



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İÇERİSİNDE
YAPILANDIRMACILIĞIN KURAMSAL ÇÖZÜMLEMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Olca BAYRAKTAR

Danışman:

Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

Samsun, 2015

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İÇERİSİNDE
YAPILANDIRMACILIĞIN KURAMSAL ÇÖZÜMLEMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Olca BAYRAKTAR

Danışman:

Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

Samsun, 2015

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davrandığımı taahhüt ederim.

... /... / 20...

Olçay BAYRAKTAR

TEZ KABUL VE ONAYI

OlcaY BAYRAKTAR tarafından hazırlanan ‘‘Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yapılandırmaılığın Kuramsal özümlemesi’’ başlıklı bu çalışma, __/__/__ tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: _____

Üye: _____

Üye: _____

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

__/__/__ Enstitü Müdürü

ÖZET

Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yapılandırmacılığın Kuramsal Çözümlemesi

Olca BAYRAKTAR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimin Sosyal Tarihi ve Temelleri Programı,

Yüksek Lisans, Ağustos/2015

Danışman: Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşmesi bütünsel ve tutarlı bir süreci gerekli kılmaktadır. Eğitimin felsefi, sosyolojik, psikolojik ve tarihi temelleri ile bir ülkedeki genel hukuk anlayışı, ülkenin eğitim amaçlarının da içerisinde yer aldığı eğitimin kanununu da belirlemektedir. Eğitim kuramlarındaki yeni arayışlar geçmişin eğitim yaklaşımlarında değişimler yaratmıştır. Bu değişimlerin temel nedenlerinden birisi ise bilime bakış açısının değişmesidir. Bu durum yeni birçok eğitim kuramını ortaya çıkarırken bu eğitim kuramları arasında da kimi yakınlıklar söz konusu olmuştur.

Bu tartışmalara uygun şekilde, yeni eğitim arayışlarının dünya üzerindeki yaygın ifadelerinden birisi de yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılıkla birlikte eğitim süreçlerinde gerçekleşen değişimlerin ve yapılandırmacı kuramın fikri temellerinin analizi geçmişin eğitim anlayışlarıyla farklılıkları göstermektedir. Geçmişin pozitivizme dayanan nesnelci, aktarmacı, davranış değişimini ve öğretme kavramını merkeze alan eğitim kuramları yerine rölativist, bireyin bilgiyi kendi inşa etmesini savunan ve öğrenme kavramını ön plana çıkaran eğitim kuramları sahneye çıkmıştır.

Diğer taraftan, Türk eğitim sisteminin düşünce içeriği modern döneme ait fikirlere benzemektedir. Cumhuriyet dönemi ile birlikte yeni bir kültür arayışında olan yönetici elitin ideolojiyi eğitimle yaymak ve toplumu bütünüyle organize etmek istemesi büyük bir eğitim çabasını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, eski toplumsal yapı aşularak yeni bir toplum ve kültür inşa edilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde bazı batılı ülkeler ve kuramlar taklit edilerek cumhuriyet dönemi eğitimine uygulanmaya çalışılmıştır. Bu durum bazı sorunlar ortaya çıkardığı gibi aynı zamanda eğitim sahasında yönetici elitin düşünceleri 1739 sayılı kanunla teminat altına alınmıştır. 1739 sayılı kanunun fikri analizi bu dönemin felsefi, sosyolojik, psikolojik ve tarihsel temellerinin analizi ile anlaşılabilir. Türk eğitim sistemi ve daha özelinde onun dayanak noktası olan 1739 sayılı kanun yeni eğitim kuramlarına uyum sağlayamamaktadır. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi Türk eğitim sistemi açısından birçok problemi ortaya çıkarabilir.

Sonuç olarak, yapılandırmacılığın ve Türk eğitim sisteminin içeriğini yansıtan en önemli temel metni olan Millî Eğitim Temel Kanunu'nun karşılaştırılması yeni ve eski düşünceler arasındaki karşıtlıkların eğitim konusu etrafında açıklanması anlamına gelmektedir.

Anahtar kavramlar: Atatürkçülük, Yapılandırmacılık, Türk eğitim sistemi.

ABSTRACT

The Theoretical Analyses of Constructivism within Turkish Education System

OlcaY BAYRAKTAR

Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences

Social History and Foundations of Education, Master, August/2015

Supervisor: Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

The realization of the objectives of the education system requires a holistic and consistent process. The philosophical, sociological, psychological and historical foundations of education with the general understanding of the law in a country determine the education law that involves the country's educational objectives. The new ways in educational theories have created important changes in the educational approaches of the past. One of the main reasons for this change is the change of the angle of view of science. While this situation reveals many new educational theories, some similarity between these educational theories occur.

With regard to these appropriate discussions, one of the common phrases on the world of new educational pursuits is constructivism. The analysis of the changes in the educational processes and the intellectual foundations of constructivist theory shows the differences with understanding of education of the past. Instead of education theories of the past which see objectivism (based on positivism), transmitter, behavior change and teaching concept as three main parts of education, the educational theories which are relativist, defending the idea that the individuals should build information on their own and highlighting the concept of learning have come up.

On the other hand, thought content of the Turkish education system is similar to the ideas of the modern era. Manager of the elite who was in the pursue of a new culture with Republic an era wanted to spread the ideology with education and wanted to organize the society totally; and this revealed a major education effort. In this context, it was tried to build a new society and culture, overcoming the old social structure. During this period, some applications were tried to adapt to education of the Republican era by imitating some Western countries and theories. This case arose some problems; at the same time, the elite's opinions in the field of executive education were guaranteed by Law No. 1739. The intellectual analysis of the law No. 1739 can be understood with the philosophical, sociological, psychological and historical analysis of this term. Turkish education system and more specifically the 1739 law which is main stay of the Turkish education system can not adapt to new education theories. In this case, the adoption of the constructivist approach can reveal a lot of problems for the Turkish education system.

As a result, comparison of the constructivism with the National Education Law is the most important basic text that reflects the content of the Turkish education system means to explain the contrast between new and old ideas around the issue of education.

Keyconcepts: Kemalism, Constructivism, Turkish education system.

ÖN SÖZ

Bu çalışma eğitimde yeni bir yönelim olarak ülkemizde uygulanmasına yakın bir geçmişte başlanmış olan yapılandırmacılığın genel yaklaşımı ve cumhuriyet dönemine ait düşüncelere göre belirlenen Türk eğitim sisteminin başlıca dayanağı olan Millî Eğitim Temel Kanunu'nun düşünsel kökleri arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

Yapılandırmacılık kendinden önceki öğrenme kuramlarını eleştiren, felsefi ve psikolojik kökene sahip bir yaklaşımdır. Özellikle epistemoloji alanındaki değerlendirmelerin ontoloji ve aksiyoloji alanıyla da bağlantıları, yapılandırmacılığın içinde geliştiği dönemde değişen bilgi muhtevasının bilimi değerlendirme biçimiyle ilgili olduğu, bunun yapılandırmacılıkla da ilişkisi ortaya koyulmuştur. Diğer taraftan Türk eğitim sisteminin fikri içeriğinin bahsi geçen değişim öncesi döneme göre belirlendiğine ve temel kanunun da bu durumu yansıttığına çalışma içerisinde yapılan analizler neticesinde varılmıştır.

Bu detaylı çalışma dönemi boyunca vaktini, fikirlerini ve muhtelif kaynaklarını esirgemeyen, çalışmanın her adımında titizlikle yol göstererek aynı zamanda özgür bir tartışma ortamı sayesinde bilimsel düşüncenin hakikatle olan ilişkisine işaret ederek çalışmanın içeriğini aydınlatan, çalışma dışında da manevi desteğini hep yanı başımda gördüğüm hocam Prof. Dr. Zekerriyya ULUDAĞ'a başlıca teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın bazı zahmetlerini birlikte yüklediğim ve çalışma dönemi boyunca anlayışlı ve özverili davranan Arş. Gör. İrem URHAN'a ve çalışma boyunca desteğini esirgemeyerek hoşgörülü davranan bütün aileme teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL DEĞİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

1.1. Bilim ve Yöntem Tartışmalarının Durumu.....	6
1.2. Günümüz Eğitim Bilimleri Tartışmaları.....	20
1.3. Hukukun Felsefi ve Sosyolojik Temelleri ve Eğitime Etkisi.....	28
1.4. Eğitim Amaçları ve İdeoloji Problemi.....	35
1.5. Sosyalleşme, Sosyal Değişme ve Eğitim.....	38
1.6. Eğitim Kuramlarında Farklılaşmalar.....	42
1.7. Çokkültürlülük ve Eğitim.....	48

İKİNCİ BÖLÜM

YAPILANDIRMACILIK VE FELSEFİ İLİŞKİLERİ

2.1. Amaç- Hedef Rasyonalitesinin Değişimi.....	57
2.2. İdeoloji ve Resmi Eğitim Eleştirisi.....	60

2.3. Öğretme Kavramından Öğrenme Kavramına.....	64
2.4. Bilgiye Yaklaşımdaki Değişim.....	75
2.5. Bilgi Toplumu ve İnsana Bakışı.....	86
2.6. Değerlerin Ele Alınışı.....	91
2.7. Yöntem Çokluğu.....	99
2.8. Eğitim Yönetimi ve İşleyişi.....	100
2.9. Yapılandırmacılığa Yönelik Çeşitli Eleştiriler.....	105

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ: SÜREÇ TESPİTİ

3.1. Cumhuriyet Döneminde Eğitim ve Sosyoloji, Antropoloji.....	108
3.1.1. Sosyoloji ve Sosyoloji Dersinin Türkiye'deki Yeri.....	109
3.1.2. İçtimai Kudret-Müterakki.....	111
3.1.3. Toplumsal Sağlık Vurgusu.....	114
3.1.4. İdealcilik ve Millî Toplum.....	116
3.1.5. Evrim Bağlantısı.....	121
3.1.6. Dayanışma.....	122
3.1.7. Fizik Antropoloji ve Kültür.....	124
3.2. Türkiye'de Hukuk ve Eğitim.....	127
3.3. Türkiye'de Merkezîyetçilik ve Eğitim.....	132
3.4. Türkiye'de Sistem Taklitçiliği ve Eğitim.....	137
3.5. Kuruluş Aşamasında Cumhuriyet Eğitiminin Fikri Temelleri ve Gelişmeler.....	142
3.5.1. Batılılaşma.....	143

3.5.2. Milliyetçilik.....	150
3.5.3. Tarih Anlayışı.....	154
3.5.4. Dil Anlayışı ve Harf Devrimi.....	157
3.5.5. Laiklik.....	160
3.5.6. Devlet ve Devletçilik Anlayışı.....	178
3.5.7. Millî Eğitim Temel Amaçlarına Yönelik Tarihsel Süreç.....	185
3.6. Atatürkçülüğün Eğitim-İdeoloji Bağlamında Değerlendirilmesi.....	193
3.6.1. İdeoloji ve Felsefe Sorunsalı Olarak Atatürkçülük.....	195
3.6.2. Çağdaş Düşüncelerle Yakınlığı.....	199
3.6.3. Ahlaki Bilişsel Eksen Etrafında Yoğunlaşma.....	201
3.6.4. Davranış Belirlemede Bilim ve İdeoloji.....	205
3.6.5. İdeolojik İnancın Gerçekleştirilme Alanları.....	208
3.6.6. Kurumsallaşan İdeolojik İnancın Yansımaları.....	209
3.6.7. Talep Edilen Fikir Birliği.....	211
3.6.8. Anlatım Kesinliği ve Farklılığa Kapalılık.....	212
3.6.8.1. Çokkültürlülük.....	214
3.6.9. İktidar, Bilim ve Otorite İlişkisi.....	219
DEĞERLENDİRME.....	223
SONUÇ.....	264
KAYNAKÇA.....	273

GİRİŞ

XIX. ve özellikle XX. yüzyılın ilk yarısı ideolojilerin ve bunlara bağlı hareketlerin hâkim olduğu dönemler olarak da nitelendirilmektedir. Bu çağda bazı sistemli felsefi fikirler ideolojik yapılara dönüşerek devletlerin anayasalarına ve eğitim anlayışlarına yansımışlardır. Anayasa ve eğitim arasındaki tutarlı ilişki ise bu yüzyıllar boyunca devletlerin devamlılığının önemli araçlarından birisi olmuştur.

