Giriş. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2018, ISBN: 9789752438262, 356 sayfa.”

Millî Folklor, 121, 175-176.

Uluslararası Hakemli Dergilerdeki Çeviriler

Bronner, S. J. (2017). “Uygulamadaki Folklorun Bir Tanımına Doğru”. Çev. A. E. Aral. *Millî Folklor*, 113, 93-116.

Uluslararası Toplantılarda Sunulmuş Bildiriler

Aral, A. E. (2015). “Uygulamalı Halk Bilimi Açısından Eğitim Sürecinde Dede Korkut”. III. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi, 19-23 Ekim 2015, İzmir. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), 123-138.

Aral, A. E. (2018). “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Temsil ve Tescili Hakkında Medyadaki Tartışmalar Üzerine Bir Değerlendirme”. 9. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildiriler Kitabı (3. Cilt). 20-23 Kasım 2017, Ordu. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 319-328.

Aral, A. E. (2018). “Safeguarding Intangible Cultural Heritage-The Case of Turkish Traditional Wrestling”. *Intangible Cultural Heritage International Symposium*. 12

Ekim 2018, Seul, Kore Cumhuriyeti. Seul: Korea Cultural Heritage Foundation, 285-296.

Ulusal Toplantılarda Sunulmuş Bildiriler

Aral, A. E. (2018). “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunmasında Örgün, Yaygın ve Sargın Eğitim”. *II. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Çalıştayı Bildiriler Kitabı*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür Varlıkları Daire Başkanlığı Kültürel Miras Koruma Müdürlüğü, 29-36.

Komisyon Üyeliği

UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitimine İlişkin Alt Çalışma Grubu Üyesi (Ekim 2018-Nisan 2020).

International Centre of Martial Arts for Youth Development and Engagement under the Auspices of UNESCO (UNESCO Kategori 2 Merkezi-Kore Cumhuriyeti) - Uluslararası Danışma Komisyonu Üyesi (Haziran 2019’dan beri)