On dokuzuncu yüzyıla kadar, Doğudaki Konfüçyüsçülük'ta olduğu gibi, Batı'da felsefi bir devlet olmamıştır. Aristoteles, Stoacılar veya Platon yöneticilerin hocası olsalar da felsefeleri devlet ideolojisi olarak uygulanamamıştır. Böyle bir bağlam içerisinde XIX. yüzyıla kadar ortaya atılan felsefelerin ya toplumun tüm siyasi ve ahlaki pratiğiyle birleşecek yetenekte olmadığı ya da böyle bir derde haiz olmadığı ileri sürülebilir. Öte yandan XIX. yüzyıla gelindiğinde felsefi sistemlerle sadece ideolojik değil; organik, hatta örgütsel ifadesiyle adlandırılacak bağları olan siyasi rejimlerin oluştuğu görüldü. Napoleon imparatorluğunun Rousseau'yla ve XVII. yüzyıl felsefesiyle organik bağları vardı. Prusya ile Hegel arasında, Hitler ile Wagner ve Nietzsche arasında ve en bilinen örneğiyle Sovyetler Birliği ve Marx arasında Avrupa'da on dokuzuncu yüzyıla kadar asla var olmamış bir şey ortaya çıkmıştır¹ (Foucault, 2005: 200-202). Diğer taraftan ise Amerika'da pragmatik felsefe liberalizm başlığıyla kendini kurmaktaydı. Ulus-devletlerin birbiri ardına kurulduğu XIX. yüzyıldan itibaren bütün bu kısaca ifade edilen ilişkiler -aktarımı daha anlaşılır kılmak adına- bir başlık altında 'modernizm' olarak da adlandırılmaktadır.

¹ Bir diğer taraftan ismi geçen devletler veya yöneticilerin bu felsefeleri kendilerine manifesto yapmasının yanı sıra bu felsefi sistemlerin kurucuların ne kadar bu anlayışlarla örtüştüğü ayrı bir ihtilaf olarak sürmektedir. Yine Foucault'nun (2005: 201) tabiriyle bu durumun Hegel, Marx ve Nietzsche'deki 'özgürlük' felsefelerinde ortaya çıktığını görmek ise daha şaşkınlık vericidir. Bismarckçı rejimde dönüşüme uğrayan Hegel veya bütün eserleri Hitler tarafından Mussolini'ye hediye edilen Nietzsche açısından bu hüzünlü bir güldürüydü. Bu paradoks Stalinizmle birlikte keskin bir kriz haline geldi ve tam da devletin yok oluşu müjdelenirken kendini felsefe olan bir devlet olarak sundu.

Bu süreç aynı zamanda karşıtı veya devamı olarak ifade edilen postmodern olarak adlandırılan yeni düşünceleri de beraberinde getirirken bazı devletlerin siyasi kabullerinde değişikliklere koşut şekilde eğitim kuramlarında da değişiklikler yapmalarına neden olmuştur. Hem bu bahsi geçen ‘felsefi’ rejimlerin eleştirisi hem de bilimci bir anlayışın modern zihniyet üzerindeki tekçi hâkimiyeti karşısında yöntem çokluğuna dayalı eleştiriler ve bilim paradigmasının veya bilgi kavramına dair değerlendirmelerin değişimi geleneksel pedagoji yaklaşımlarına yönelik yeni anlayışları ortaya çıkarmıştır. XIX. ve XX. yüzyıla ait olan eğitim kavramları –salt adlandırma itibariyle bugün değişirse de- içerikte farklı değerlendirmelerle karşı karşıya kalınırken bu içerik değişimi eğitimin hukuki sınırlarını da bazı ülkelerde ya tartışmalı hale getirmiş ya da bu belirlemelerin değişmesinde etkili olmuştur. Bilhassa, bu hukuki boyut içerisinde önemli bir konumu olan eğitimde amaç kavramı ise; içerik farklılığına uğrayan eğitim uygulamaları için önemli kavramlardan birisidir.

Bahsi geçen değişim, uzun bir tarihsel sürece yayılarak birbiriyle iç içe geçmiş birçok düşüncenin yine birbirini etkilemesi bakımından oldukça karmaşık bir hal olsa da, eğitim sahasında temel farklılıklara sahip iki düşünce olması bakımından davranışçı ve yapılandırmacı perspektif içerisinde bu iki farklı dönemin karakteristik özellikleri kendisini göstermektedir. Modern dönemin ihtiyaç ve isteklerine uygun bir kuram olan davranışçılık bugüne gelindiğinde birçok ülke tarafından terk edilerek eğitimde yapılandırmacı yaklaşım, Türkiye’de dâhil olmak üzere, kendini eğitim sahasında hissettirmektedir. Anlaşılacağı üzere, özellikle yapılandırmacı kuramın benimsenmesiyle, Türk eğitim sistemi bu değişimlerden kendini tamamen uzakta tutarak muhafaza edememiş veya etmemiştir. Bu açıdan düşünsel arka planındaki temel felsefi tercihleri nedeniyle sadece bir öğrenme kuramı olarak ve sınıf ortamıyla sınırlandırılmayacak olan yapılandırmacılık eğitsel ilişkilerin bütününe etkilediği gibi eğitimin hukuki boyutunu ve yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim süreçlerinden geçen geleceğin yetişkin insanı yoluyla toplumu da etkilemektedir.

Yukarıdaki belirlemeler doğrultusunda, gelinen nokta itibariyle, ülkemizde hukuk felsefesinin ve cumhuriyet dönemi gelişmelerinin yarattığı kanun olabildiğince nesnelci ya da pozitivist durumda iken eğitim anlayışı ise bu durumun aksi yönde rölativizme dayandırılmıştır. Aynı zamanda, kendini hissettiren/gösteren bu tezatlığın daha görünür kılınması ihtiyacı da söz konusudur. Bu ihtiyaçtan dolayı

tezatların açıklanması gerekliliği bu çalışmanın da varlık sebebi içerisinde. Etraflıca analiz edilmesi gereken yapılandırıcılık ve Türk eğitim sistemi arasındaki tezatların anlaşılması her ikisinin de içeriğinin felsefi, sosyolojik, psikolojik, ideolojik ve tarihsel gelişmeler doğrultusunda, kısaca bütünsel teorik yönüyle, ele alınmasını gerektirmektedir. Böyle bir analiz ancak felsefi düşüncenin bütünü değerlendirebilme özelliği sayesinde gerçekleştirilebilir.²

Eğitimin hukuki metinlerinde karşılığını bulan amaçlarıyla öğrenme paradigması olarak sınırlandırılmayan yapılandırıcılığın analizi ancak eğitim felsefesinin bütüncü yaklaşımlarıyla analiz edilebilir. Dolayısıyla, daha özele inildiğinde, eğitim sahasının temel metni olan Millî Eğitim Temel Kanunu ile yapılandırıcılık arasındaki kuramsal uyumun tartışılması eğitim sisteminin bütünlüğü açısından bir ihtiyaç olduğu gibi gelecekteki olası problemlere işaret etmek açısından da önemlidir. Bu bağlamda, Türk eğitim sistemi içerisinde yapılandırıcılığın etki alanının kuramsal analizi Türk eğitim sisteminin düşünsel ve hayati sahada hangi değişkenlerinin bu değişimden etkilenebileceği varsayımı üzerine kuruludur. Epistemolojik, ontolojik, aksiyolojik içeriğiyle yapılandırıcı bakış açısı eğitim süreçlerinin bütününe etkisi altına alma olasılığını taşımaktadır. Bu açıdan anayasaya dayandırılan Millî Eğitim Temel Kanunu da yapılandırıcı kuramın etkisiyle kâğıt üzerinde kalma ya da değişime adapte olma içeriğiyle karşı karşıyayken bu durumun tersi de geçerlidir. Hazırlanan programlarda birbiriyle çelişkili bu iki düşünceden hangisine ağırlık verilir ya da hangisinin etkisinde kalırsa sonucunda diğeri kâğıt üzerinde kalmak gibi bir durumla karşı karşıya kalacaktır. Örneğin kanundaki genel amaçlar dikkate alınarak bir program hazırlandığında benimsenen yapılandırıcı öğrenme anlayışı dışarıda tutulacaktır ya da yapılandırıcılık dikkate alınarak bir program hazırlandığında temel amaçlara aykırı bir eğitim sürecinin önü açılmış olacaktır. Her ikisinin birden dikkate alınması durumu ise gözle görülür bir çelişkiyi barındırmaktadır.

Bu bağlamda çalışma içerisinde Türk eğitim sisteminin kanunlar, hükümet programlarının söylemleri, düşünce içeriğini ortaya koyan temel birtakım metinlerinin yapılandırıcılık gözüyle okunması sağlanmıştır. Görüldüğü üzere,

² Silindirin boyunu, çapını, ağırlığını sertliğini vb. sayısızca özelliğini üreterek ölçebilirsiniz ancak silindirin kendisini ölçemezsiniz (Türkdoğan, 1989: 18). Bu alıntının konumuzla ilişkisi ise yapılan işin bir ölçüm olmadığı ancak bütün üzerine bir konuşma olduğu üzerinedir. Silindirin birbirinden farklı özelliklerini ölçmek bilimlerin işiyken silindir üzerine konuşmak -var olan ölçmelerden de yararlanma yoluyla- felsefenin işi haline gelir.

kendi içinde bir bütün oluşturmak zorunda olan eğitim sistemi ile yapılandırmacılık arasındaki uyumun araştırılması ile Türk eğitim sistemi içerisinde bugün uygulamada olan yapılandırmacılığın hangi tezatlari ortaya çıkaracağını veya ne gibi değişiklikleri meydana getirebileceğini anlama çabası çalışmanın temel amacıdır.

Böyle bir amaca yönelik kurulan varsayımlar ise Türk eğitim sisteminin devamlılığını sağlayan kanunların köken olarak cumhuriyetin kuruluş yıllarına dayandığı, bu kanunların batı modern düşüncesiyle doğrudan ilişkili olmasına ilaveten merkeziyetçi olduğu, mutlak bilginin eğitim süreçlerinde elde edileceği gibi düşüncelere dayanmaktadır. Bu düşüncelerin temellerini oluşturan pozitivistimin eğitim bilimlerindeki yansıması davranışçılık olarak görülürken, aksi bir şekilde yapılandırmacılığın daha federatif, göreceli bir anlayışa dayandığı öngörülmektedir.

Türk eğitim tarihi veya Türkiye’de millî eğitim ideolojisi ya da Türk eğitiminin felsefi boyutları gibi konular uzun yıllardan beri çalışılmaktadır. Bu alan fazlasıyla kaynağı barındırdığı gibi yapılandırmacılık yüzyılın başında eğitimde yeni arayışların bir sonucu olarak eğitim sistemi içerisinde benimsenmiş ve o günden bugüne konuyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu iki düşüncenin günümüze ışık tutacak şekilde kökleri itibariyle ele alınması yoluyla yapılandırmacılığın Türk eğitim sisteminin genel düşünce yapısıyla uyuşup uyuşmadığının bir sorgulamaya tabi tutulmasının önemi de kendini hissettirmektedir.

Çalışmanın amacına ve önemine uygun şekilde Türk eğitim sisteminin cumhuriyet döneminin fikri temellerinin yapılandırmacılığın felsefi temelleri ile uyumu bağlamında okunması çalışmanın sınırlarını oluşturmaktadır. Bu sınırlılığın yanı sıra çalışma ideoloji, anayasa, kanun, modernizm, pozitivism, davranışçılık, nesnellik, öğretme; öğrenme, adaptasyon, çevre, öznellik, merkeziyetçilik, çokkültürlülük, birey, toplum, sosyalleşme, sosyal değişme, hukuk, vb. birçok kavramı da içerisinde barındırmaktadır.

Yapılandırmacılığın Türk eğitim sistemi ile uyumlu olup olmadığı noktasında uyumsuzluğun var olduğu, ideolojik eğitim içeriklerinin, kanunla belirlenen çocuğa dışsal amaçların, temel kanunun bilgi ve değer anlayışının, birey ve toplum ikileminde önceliğinin yapılandırmacılıkla karşıt olduğu varsayımlarından hareketle bunların hangi içerikte olabileceği araştırılacaktır.

Araştırmanın yöntemi ise; temel olarak konuyla ilgili kaynakların toplanması, okunması ve değerlendirilmesi şeklinde bir literatür taramasından yani temel araştırmadan veya bir başka ifade ile nitel çalışmadan meydana gelmektedir. Bu nedenle öncelikle mevcut kaynakların tespiti yapılarak değerlendirilmiş ve çalışmanın kaleme alınması sağlanmıştır.

Yukarıdaki problem sahasının açıklığa kavuşturulabilmesi için birinci bölümde eğitimin genel teorisine dair farklılaşmalar ve bunları etkileyen yaklaşımlar eğitim sahasının bazı temel kavramlarının geçmişten günümüze değişen içeriğiyle birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir.

İkinci bölümde ise yapılandırmacılığın epistemolojik, ontolojik, aksiyolojik temelleri üzerinde durularak kuramın diğer güncel pedagoji kuramlarıyla benzerlikleri tespit edilmeye çalışılacak ve kurama yönelik çeşitli eleştirilere yer verilmiştir.

Bunu takip eden üçüncü bölümde Türk eğitim sisteminin fikri içeriğinin açıklığa kavuşturulabilmesi için yapılandırmacılığın temelleri ile Türk eğitim sistemi arasındaki çelişkiler ortaya konularak, sosyolojik ve ideolojik içerikli gelişmeler ve cumhuriyetin ilkeleri de dikkate alınarak kuramsal yönüyle analiz edilmeye çalışılmış, bu bağlamda eğitim sahasında yaşanan ve dünya üzerinde yapılandırmacılığa geçişte etkili olan bazı kavramsal farklılaşmaların Türk eğitim sistemi içerisinde etkisi de göz önüne alınarak Türk eğitim sisteminin süreç değerlendirmesi yapılandırmacılıkla karşıt yönlerinin ön plana çıkarılması sağlanmıştır.

Değerlendirme ve sonuç bölümünde ise eğitim sisteminin başlıca metni olan Millî Eğitim Temel Kanunu ile yapılandırmacılık arasındaki farklılıklar ortaya konularak bu farklılıkların yol açması muhtemel problemlere işaret edilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL DEĞİŞMELERİN EĞİTİME ETKİSİ

1.1.Bilim ve Yöntem Tartışmalarının Durumu

Kısaca “...düzenli ya da organize bir bilgi bütünü...” (Yıldırım, 1979: 9) olarak tanımlanabilecek bilim için aynı zamanda “...yaşamımızı giderek artan ölçülerde her cephesinde etkilemektedir...” (Yıldırım, 1979: 11) denilebilir. Bilim tanımlamaların birçok farklılığına rağmen, konumuzla da ilişkisi bakımından temel ayrılık Einstein ve Russel’in tanımlarında mevcuttur. Yıldırım’a (1979: 15) göre Einstein ve Russell’in bilim tanımlamalarındaki doğayı kaotik veya düzenli bir yer olarak ele almadaki fark bilim alanındaki felsefi tartışmaların da temel ayrılığıdır.

Bacon’ın Atlantis ütopyasında kurmuş olduğu fikirler, yeryüzündeki insanın kaderini değiştirmek amacıyla olan ve modern bilime yöntem arayışıyla birlikte bilgi toplama çabasına, doğaya olan inanca, modern bilimin doğuş koşullarına işaret etmesi bakımından önemlidir (Chalmers, 1997: 25; Bacon, 2002: 17-18). Bilim üzerine kurulu gelişmiş coğrafyalar fikri Bacon’dan daha öncesine Platon’un Kritias eserine dayanır ve Avrupa edebiyatında birçok esere de konu olmuştur (Türkdoğan, 1989: 53). İnsanlığın daha iyi bir yaşam sürebilme, merak güdüsünü giderme vb. ihtiyaçları karşılayan bilim sorgulanmasının yanı sıra bu amaçlara da hizmet etmiştir ve kendini değerli kılmıştır. Böylelikle bilimin mükemmelliği iddiası ortaya çıkmış ve tartışılır hale gelmiştir. “Bilim kutsal bir varlık değildir. Var oluşu hayranlık uyandırışı, sonuç üreten bir yapıya sahip bulunuşu bilimin bir mükemmellik ölçüsü olarak alınması için yeterli değildir. Modern bilim, daha düne kadar olup bitenlere yönelik global itirazlardan doğmuştur” diyen Feyerabend (1991: 20) ortaçağ boyunca kutsallık adına baskılanan bilimin doğuş koşullarına işaret ederken geldiği noktada

bilimin kendisinin de mükemmellik iddiasıyla bir kutsallık yarattığı eleştirisini getirmektedir.

Mükemmellik iddiasının gündelik hayatta birçok soruna çözüm bulduğu ve bilimin prestij sahibi olduğu bir dönemde dünya genelinde birçok kuramın kendisinin yegane bilim olduğunu iddia etmesinin yanı sıra birçok bilim cephesi de bu arayış içerisinde var olma veya otorite olma olanağı bulmuştur. Örnek vermek gerekirse “...Kütüphane Bilimi, Yönetim Bilimi, Konuşma Bilimi, Orman Bilimi, Mandıra Bilimi, Etve Hayvan Bilimi, hatta Ceset Bilimi; bunların hepsi Amerikan kolej ve üniversitelerinde şu günlerde öğretilmektedir veya daha önceleri öğretilmişlerdir...” (akt. Chalmers, 1997: 22).

Bilimin böylesine ön plana çıktığı bir durumda felsefenin, özellikle bilim felsefesinin rolü önemlidir. Gerek yöntem tartışmalarında gerekse bilimin bir bütün olarak sorgulanmasında felsefe, bilimin karşısına önemli bir güç olarak çıkar. Piaget (1992: 75) bilimle felsefe arasında sadece bir tek ayırıcı ölçüt gördüğünü belirtmiştir: Bilim, belirli soruları ele alır, oysa felsefe bilgiyi bir bütün olarak incelemeye yönelir. Öte yandan doğa bilimlerinin söz konusu yapmadığı ya da yine doğa bilimlerinin kendi geleneksel sınırlarına hapsedtiği insan faktörü felsefenin bir sahası olan aksiyoloji sayesinde gündeme gelir. Kuçuradi’ye (1988: 6-8) göre insanların yaşam içerisindeki toplumsal rolleri ve ‘kişi’ olarak kişiler arası ilişkileri etik ilişkilerdir ve bu ilişkiler içerisinde değerleri barındırırlar. İnsanlar sevgi, saygı gibi değerlere dayalı kişiler arası ilişkiler oluştururlar. Bu ilişkilerde yaşanan eylemler ise etik alanında konu alınırken bir inanca ya da bilgiye dönüştürülür ve bu bilgi bir yaşantıya dönüşür (Kuçuradi, 1988: 53-55). Yukarıda bahsedilen insanın yazgısını değiştirme, sorunlara çözüm bulma iddiası veya bilimin otoriter yükselişi doğal olarak insanların yaşantı kurma süreçlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Hem rasyonalizmin modernizmde akılı araçsallaştırması hem de çalışma içinde batı rasyonalitesinin eğitimle ilişkisi bağlamında sorgulanıyor olması açısından yaşantı kurma süreçlerini belirleyen ‘pratik akıl’ kavramı önemlidir. Özlem’e göre pratik akıl kavramıyla ya da araçsal akıl kavramıyla insanın yapıp etmelerini, seçim ve tercihte bulunma halini adlandırabiliriz. Başkalarının da gözetildiği bir çerçeve yaratarak eyleyen insanın değerlendirmede bulunması pratik akıl ile mümkün kılınır. İnsanlar töre, inanç, düşünce, eğilim, alışkanlık, gelenek gibi kavramlara içkin olan değer, buyruk veya normlardan oluşan bir çevre içine doğarlar (Özlem, 2004: 14-15). Bu

noktada değer kavramı ülkemizde de son yıllarda eğitim sahasında üzerinde fazlasıyla durulan bir konu olması bakımından ve yapılandırmacılıkla da ilişkisi açısından önemlidir.

Değer kavramı, öznelci ve nesnelci olarak ele alınırken onun öznedeki var olduğunu ileri sürenlere öznelci; öznedeki var olmadığını bir mutlaklık olduğunu ileri sürenlere ise nesnelci denmektedir. Öznelci değer, birey açısından veya toplum açısından olmak üzere kendi içerisinde gruplandırılabilir. Öznelci değer anlayışında değerlerin birçok özelliğinin yanı sıra değerlerin öznelliği tartışma konusu olmasını koştullamış ve değer rölativizmini ortaya çıkarmıştır (Özlem, 2004: 167-168). Buradan kolaylıkla doğa bilimlerini her şeyin üstünde tutan bir anlayışın kaçınılmaz bakışı olarak değerlere nesnelci yaklaşacağı, bilim ve değer ilişkisini birbirleriyle iç içe değil, birbirini dışlayan olarak ele alacağı sonucunu çıkarabiliriz.

Bilgi/bilimsel faaliyet ve değerın iç içe olup olmadığını belirleyebilmek için öncelikle bilgi ve değerın birbirinden ayrılıp ayrılamayacağı üzerine akıl yürüten ana akım fikirlere değinmekte yarar var. Günümüze etkileri hala süren pozitivistlere göre hem doğa bilimleri hem de sosyal bilimlerde değer yargılarından bağımsız olmalı ve bilim insanları kişisel eğilim, tavır, kanaat, önyargı, dinsel ve metafiziksel inanç, siyasal seçim ve tercihlerinden bağımsız çalışmak zorundadırlar. Popper gibi filozoflar özellikle sosyal bilimlerin de değer yargılarından bağımsız olmaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Marksistlere göre ise böyle bir nesnellığe ulaşabilmek mümkün değildir. Onlara göre pozitivism Batı'nın kendi yanlılığının nesnellik söylemiyle kendine kılıf bulduğu bir zemindir. Weber ise bilimsel çalışmaların toplumsal dünyanın değerlerle bezenmişliğinden dolayı değerlerden bağımsızlaşamayacağı, yanlı olacağı fikriyle Marksistlerle bir uzlaşa içerisine girer. Ne var ki bu yanlılık bilimsel çalışmanın başlangıcında olmalı fakat sonrasında ortadan kaldırılmalıdır. Böylelikle Weber'in bilinemezci pozitivismdeki yorumcu yaklaşımlarıyla öznel fakat bu yorumun nedensel açıklamaya dayanması ile nesnel bir kuram geliştirmiştir. İnsanın psişik bütünlüğüne vurgu yapan hermenötikçi Dilthey'e göre ise insanın dış dünyayı kavraması doğrudan onun yaşama deneyimi ile ilişkilidir. Yani insanın yaşamından bağımsız bir bilme gücüne ulaşması imkânsızdır. Dilthey'in takipçileri Rickert ve Windelband çizgisine göre ise insan özerk, özgür ve biricik olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda Comte'un pozitivist çizgisi ve takipçileri insanı ve bilgiyi bu şartlara bağılı olarak ele almadığı için bir

tehlikedirler (Özlem, 2004: 191-194, Swingewood, 2010: 138, 154-155). Dilthey'in vardığı sonucu bilim ve değer ilişkisi bahsinde, yaşama ilişkin bir disipline indirgemek gerekirse her türlü bilme çalışmasının insan eliyle yapıldığı için doğrudan ya da dolaylı insanlarla ilişkileneceğini ve bunun değerler felsefesinde değerlendirmeye alınacağı da belirtilmelidir (Kuçuradi, 1988: 11-12). Weber'in protestan ahlakı ile kapitalizm arasında kurduğu bağlantı, Merton'un bilim ile püritanizm arasında kurduğu ilişki, Thorner'in Protestanlık ile bilimin gelişmesi arasında kurduğu yakın ilişki (Türkdoğan, 1989: 29-30) ve Feyerabend'in bilimi bir ideoloji olarak inceleme altına alması veya Kuhn'un Paradigma Kavramını ele alış şekli aslında değerlerle bilimin birbirinden koparılamayacağını göstermektedir (Türkdoğan, 1989: 27-32).

Bilim ve değer ya da onlara yön veren gelenek ilişkisini daha açık ve doğrudan ifadelerle sunabilmek açısından Feyerabend'den aktarılan şu cümleler önem arz eder. "...Objektif olarak formüle edilmiş pek çok ifade vardır. Bu ifadelerde bir geleneğe veya bir uygulamaya açıkça atıfta bulunulmaz. Fakat bu ifadelerin manasına ulaşabilmek, ancak bir gelenek veya bir uygulama ile ilintilemekle mümkün olur..." ; "...En mükemmel kurallar ve standartlar bile, üzerine tatbik edildikleri materyalden bağımsız değildirler ve bunlar, oldukça karmaşık ve yer yer bulanık bir uygulamanın veya geleneğin pek mükemmel bir şekilde bütünle bütünleşmiş parçaları olmasaydı onları tanımamız ve nasıl kullanılacaklarını bilebilmemiz mümkün bile olmazdı..." (Feyerabend, 1991: 31-35). Düşününürün de altını çizdiği üzere gelenek, kök, köken, tarihsellik, soykütük, jeneoloji gibi kavramların önemi hem çalışmanın yapılandırıcılığın kökenlerini belirleme çabası açısından hem de modernizmin bilim anlayışının sorgulanması açısından önemlidir.

Bilimsel yasaların hakim paradigma olarak benimsendiği zeminde etik, özgürlük üzerine tartışmalara yönelir. Etiğin bu tartışması ahlak ve hukuk felsefesi için yaşama yönelik bir olgusal meydana getirme iddiasının bir ön tartışmasıdır. Tartışmanın sonucunda ortaya çıkan ihtilaflarda Özlem'in kategorize ettiği şekliyle belirlenmiş istence özgür olmayan istenç, belirlenmemiş olana ise özgür istenç denir. Özgür olmayan istenç, alanında Oudipus'un kaderi en çok başvurulmuş örnektir. Prometheus figürü ise belirlenmemiş/özgür istence örnek olarak gösterilir. Sosyolojist, evrimci veya pozitivist etik anlayışları belirlenimcidir. Yine de

belirlenimci etik içerisinde sayacağımız düşünürler (Spencer, Durkheim, Marx, Spinoza, Schopenhauer vb.) insanın farkında olarak özgürlüğü yaratacağı fikriyle özgürlükçü etiğe açık kapı bırakmışlardır. Öte yandan Scheler ve Hartmann'ın Kant'a dayalı etik anlayışını veya Kant'ın kendisini de özgürlükçü etik başlığı altında da ayrıca sınıflandırabiliriz. Özgürlükçü etik vurgusuna sahip filozoflar (Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger, Sartre, Jaspers gibi) kitle yerine bireyi eksen alanlardır (Özlem, 2004: 95-126).

Bilimsel bilgi ve değer ilişkisinin iç içe geçmişliğine dair yaklaşımlardan öznelci/bireyci/rölativist/anti-determinist vb. olanların konuyu karşı karşıya getirilen bir ikilik değil bir bütünlük içerisinde ele aldığını görüyoruz. Bu açıdan Aydınlanma, modernizm ve pozitivistizmin bir de bu gözle okunması ve değerlendirmesi düşünce ve eğitim sahasında bugün gelinen noktayı daha fazla gözler önüne serer. Çünkü eğitimle de bağlantısı kaçınılmaz olan dünyevi yaşamda Uludağ'a (2007: 5) göre bu birbirine aykırı düşüncelere, savaflara rağmen bugün gelinen bilimsel, teknolojik, kültürel, ekonomik nokta Orta Çağ'dan sonra kendini belirgin kılan Aydınlanma ve modernizmin bir sonucudur.

Çiğdem'e (2001: 104) göre "...Aydınlanmanın esas hedefinin bir tür seküler evren ve toplum projesine varmak olduğu kabulünden yola çıkarsak, bu projenin kurulu bir dine, o dinin özel bir yorumuna karşı bir proje olduğunu görürüz..." Cassirer'e göre aydınlanma yaşanan bir deneyim olmaktan ziyade modernliğin kaynağı olarak yorumlanan bir idealar bütünü olarak değerlendirilmektedir. Jacob'un yaklaşımında ise aydınlanma Fransız devrimi ve sonrasında başlayan müstebit hareketlerin altyapısıdır. Tabi ki aydınlanmanın doğuşu bağlamında söylenmesi gereken aydınlanmanın eski düzenden, Orta Çağ skolastisizminden, bir kurtuluşu sağladığı ve akıl çağını başlatmış olmasıdır (Çiğdem, 2001: 9). Orta Çağ'da Tanrı ile kul arasında kilise babalarının üstlendiği görevlere karşı kulun günah işlediğinde Tanrı ile aracısız baş başa kalmasını savunan özgürlükçü anlayış ferdin özgürlüğü düşüncesinin tohumlarını atarak aydınlanma ve liberal düşünce için de ortam oluşturur (Türkdoğan, 1989: 76-77). Aydınlanmanın fikri tekamülünü daha anlaşılır kılmak için Çiğdem'e (2001: 14) göre aydınlanma fikri üç düşünsel süreçten geçmiştir ve evrimleşerek yoluna devam etmektedir. İlk kuşakta aydınlanmanın temel problematiğini teşkil edecek felsefi, epistemolojik, bilimsel ve siyasal sorunlar ortaya atılmış. İkinci kuşakta aydınlanmanın kurumsallaşması üretilmiştir. Üçüncü

kuşakta ise ilerleme fikri kurularak aydınlanmanın geleceği teminat altına alınmak istenmiştir. Aydınlanma düşüncesinin içinden geçtiği bu üç dönem bilim ve teknikteki birçok ilerlemeyle toplumsal alanda daha da yerleşik hale gelir. Özellikle sosyolojinin doğuş koşulları da bu yerleşimde belirleyicidir. Doğa bilimlerinde başat ilke olan fizikçi Pierre-Simon de Laplace'ın evrenselci determinizmi (Russ, 2011: 291) veya bilimsel yasalar ve gerçekler, sosyolojinin babası olarak bilinen Comte pozitivistinin üç hal yasası ve Mutlak'ın sorgulanması yoluyla sosyal bilimlere de hakim olmuştur (Russ, 2011: 301-303). "Nihayetinde XIX. yüzyıl bilim çağıdır; dönemin hakim düşüncesi budur: Pozitivism (Comte) ve bilimcilik (Renan, Berthelot vb.) anlayışıyla birlikte, bilim yeni bir inanç biçimi olma yolunda ilerler" (Russ, 2011: 272).

Comte pozitivistini takip eden dönemde, 1922'den 1938'e kadar birçok ülkede etkili temsilcileri bulunan ve insan yapısı etmelerinin yegane açıklaması bilimdedir diyen bilimcilik ya da pozitivism anlayışının yeni temsilcileri olduklarına işaret edilen Viyana çevresi bilgi ve anlam probleminde deneyle doğrulanmayan, göstermek istediğini kendinden hiçbir şey katmadan göstermeyen, bilimler tarafından metafizik oluşu nedeniyle kapsanamayan bilgi olarak görmeyip anlamsal olarak saçma bulurken olan ve olması gereken ikileminde olandan hareket eden 'Mantıksal Çözümleme Yöntemine' dayalı tamamen anlamlı diye nitelendirdikleri fiziki bir dil arayışına gittiler (Türkdoğan, 1989: 94-100) "...Mantıksal pozitivism, ampirizmin ekstrem bir formuydu; mantıksal pozitivistlere göre teoriler sadece gözlem yoluyla elde edilen olgulara başvurularla ispat edilebildikleri ölçüde doğrulanmazlar; fakat aynı zamanda yalnızca bu tarzda türetildikleri ve o ölçüde anlam kazandıkları düşünülür" (Chalmers, 1997: 26). Bu ifadeler aynı zamanda mantıksal pozitivistin dış gerçekle tamamen uyumlu önermelere dayalı bir bilgi arayışının da ifadesidir. Bu noktada Wittgenstein'in (1985: 11) düşünceye sınır çizme çabasıyla ortaya koyduğu "Söylenilebilir olan ne varsa, açık söylenilebilir ve üzerinde konuşulamayan konusunda susmalı" önermesi bu sınır dışında kalanları mantıksal pozitivistlerin anlamsız veya saçma önermeler olarak değerlendirmesine neden olmuştur. Kısaca temel fikirleri aktarılan bu çevre; metodolojisi ve aklın gücüne inançları ile birlikte yeni aydınlanma ekolünün temsilcisi olarak görülür (Feyerabend, 1991: 88).

Bütün bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, özet olarak dönem kendinden önceki noolojik fikirlerin bir karşıtı oluşturma sürecidir. Manevi bilimlere bu karşı

çıkış ya da onların yoksullaştırılması süreci ise insanın konu edildiği sahalari da özellikle etkilemiştir.

Özellikle doğa bilimleri alanındaki anlayışın insan ve toplum bilimlerini kimler aracılığıyla ve nasıl etkilediği kısaca aktarıldıktan sonra bu etkinin insan üzerinde nasıl somutlaştığını biraz daha açmak gereklidir. Eğitim bu etkinin anayasal zeminde kendini açığa çıkardığı bir durum olarak değerlendirilebilir. Tartışmanın içeriği itibariyle toplumsal bilgiyi pozitif hukuk bilgisine çeviren bir perspektifle topluma yönelik bir anlayış çoğu zaman toplumun ve onun bireylerinin beklentilerini karşılamayarak hoşnutsuzluklar yaratabilir. Kuçuradi'ye (1988: 9-11) göre toplumsal ilişkileri bilgisel olarak ele aldığımızda bazı sorunlar vardır. Bunlardan birisi de bir gruptaki toplumsal ilişkileri kurma tarzındaki gelişmeler ile yazılı hukuktaki gelişmelerin paralel gitmeyişidir. Bu açıdan yaklaştığımızda toplumsal ilişkilerin oluşturduğu bütünsel yapıların tarihi işlevsel değişme ve değiştirilmelerle doludur. İstatiksel olarak da gözlemlenebilecek bu yeni kurumsallaşma başka bir toplum tipi anlamına gelirken toplumun yeniden organize edilme süreci olarak irdelenir. Eğitimde de böyle bir değişim saptanırken değişenin kişiler arası ilişkide yaşandığını belirtmeliyiz. Yine eğitim sahasında yapılan tartışmalarda da ereksellikten ve onunla ilintili hukuksal bakıştan kurtulma çabası kendini gösterir (Reboul, 1991: 34-37).

“Özellikle son yüzyılda modern fizikte yaşanan bunalımlara bağlı olarak Anglo-Amerikan dünyada pozitivist-evrenselci-nesnelci bilim anlayışının kimi sarsıntılar geçirmesi, öznelci-tekilci anlayışın iyiden iyiye dillendirilmesine ve yankı uyandırmasına neden olmuştur” (akt. Aydın, 2012: 7). Yaşama ya da yaşamama olasılığını bilemediğimiz Schrödinger'in fikri kedisi ya da dalga-parçacık deneyi gözlemcinin varlık koşullarının ‘gerçek’i etkilediğini, küçük parçalara inildikçe belirsizliğin arttığını gösterirken objektif bilginin varlığı sorunu bilim gündemini işgal eder olmuştur (Türkdoğan, 1989: 46-47). Bachelard'ın iki çalışması (Yeni Bilimsel Anlayış ve Bilimsel Anlayışın Oluşumu) bilimsel ilerlemenin doğrusal değil kırılma şeklinde olduğunu söyler (Delacampagne, 2010: 273). Mantıksal pozitivistizmin ‘doğrulanabilirlik’ ilkesine karşı Popper ‘yanlışlamacılığı’ bilimsel tartışmaları yeni bir noktaya taşıırken; Kuhn bilim tarihinde yanlışlama yöntemine çok az rastlandığını ve karşı örneklerin yine teorinin kendi içerisinde cevaplanabileceğini bilimsel ilerlemeci görüşe karşı çıkararak söyler. Feyerabend'in her karşıt görüşün kendini yaşatması doğrultusunda yöntemsizlik önerisi ise sürece

yeni bir boyut getirmiştir (Türkdoğan, 1989: 19-21). Bu süreçte Piaget'nin epistemolojisinde sık sık atıfta bulunduğu Kuhn'un 'Bilimsel Devrimlerin Yapısı' incelemesi ve paradigma kavramı önemlidir. "Her dönemde bilim insanlarının çalışmalarını alttan alta destekleyen bu müteakip dünya 'görüşleri'ne, Kuhn, 'paradigmalar' adını verir. Bir paradigma, genel kuramsal hipotezlerden olduğu kadar, bunların uygulamaya konulmasında gereken teknikler ve kanunlar bütününden de müteşekkil bir 'disipliner matriks'tir. Paradigma belli bir sahada meşru olan faaliyetin normunu; son noktada, araştırmacıların gözlemlemesine 'izin verilen' olguların yapısını belirleyen normu tanımlar. Elbette bir paradigma, onu yanlışlar görünen bazı deneylerle uzun vadede bir arada yaşamak zorundadır. Ne var ki bir paradigmanın bu sınamalara uzun süre dayanabilmesi ancak büyük bilimsel kuramların, bilinen olguların çoğunluğuyla uyuşacak şekilde kurulmasıyla mümkün olabilir" (Delacampagne, 2010: 296). Feyerabend'in görüşleri de çalışmamızla mutlak bir rölativizm içermesi bakımından ilişkilidir. Anti-pozitivizme göre sürekli bir değişme olduğu için hiçbir şey kesin doğru değildir. Bir nehrin uzunluğu veya bir dağın yüksekliği hep aynı kalmaz. Bilime uyarlayarak düşündüğümüzde her olgu için aynı yöntem kullanılamaz. Anti pozitivistler açısından toptan deneyleri gerçekleştirmek mümkün olmadığı gibi gözlemleri tüketmek de mümkün değildir. Feyerabend hiçbir kurama, bilgiye bitmez tükenmez bir bağla bağlı değildir, ona göre saçma ve ahlakdışı fikir yoktur. Anti-monisttir ve yöntem çokluğundan yanadır (Sönmez, 2008: 78-83).

Aydınlanmacı ve pozitivist filozofların sosyal bilimlere doğa bilimlerinin yasalarına göre kurma girişimlerine ve değerleri etiğin dışında tutma çabalarına XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren itirazlar değerler felsefesinin de kendini kurmasıyla beraber başlamıştır. Değerler felsefesinin ortaya çıkmasında kendisi de bir doğa bilimci olan, doğanın mekanik işleyişinin gözlem yoluyla anlaşılmasına itiraz etmeyen ancak doğanın 'gönül' yoluyla anlaşılabilirliğini söyleyen Lotze'nin eklektik bakışı etkili olmuştur. Devamında Windelband ise 'Felsefenin tümü bir değerler bilimidir.' tespitini yapar ve Kant'ın eksik bıraktığı değer koyan ve değerlendiren öznenin sözü açar (Özlem, 2004: 175-178). Böylelikle XX. yüzyılın son çeyreğinde, Kuhn'un tanımladığı paradigma anlayışından da esinlenen, inanç, değer ve teknik sahasında pozitivist felsefe geleneğine tepkisel değişimler sosyal ve kültürel tercihler sonucunda kendini görünür kılmıştır (Özden, 2013: 10-14). Diğer

tarafından bilimin “Hidrojen bombası veya kirlenme gibi sorumlu tutulduğu bazı sonuçlardan dolayı bir ölçüde büyüünün çözülmesine...” benzer güncel gelişmeler sonucunda da tanık olunmuştur (Chalmers, 1997: 21). “...Bu bakımdan, bunca savunulan güncel olaylara ‘bilimsel yaklaşım’ -değer dışı yaklaşım- yalnız sakıncalı bir bakma tarzı olmakla kalmaz, olaylara insanların lehine yön vermek isteyenleri de yaya bırakır; çünkü böyle bir yön vermek için, koşulların doğru bilgisinden başka, değerler bilgisi de gereklidir.” (Kuçuradi, 1988: 8).

Kuçuradi’nin (1988: 43) “Doğa bilimlerinin açıklamalarına özenerek – tüketiciliklerine özenerek- nedensel açıklamalardan başka açıklamaları bilimsel saymayan, bu yüzden de yalnızca nedensel açıklamalara gelemeyen, insanla ve başarılarıyla ilgili olguları görmezlikten gelmek ve kenara itmek zorunda kalan bir epistemolojiye dayanılırsa, doğal olarak, kişilerarası ilişkilerin birçok sorunu nesne edinilemez” şeklindeki ifadesi aslında bilimci veya pozitivist anlayışın epistemolojik yaklaşımı sonucunda insan çözümlemelerindeki başarısızlığını ve toplumsal bunalımların altını çizer. Öte yandan yeni bir epistemoloji kurma gayretinde olan ve inceleme nesnesi olarak da insanı/çocuğu seçen Piaget’de benzer eleştiriler de bulunmuştur. Piaget evrimsel epistemolojiyi benimsediği kuramının dayanaklarında doğanın pozitivist yorumla dilsel bir matematiğe indirgenip tanımlanmasına karşı çıkmaktadır. Bu anlamıyla klasik pozitivism açısından uygulanabilen her şey, anlaşılabilir her şey haline gelir. Yani insan işlemlerinin yapısı ile uygulanabilirlik açısından uyumlu olan doğa, anlama ve anlatma olaylarının gerçekleşme koşuludur. Ancak Piaget gerçek olarak adlandırılan bu uyuşmanın bir olasılık olduğunu ve böyle düşünmemizin yarı-düşünsel bir yetiye sahip olmamızdan kaynaklandığını ileri sürer. Fizik alanındaki bu belirlemelerine ilaveten Piaget biyoloji alanında vitalizmin indirgemeciliğine ve mekanist savlara karşı çıkar (Piaget, 2007: 37-42).

Aklın mutlak hâkimiyetine ve bir tür bilim dinine giden yolda olguculuk tartışmasına özellikle yöntem bahsinde giren pozitivism karşıtlarının toplum ve insan bilimi yeniden yapılandırma çabalarında (Güçlü vd., 2008: 1061-1062), “...modern sonrası toplumların uzun bir süre genel değerlerle yönetilemeyeceği, buna karşılık kendilerini belirli grupların ya da kurumların özel değerleriyle ayırt etmek zorundadırlar, ifadeleri sosyal hayatta bir pluralizme doğru yön değiştirirken, düşünce planında göreceliliği hazırlayan fikrî hareketler olarak görülebilir” (Uludağ, 2007: 60). Bu noktada Windelband’ın öğrencisi Rickert’in görüşleri ise meseleyi

derinleştirmesi bakımından önemlidir. İnsan sadece bir doğa varlığı değil aynı zamanda bir kültür varlığıdır. Kültürü var etmek ya da onun içinde var olmak değerlere sahip olmak demektir. Değerlere bağlılık yoksa o değerın etkililiği ve geçerliliğinden zaten söz edilemez. Fakat değerler zaman dışı ve genelleyici olsalar da her çağda değişkenlik arz ederler. Ona göre kültür bilimleri çağı, toplumu, kültürü kendi süreksizliği içinde ele almalıdır. Geçerliliklerini yaşantı içerisinde bulan değerlerin kendi aralarında bir derecelendirme olmamalıdır. Bu açıdan onları monist değil plüralist ele almak gerekir (Özlem, 2004: 178-179). Öte yandan söz konusu mantıkçı pozitivistlere değer cephesinden bir başka itiraz olarak Dilthey'in tarihselci bilim anlayışı kendini göstermektedir. Bu fikre göre öznenin pratik-sosyal boyutu ve onun aklının tarihin bir ürünü olduğu fikri pozitivistlerce atlanmaktadır ve bilgi değerlerden kopartılmaktadır. Bacon'ın mağara idolüne de dayandırılabilcek Dilthey'in tarihselci yaklaşımında insan bilinci tabiatın çözümlenebileceği kaideleri ve toplum olmaktan ileri gelen tüm tasarımları kurduğu gibi bunlara dair yine kendi bilgisi dahilinde maneviyata dayalı ve 'tutkulu' değerlendirmelerde bulunur (Türkdoğan, 1989: 102-104). Hem modern fizikteki gelişmeler hem de değerler alanındaki böylesi bir bakışla ortaya çıkan görecelilik toplumlar üstü ve ideolojilerden kendisini bağımsız gören egemen aklı zora sokmuştur. Konuyla ilgili birçok kaynağın kendisine fazlasıyla atıfta bulunduğu Feyerabend'e sözü bırakmak gerekirse "...Dün bilim nasıl papazların ve din bilimcilerin varlığını tehdit etmişse, bugün de relativizm, aydınların toplum içerisinde üstlendikleri rolü tehdit etmektedir..." (Feyerabend, 1991: 118). Bu açıdan pozitivistmin sadece doğayı anlama çabası olarak değerlendirilip bir ideoloji olarak ele alınmaması mümkün değildir. İdeoloji tarifini Kuçuradi'den aktaracak olursak; "İdeolojiler, genellikle, bir 'dünya görüşü'ne göre tasarlanan bir 'düzen'in yaratılması, yaratılmışsa da sürmesi için, toplumsal ilişkileri düzenleyen davranışları sürekli olarak belirlemesi istenen siyasal davranış ilkeleri/bütünleri olarak karşımıza çıkıyor" (Kuçuradi, 1988: 113). Çalışmamızın diğer bölümlerinde de vurgulanacağı şekliyle pozitivistme uygun eğitim sahasındaki kuramın da davranışçılık olduğu düşünülürse toplumu şekillendirme hedefi daha anlaşılır olacaktır. Davranışçılığa karşıt olarak ise Aydın'a (2012: 1-9) göre eğitim bilimleri de disiplinlerarası özelliğinin yanı sıra ontolojik ve epistemolojik yakınlığı itibariyle özellikle sosyal bilimler alanına daha yakın duruşuyla bu tartışmalardan kaçınılmaz olarak etkilenmiştir. Tekilci ve öznelci

paradigma değişiminin eğitim bilimlerindeki sonucu gerek ¼lkemiz gerekse de d¼nya açısından yapılandırıcılıkta karşıılığını bulmuştur.

Kimi araştırmacılar tarafından Nietzsche'ye kökleri dayandırılabilen postmodernizmde gerçekten de Nietzsche'nin fikirlerinin etkili olduğu söylenebilir. Eğitimin amaçları noktasında da bahsi geçecek olan teleoloji tartışması için Kant gibi doğanın gizli bir amacı vardır diyen sistemli filozofların düşünceleri belirleyicidir. Ancak Nietzsche'de teleolojinin anlamı sorgulanmış ve bugünkü postmodern akımda Kantçılık, Hegelcilik, Marxçılık gibi teleolojik büyük anlatılara itirazla birlikte Nietzsche'nin –Kuhn'un paradigma kavramının da kapsayabileceği- 'bakış açısı' kavramının yeri vardır. Sarup'a göre Hegel ve Marx'ın teleolojisi Nietzsche açısından tarihin erekselliği değil insanın bir üstün insan olmasına dair erekselliktir. Bu anlamıyla Nietzsche'nin vurgusu daha çok birey üstünedir (Sarup, 1995: 113-114) ve "...Pek çok kültürel görececi, toplumsal bağlama göre d¼nyayı ayrı ayrı biçimlerde yorumlasak da hepimizin yorumladığı ancak tek bir d¼nya olduğu görüşünü kabul etmektedir. Ancak Nietzsche için yorumlamalarımızın ötesinde hiçbir fiziksel gerçeklik yoktur. Yalnızca bakış açıları vardır... Öyleyse Nietzsche kişinin kendi bakış açısıyla sınırlı olduğunun tam anlamıyla farkındadır..." (Sarup, 1995: 56).

Aydınlanma ve modernizmin ilerleme fikrinin bir sonucu olarak bilime dayalı üstün toplum olduğu fikrine karşı "Levi-Strauss'un, Sartre'ın tarihsel maddecilik anlayışına ve günümüz toplumunun geçmiş kültürlerden daha üstün olduğu varsayımına karşı çıktığı The Savage Mind'daki (Yaban Düşünce) eleştirisi bilinen bir örnektir" (Sarup, 1995: 2). Kültürün yapısal özelliklerini keşfetmeye çalışan Levi-Strauss bu yapısalcı eleştirisiyle ilkel kültürlerle dönerken hem modernizmin üstün kültür eleştirisini hem de bir tür kültürün embriyolojisini yapmaktadır. Levi-Strauss'da modernizme dönük üstün kültür eleştirisine rağmen onun "...bir mitler bilimi inşa etmek için... mitleri üretildikleri ve aktarıldıkları toplumsal-kültürel bağlamın..." (Delacampagne, 2010: 275) dışına çıkarma çabası postmodern olarak değerlendirilememesine neden olur.

Bu tartışmalar sonucunda; adını ilk olarak mimaride kutu evlere insanların hapsedilmesine itirazlarla duyuran postmodernizm terimi, bir bakış açısı olarak kendini oluşturmuş oldu. 1980'ler ve 1990'larda oldukça sık kullanılan terim birçok sahada çok-anlamlı şekilde karşımıza çıkabilir. Postmodernizm kimi düşünürler

tarafından modernizmin bir devamı veya sonrası kimileri tarafından ise onun bir karşıtı olarak değerlendirilmektedir. Özellikle bazı felsefeciler terimi ve içeriğini ikinci dönem Wittgenstein'ı ile ilişkilendirerek filozofun bu dönemindeki dil yorumlamalarındaki değişimi felsefe sahasında post modernizmin dayanak noktası olarak görmektedirler³ (Güçlü, 2008: 1159-1163). Bakış açısı ayrılıklarına saygı gösterip çoğulculuğa önem veren ve bir tek bakış açısını benimsemenin Wittgenstein'cı dil oyunlarının çeşitliliğine hoşgörüle bakmamak anlamına geleceğini söyleyen Lyotard yüce bir us fikrinin insanı üzerinde anlaşmaya varılamayacak bir noktaya taşıdığını öne sürer (Sarup, 1995: 182-183). Lyotard çoğulculuğuna göre ortada birçok us vardır. Yani artık evrensel anlamda geçerli olan ve insanlığı ileri düzeyde özgürleşmeye taşıyacak olan bilimsel us yoktur. Böylelikle evrensel bir bilgidен veya bütünleştirici bir ustan konuşulamaz (Sarup, 1995: 158). Postmodernizmle birlikte özne'yi ele alışıta değişmiştir. Foucault'ya göre özneyi Kantçı aşkın özne olarak değil; "...Artık özneyi çok yönlü, dağınık ve belli bir merkezden yönetilemeyecek söylemlerin beşiği olarak anlamak durumundayız..." (Sarup, 1995: 93). Büyük anlatılara ve modernizme bir itiraz olduğunun altı çizilen postmodernizm akımının eleştirdiği alanlardan birisi de başka bir büyük anlatı olan psikanalizdir. Kısaca psikanaliz eleştirisinin özüne bakmak gerekirse; Deleuze ve Guattari'nin fikirlerini özetleyen Sarup'un aktardığına göre "...arzunun devrimci karakterinin psikanaliz yoluyla ister istemez bastırılması, psikanalizi modern devletin bekçi köpeği durumuna sokar" (Sarup, 1995: 116).

Postmodern akım yapısalcı bir dilbilimci olan Saussure'a itirazlardan da kendisine bir yol açarak yapısökümcü olarak adlandırılan Derrida'nın ve diğer postyapısalcıların yaklaşımlarıyla nerdeyse özdeşleşmiştir. Yine de postyapısalcılık ve postmodernizm arasında ayrılıkların mevcudiyeti belirtilmelidir (Güçlü, 2008: 1163-1166). Çünkü çalışmanın ilerleyen kısımlarında Piaget'nin yapısalcılık ve postyapısalcılık ile bağlantısı ve yapılandırmacılığın postmodernizmle ilişkisi değerlendirilmeye çalışılacağı için bu ayrım noktaları önemli olacaktır.

Toplumsal yaşama yansıyan yönleriyle postmodernizm özellikle küreselleşme ile beraber çokkültürlülük tartışmalarını da hızlandıran bir mahiyettedir. Bu açıdan modernizmin belirgin bir özelliği olan ulus-devlet anlayışının birçok kuram açısından

³Postmodernizmi değerlendirirken "...başta Lyotard olmak üzere birçok postmodernin Wittgenstein'ın 'dil oyunları' (kimileyin yaşam biçimleri diye adlandırdığı) düşününe oldukça sık başvurması..." (Sarup, 1995: 180) Sarup tarafından da gösterilmektedir.

günümüze yaklaştıkça değeri azalmaktadır. Feyerabend'in (1991: 38) "...Protagoren relativizm, geleneklerin ve değer yargılarının çoğulculuğuna özen göstermesi sebebiyle makul olarak nitelendirilmeğe hak kazanmıştır ve bir kimsenin kendi köyünü ve tuhaf geleneklerini arzın merkezi saymadığı için medenidir " şeklindeki ifadelerinde anlattığı içerik çokkültürlülüğün temel dayanak noktasını göstermesi bakımından önemlidir.

Bu bağlamda her düzlemle bir şekilde ilişkili olacak ekonomi anlayışındaki değişimler (neo-liberalizm) küreselleşme fikri ile kendine özellikle insan ve toplumbilimlerinde yer edinmektedir. Küreselleşmenin köklerine kısaca değinmek gerekirse; Veysel Sönmez'e (2008: 51-63) göre Stoacılığa, Hegel'e, Pragmatik Felsefe'ye ve Feyerabend gibi felsefi fikirlerden temellerini alan küreselleşme başlıca kapitalist ülkelerin dünyayı pazar haline getirme sürecidir ve ulus devletlere amaçları gereği karşıttır. Stoacılığa göre dünya tüm insanlarıdır ve bireyler dünya yurttaşı olmalı sınırlar kaldırılmalıdır. Fukuyama'nın altını çizdiği tarihin sonu tezi Hegel'e aittir. Hegel'in detaylı fikirlerinin bir sonucu olarak liberal toplum biçimi Geist'in doğa ile girdiği yabancılaşmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan bir sentezdir. Heraklitos, Sofistler, Bacon, Comte, Peirce, James, Dewey gibi düşünürler pragmatizm başlığı içerisindeki yaklaşımlara denk düşecek başlıklar ileri sürmüşlerdir. Bütün bu filozoflardan ve pragmatizm akımından küreselleşme yararı, bireyseliği, göreceliliği, aklın değil yaşamın önemini, kişi özgürlüğü ve girişimciliği, değişimi vb. kavramları devralmış ve felsefesinin etkin unsurları haline getirmiştir. Küreselleşme Feyerabend'den ise en önemli olarak her şeyin çözüm olarak kullanabileceği fikrini devralmıştır.

Kendi coğrafyamıza döndüğünde; ülkemizin yakın tarihinde akademi dünyasında bilim ve metodolojisi üzerine muhtelif kabuller dünya ölçeğindeki ana akımlardan bağımsız değildir. Bilginin Batı'ya, Doğu'ya, Nazi'ye, Protestanlığa, İslam'a vb. çekştirilme çabası farklı coğrafyalarda kendini gösterirken değer ile bilim arasında kopmaz bir ilişki olduğu belirginleşmiştir. Mutlak gerçek olduğu ya da gerçeğin araştırmacının zihni dünyasından bağımsızlaşp gerçek olarak kendini sunamayacağı savları tartışılırken Türkiye'de durum oldukça geç kavranmıştır. Metodolojiyle ilişkili bilgi ve bilim nesnesinin tartışılmasından ziyade metodoloji aktarımı taklitçi şekilde tercih edilmiştir (Türkdoğan, 1989: 7-11). Bu bağlamda coğrafyamızda Batılılaşma çabasının kökleri derinlerde ve Rusya tarafından

yutulma tehdidinin karşısında bir alternatif olarak görülmüştür. 1839'dan beri Türkiye bunu hedeflemekte fakat mesafe kat edememiş ve aksine sonuçtan memnuniyetsizlik hep mevcuttur. Hep bir kararsız dolaşma halinin yanısıra kararsızlıktan kurtulma çabası da kuşkusuz vardır (Güngör, 1990: 15-19). Bu kararsızlıktan kurtulma çabasının bir ifadesi de Cumhuriyetin ilk yıllarıdır. “...Nitekim biz Atatürk Devrimleriyle Batı uluslarüstü global toplumunun değer yargılarını benimsemiş bulunmaktayız.” (Öktem, 1983: 37).

Yukarıda üzerinde durulan deneysel bilimlerin etki alanını genişlettiği dönemler uzun bir sürece yayılmış ve kendini hala her alanda hissettirmektedir. Bu açıdan eğitim bilimi de tek tek ülkelerde farklı şekillerde bu süreçten etkilenmiştir. “Altmışlı yıllarda deneysel bilimler güçlü bir şekilde kabul gördü. Birçokları, tabiat bilimleri örneğine göre tasarlanan eğitim bilimi ile pedagojinin sahasında da mükemmel, deneysel olarak kurulan bilgilere ulaşabilmeye inanıyorlardı. Bu amaçlara ulaşabilmek bilimsel olmayan ifadelerin katı bir şekilde sınırlandırılmasını gerektirir” (Berner, 2013: 146-147). Feyerabend (1991: 109-111) okullarımızda bilimsel konuların mecburi ders olması sebebiyle bilimin toplum üzerinde devlet-bilim ilişkisi eliyle hükümran rolü olduğu tespitini yapar. Okulda çocuğa öğretilecek din için ebeveynin özgür seçimi mevcutken bilim konusunda böyle bir özgürlük hak olarak görülmemektedir. Herhangi bir bilimsel gelişme toplumun onayına sunulmazken sadece bilim insanlarının kabul edip etmemesi ölçü olarak alınmaktadır. İdeolojiler görecelileşirken bilim böyle bir bakışla ele alınmamaktadır. Toplum sahasında ise “Bu bakış tarzı XX. yüzyılın başlarından itibaren yeni bir toplum yaratmak adına milletleşme süreci ile birlikte kendini göstermiş çoğu zaman ideolojilerle birlikte hareket etmiştir. Dolayısıyla, insandan, toplumdan ve kültürden ziyade kabul edilen siyasi ve ideolojik düşüncelerden hareket ederken eğitim de davranışçı yaklaşımları benimsemiştir” (Uludağ, 2011: 2).

Yani pozitivism ve onu karşısına alanlar olmak üzere ortaya çıkan ikilemin eğitim sahasında cereyan eden tartışmalarının bir yüzü yapılandırmacılık diğer yüzü ise davranışçılıktır (Yurdakul, 2011: 39). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçerken kuşkusuz yukarıdaki tartışmalara bağlı olarak, eğitim sahasına ait sorularda da değişiklikler olmuştur. “Öğrenci, devlet ya da üniversite tarafından günümüzde sorulan soru artık ‘Doğru mu?’ sorusu değil, ‘Ne işe yarar’ sorusudur. Bilginin

ticarileşme sürecinde çoğunlukla bu soru ‘satılabilir mi?’ sorusuna, iktidarın büyüme sürecinde ise ‘etkili mi?’ sorusuna karşılık gelir” (Sarup, 1995: 167).

Doğa olaylarını anlamada standartların yetersizliğini ve amaçlaştırılmaması gerektiğini ortaya koyan Feyerabend (1991: 52-54) insanın doğadan daha karmaşık olduğunu ve eğitimin insanı sınırlandırmış bir gözle ele aldığını savunur. Çünkü ona göre “...Ne bir bilim adamı ve ne bir sanatkar ve ne de bir vatandaş güvenini sağlayıp yönünü bulabilmek için babasının metodolojisine, anasının rasyonelliğine muhtaç değildir” (Feyerabend, 1991: 54) “...Evrensel boyutlarda verilecek olan bir fazilet ve rasyonellik eğitimi, sonuçta mevcut geleneklerin tamamının yok olmasını, etrafında olup bitenlerden habersiz uysal insanların yetiştirilmesini sağlayabilir. Böylesi bir durum ise, toplum düzeni için gerçekten büyük bir tehdit oluşturur...” (Feyerabend, 1991: 126). Gelenekler arasındaki objektif değerlendirme ölçülerini belirleyen ve daha çok hangisinin doğru olduğuna karar veren ‘entellektüellerin’ bu iş için en önemli araçlarının eğitim olduğu ve bilimin de sorgulanamaz rolünün eğitime en büyük yardımcı olduğu Feyerabend’in yaklaşımlarından çıkan bir sonuçtur. Feyerabend’e göre olması gereken gerek geleneklerin gerekse de bilimin toplumun bütün kesimlerince, bilimin de bir gelenek olduğu öngörüsüyle ve açıklıkla tartışılması ve eğer bilim en yüce değer olacaksa da böyle bir değerlendirme süreciyle bu noktaya varılmasıdır (Feyerabend, 1991: 118-128). Postmodernizmin eğitim anlayışını anlatırken düzeni değil aykırı olanı örnekleme bakımından Feyerabend’in şu yönlendirmesi önemlidir. “Okullarda okutulanları dikkate almamak Galileo’nun işini kolaylaştırmıştır...” (Feyerabend, 1991: 134).

Özetle; postmodern anlatının içeriği itibariyle insan ve toplum bilimlerini ele alışları onların bir kurmaca olduğu üzerine kuruludur. “...Sözün özü; felsefe, hukuk ve siyaset kuramı çalışmaları, tıpkı şiirde olduğu üzere eğretilmeli bir yapıda olduklarından, onlarda en az şiir kadar kurmacadır” (Sarup, 1995: 58). Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere eğitiminde postmodern bir bakış açısıyla kurmaca olarak görüleceği aşikardır.

1.2. Günümüz Eğitim Bilimleri Tartışmaları

Eğitimin tanımlanması gayreti ile ortaya çıkan sonuç tanımlayanların eğitim anlayışını ortaya koyması açısından önemlidir. Yukarıda da özetlenen şekliyle düşünürlerin, kuramcılarının eğitim anlayışları aslında onların bilim ve bilimde yöntem

anlayışlarının bir devamı olarak görülebilir. Bu açıdan “...Batı rasyonalizminin ilk yıllarından bu yana entellektüeller kendilerini öğretmen, dünyayı okul ve insanları da itaatkar öğrenciler olarak görmüşlerdir” (Feyerabend, 1991: 186) ve bu tespitteki durumun sonucu olarak da eğitim tartışmalarından neredeyse hiçbir düşünür uzak durmamış ve onu tanımlama gayretinde olmuştur.

Schleiermacher’ın formüle ettiği eğitim tanımı “Eğitim, insanı dünyaya bağlar. Öyle ki, eğitim dünyaya insanı yapıştırır ve eğitim onu biçimlenmiş dünya yapar. Öyle ki eğitim dünya vasıtasıyla insanı biçimlendirir.” şeklindedir (akt. Berner, 2013: 37). Brezinka ise eğitimi zararlı olan temayüllerin engellenmesi olarak tarifler (Berner, 2013: 39) Reboul’un eğitim tanımı: “Kültüre giriş, insanı hayvandan ayıran bir özellik iken, eğitim, her insan çocuğuna tedrici olarak kültüre girme olanağını sağlayan süreçler ve yöntemler bütünüdür.” şeklindedir (Reboul, 1991: 31). Davranışçı ekolün kabul ettiği ve ülkemizde uzun yıllar hüküm süren Ertürk’ün eğitim tanımında ise “Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir⁴ (Ertürk, 1994: 12; Kıncal, 2009: 3). Skinner’a göre eğitim öğrenip unuttuklarımızdan geriye kalandır. Aydınlanmayı hazırlayan bir düşünür olarak Kant’a göre ise eğitim gelecek için yapılandırılır ve çocukları gelecekteki durumlara göre eğitmek gerekir (Kaplan, 1999: 49). Gökalp’in eğitim tanımı; bir kavmin kıymet hükümlerinin toplamı olan kültürün (bu yönüyle millî) fertlerde ruhi alışkanlık haline getirilmesi öğretim ise teknolojik birikimin alışkanlık haline getirilmesidir (Gökalp, 1964: 10). “Emile Durkheim eğitimi; sosyal hayat bakımından yetişmiş nesillerin, henüz bu hayata ulaşmamış olan nesiller üzerindeki etkileridir şeklinde tanımlamaktadır. J.J. Rousseau’ya göre eğitim, tabiata göre insan yetiştirir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu’na göre eğitim, çocukların hayata hazırlanma sürecidir. Yusuf Has Hacıp de eğitimi, olumlu davranışları kazanma ve bu şekilde hayata hazırlanma süreci olarak görmektedir. Sati Bey’e göre eğitim, bireyin özel kabiliyetlerini köreltmeksizin genel kabiliyetlerini artırmayı ve maharet sahibi yapmayı amaçlayan bir faaliyettir. Mümtaz Turhan ise, bir ülkenin genel eğitiminin milli ya da toplumsal amacının, kültürü bir değer olarak genç nesillere kazandırmak ve mevcut kültürün geliştirilmesini sağlamak olduğunu belirtmektedir” (Kıncal, 2009: 2-3). “Buber’e göre eğitim, dünyanın okunmasında bir şahsın diğer bir şahsa tesir etmesi anlamına gelir” (Oelkers, 2003: 13). Oelkers’in aktardığı

⁴ Başka birçok kaynakta bu tanımla karşılaşılmaktadır.

şekliyle Kevin Harris'e göre anti-pedagojik bir ideoloji eleştirisi olarak "Kapitalist liberal demokraside eğitim, bir şeyin temelini teşkil eden gerçek yapıları anlamak ve idrak etmede onları kabiliyetli kılabilen şeyleri insanlardan saklayan gerçeklikten yanlış tasavvurları genişleten ve yanlış şuurular üreten ideolojik bir araç olarak vazife görmektedir" (Oelkers, 2003: 64). Feyerabend'e (1991: 40) göre "...Eğer bir kimse veya bir grup tercih edilmiş olan standartı henüz benimsememiş ise her türlü yol denenerek benimsemesi sağlanır. Eğitim bu işin araçlarından biridir..."

Bütün bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, açık olarak söylensin ya da söylenmesin, eğitim söz konusu olduğunda amaç-hedef kavramları ya da "eğitimin hedefe ait bir araç" olması söz konusudur (Berner, 2013: 39). Bu açıdan klasik pedagojiden hareketle "Hedef, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak tanımlanabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir. Burada temel kavram 'istendiktir'. 'İstendik'in ölçütü ya da ölçütleri nedir? Hangi bilgi, beceri, değer, tutum, ilgi vb. istendik olarak kabul edilecektir? Her insan ve toplum için ortak ölçütler var mı? İstendik'in ölçütleri evrensel mi? Mutlak mı yoksa görelî mi?" soruları ve yanıtları ile 'İstendik davranışları kimler belirleyecek? Bu işi yaparken neleri göz önüne alacaklar?' soruları sürekli gündemdedir. Üstelik hem eğitim biliminin hem de felsefenin kapsamı içindedir bu tür sorular" (Sönmez, 1998: 40-41).

Görüldüğü üzere eğitimin felsefi tartışması yapılmaya başlandığında hedefler konusu çoğu kez başlangıç noktası olarak alınır ve birçok alt başlık bu amaçlarla uygunluğu üzerinden incelenir ve birçok soru veya sorun ortaya çıkar. Devletler, ideolojiler, akımlar, gruplar ve her türlü organizasyon amacını belirledikten sonra bu amaca ulaşabilmede eğitimi araçsallaştırır. Berner'in günümüz açısından yaptığı tespite göre seksenli yıllarla birlikte bir motto haline gelen postmodern kavramı eğitim sahasını da etkilemiştir ve konumuzla ilişkisi bakımından postmodern eğitim anlayışı "hedef rasyonalizmine karşı bir dönüşüm" olarak ele alınabilir (Berner, 2013: 90).

Geride bıraktığımız yüzyılda Weber'in altını çizdiği şekliyle toplumsal düzeni, kültürü, medeniyeti disipline etme veya karakterize etme anlayışı olarak görebileceğimiz modern batı rasyonalizminin (Berner, 2013: 71) eğitim sahasında bir alt başlığı olarak ele alınabilecek hedef rasyonalizmi bugün postmodern anlayışla beraber birçok muarız yaratıp oldukça tartışmalı hale gelmesine rağmen, muarızlar

eleştirdikleri yaklaşımın amaç araç uyumu noktasındaki genellemesinden kendilerini kurtaramamaktadırlar. Kendisini amaç kavramından en yalıtık konumlandırılanların bu çizgide gidebildikleri en ‘ulvi’ nokta bütüncülüğü sorgulayan postmodern bir eğilim olarak görecelilik şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Çünkü “Eğitim ve eğitim bilimlerin içinde bulunduğu pedagojik çağın ümitleri oldukça fazla idi. Sonunda bu ümitler kayboldu ve bütünün anlamı sorgulanır oldu.” (Oelkers, 2003: VII). Bu sorgulama sürecinde ise aslında sorgulanmakta olan Batı rasyonalizminin savunucusu entellektüellerin toplum mühendisliğidir. Tartışma Feyerabend’in (1991: 40) “...Rasyonelliği benimsemiş bir toplum özgür değildir. Entellektüellerin oyununu oynamaya mahkûm edilmiştir.” cümlesiyle daha anlaşılır kılınabilir. Eğitim sahasında pedagoji ve anti-pedagojinin ikili karşıtlık olarak uç noktaları oluşturduğu bu tartışma da yapılandırmacılığın kendisini nerede konumlandığını tespit etmeye çalışmak günümüzün eğitim anlayışına ışık tutmak ve geleceğe hazırlanan çocuğu nasıl bir “tamamlanmış düşüncenin” beklediğini belirleme çabası açısından önemlidir. Bu tartışmada yapılandırmacılığın ülkemizde uygulanmaya başlamasıyla birlikte destekleyen eğitim bilimcilerin olduğu gibi eleştirenlerin de mevcut olduğu belirtilmelidir.

Eğitimin veya özele inecek olursak bir kurum anlayışı bağlamında “görece özerk, kalımlı veya düzenli, kurallara göre zorlayıcı ve toplumsal fonksiyonuyla ayırt edilen toplumsal bir gerçeklik.” olarak okulun ister fonksiyonelliği isterse de farklılaştırıcı veya birleştirici misyonuyla beraber erekselliği tartışılın konu felsefenin yetki alanı içerisinde (Reboul, 1991: 34-36). Öte yandan ereksellik ve fonksiyon kavramlarına biçilen rol, çalışmanın devamında tartışılacaklar açısından da önem arz eder. Bu bağlamda eğitimi fonksiyonel ve kasıtlı olmak üzere ikiye ayırmak gerekir. Fonksiyonel eğitim kasıtlı tesirin olmadığı yan tesirler olarak ifade edilirken kasıtlı eğitim sadece araçsal bilgi ve kabiliyetlere yönelik değil aynı zamanda ideal değer ve normlara yönelik ele alınıyor (Berner, 2013: 41). Eğitim sahasında yapılandırmacılık ve davranışçılık ikilemi olarak karşımıza çıkan tartışmalarda yapılandırmacılığın kasıtlı eğitim (ereksellik) veya fonksiyonel eğitim ya da bütüncül bir eğitim karşıtlığı yaklaşımlarından hangisi içerisinde konumlandırılabilirliğini çalışmanın sonunda belirlemeye çabalayacağız.

Ailede eğitimin varlığı İlk Çağ filozoflarından bugüne kadar öngörülmüş ve detaylandırılmış bir konudur. Aile eğitiminin önemi vurgulanırken günümüze

yaklaşıldıkça ona dair eleştiriler de vücut bulmuştur. Bu eleştirilerin özünü ailenin çocuk üzerindeki hâkimiyeti, otoriterliği vb. oluşturmaktadır. Bu eleştirilerin güçlülüğüne rağmen aile ve okul kurumsal varlığını devam ettirmektedir. Bütün olumsuzluklara rağmen ailenin ve okulun kendini devam ettirmesi bir gerekliliğin varlığına da işaret eder (Reboul, 1991: 38-41). Bu gerekliliğe rağmen “Eğitimin teori ve pratiğine ait eleştiri daima vardır. Pedagojiyi bilim olarak kurmaya çalışan ilk sistematik denemelerden beri, bu disiplinin şekli, davranış biçimi ve hedef tespiti hakkında kavga mevcuttur” (Oelkers, 2003: 19).

Bu açıdan Reboul’ün genel kurum tarifine ilaveten; özelde “ebeveyne yardım iddiasında olan” bir kurum olarak (Berner, 2013: 11-12) okulun toplumsal konumlanışını tarif etmek gerekirse; “Okul, bilgi ve kabiliyetlerin ulaştırılmasında uzman ve ebeveynlerin çok fazla başarılı olamadıkları bilakis belirli şahısların çalışma alanları çerçevesinde bu görevleri üstlenmek zorunda oldukları bütün zamanlarda her kültürde mevcuttur”. Okul kısaca ve genelleşici şekilde ‘toplumun düzenlenmesinin biçimlendirilmesi’ olarak tasvir edilebilir (Berner, 2013: 5). Okul içinde öğretmen ve öğrenciler ve onlara ait kuruluşlar, dışarıdan ise devlet, siyasi partiler, ekonomi grupları, dini cemaatler, bilimin kendisi ve kuruluşları, sanat, asker, ebeveynler ve kişilerin düşünceleri etki faktörleri arasında gösterilir. Ve devlet açısından okul onun serası olarak değerlendirilebilir. Devletin okuldan beklentisi hem politik hem de moral bir sosyalleşme sürecini yaşatarak devleti taşımasıdır (Berner, 2013: 7-8). Etki faktörlerinin çokluğu göz önüne alındığında eğitimin hedefleri tartışmasının oldukça kamuya açık ve kavga çıkarıcı mahiyette olduğu söylenebilir (Berner, 2013: 47). Belki de kavganın çözümü izafileşmekte görülmektedir. Düşünce dünyasının özellikle insan ve toplum bilimleri alanında “Vaktiyle kendine güvenilen kelimelerin gittikçe artan bir şekilde tırnak içinde kullanılmaya başlanması izafileşmenin kesin bir belirtisidir.” (Oelkers, 2003: VII).

Balık avı için toplanan bir dernekten söz ettiğinizde ‘...için’ amacı olduğundan dolayı bu tarz yerler için doğrudan bir erekten bahsedilebilir. Çünkü gelenlerin hepsinin amacı aynıdır. Fakat konu okul olduğunda ereksellik bu kadar açık mıdır? Sorunun cevabı hukukçu bir yaklaşımda basitçe bulunabilir. Hukukçu yaklaşım ‘okulun yasa koyucu tarafından kurulduğunu ve fonksiyonunun onu yöneten metinlerle belirlendiğini’ öne sürer. Bu durumda kurumun gerçekliği bireylerin bilincini aşar. Önceliği olan ise bireylerin bilincinden ziyade yaklaşımın

içeriği ve kurumun varlık nedeni haline gelir. Öte yandan bireylerin bilinçli olarak toplanmadıkları durumda ereksellik yine tartışmaya açık hale gelir (Reboul, 1991: 34-37). Amaçlardan doğan bu tartışma çocuğa verilen ödevlerden giydirilen kıyafete, öğretilen bilginin içeriğinden hiyerarşik düzene, öğretmen-öğrenci arasındaki otorite ve özgürlük sorunsalından ailenin geleneklerine vb.'ye kadar giderek eğitimle ilgili her noktaya yayılır.

Aydınlanma ve modernizmin kendini kurarak topluma nüfuz ettiği XVIII. ve XIX. yüzyılda çocuk kitaplarından çocuk elbiselerine kadar çocuğa ait her şey eğitimin amaçlarına uygun düzenlenmektedir. Diğer taraftan eğitim tarihi incelendiğinde bu durumun vatandaşlık öncesi çağda bu kadar kendini hissettirmediği görülür (Oelkers, 2003: 7). Modernizm ve pozitivistizmin öğrenci zihnini depo olarak gören ansiklopedik bilgi aktarma işine çeşitli eleştiriler başlangıcından bugüne güçlenerek devam etmiştir (Özden, 2013: 13-14). Günümüz eğitim felsefesi yaklaşımları bu konuyu devlet-toplum-ideoloji tartışmalarını da dikkate alarak özellikle öğrenme-öğretme başlığıyla tartışmaya açmıştır. Çünkü devlet anlayışı ile eğitim görüşleri arasında paralellik her zaman mevcuttur (Oelkers, 2003: 10).

Bir başka nokta olarak bilim ve din arasındaki tarihi çekişme pedagojik sahaya fazlasıyla nüfuz etmiştir. “Geniş kitlelerde okul, dini topluluklardan etkilenir. Başlangıçtaki okullar, pratikte özellikle içerisindeki derslerin dini prensiplere göre yapıldığı manastır okullarıydı. Reformasyondan sonra da kilisenin yönlendirdiği etkiler uzun süre devam etti. Okulun devletleştirilmesi, laikleştirilmesi anlamına gelmiyordu. Öncelikle 19. Yüzyılda ekonominin ağır bastığı, aynı zamanda kiliseye ait dini tesirlerin sınırlandırılması için pozitif bilim düşüncesi, çok hızlı gelişen endüstrileşme ve bununla bağlantılı olan sosyal problemler düzenlendi” (Berner, 2013: 10). Bu bağlamda okul kilise ilişkisi ve okul bilim ilişkisi her zaman tartışmalı oldu. Gerek dinin gerekse bilimin okuldan temel beklentisi her dönem birçok coğrafyada karşı karşıya geldi (Berner, 2013: 11). Bütün bunlar okulun “farklı beklentilerin –kısmen tutarsız- karmaşık gerilim sahasında” konumlandığını gösterir (Berner, 2013: 14). Özellikle Batı toplumlarında gerilim bilim lehine dinin bilime adaptasyonu şeklinde sonuçlanırken eğitimde de pozitivist yaklaşımın uygulanmasının önünü açan bir sonuçla karşı karşıya kalındı. Fakat bu durumun

insan ve toplum bilimlerindeki yansıması olarak ailelerin gelenekleri veya bütünüyle kültür kavramı da tekçi bir yaklaşımla karşı karşıya kalmaktadır.

Bu tartışmalarda modern toplumun insanları getirdiği buhranın eleştirisi temel bir dayanak noktası olarak kendine yer bulur. Pedagojik fikirlere bir itiraz olarak anti-pedagojik bir anlayışın ortaya çıkışını XIX. Yüzyıldan hareketle izahat gerekir. XIX. Yüzyılın Protestan Ahlakı ile kapitalizmin kurallarını uzlaştırma anlayışı pedagojinin temel karakteristiğini belirlemiştir. Yani eğitmek zorunda mıyız sorusu bu fikri zemine bir itiraz olarak çıkış yapmıştır. XX. Yüzyıla gelindiğinde kamusal eğitim bireye yükselme olanağı tanıyan tek belirleyen olmasının yanı sıra kültürel aktarımın da aracıydı (Oelkers, 2003: 15). Bu bağlamda Türk millî eğitim sistemine dair tartışmalarda da benzer bir muhtevayı bulmak mümkündür. Burada devlet okulu ve özel okul farklılıkları ile konunun yönünü değiştirmemek gerekir. Çünkü birçok ülkede resmi eğitimin anlayışı özel eğitimin içerisine sızmıştır (Oelkers, 2003: 18). Dolayısıyla yürütülen tartışma resmîlik eleştirisi bağlamında bir katılık kavramının esnemeye tabi tutulması çabası olarak da tanımlanabilir.

Protestan ahlakı ile kapitalizmin kurallarını uzlaştırma anlayışı pedagojinin temel karakteristiğini belirlerken eğitmek zorunda mıyız sorusu bu fikri zemine bir itiraz olarak çıkış yapmıştır (Oelkers, 2003: 15). Zorunluluk eleştirisine bağlı olarak modern toplumun en gelişmiş ve önem verdiği kurumlardan biri olan okula yönelik İvan İlich'in okulun zorunluluğu ve tekel oluşturmaya karşı çeşitli eleştirileri meşhurdur⁵ ve Reboul'e (1991: 44-49) göre eleştirilerin dikkate alınması gerekir. Çünkü gençleri okul yerine üretici çalışma içerisine sokmak onları araçsallaştırmaktır buna karşın okuldaki öğrenci kendisi için çabalayandır. İlich'in yaklaşımının eleştirilen tarafı ise okulun kişiye aktardığı bilgilerin onun hayatta karşılaşılabileceği durumları aşabilmesi için oluşudur. Birkaç örnek vermek gerekirse; yolunu bulmak için harita kullanmayı öğretmek, mantıksal biçimde birbirine bağlanan organize bilgiler vermek yani gözlemevini ziyaret ettiğinde orada olanı kavrayabileceği matematiksel bilgi, didaktik transpozisyon yoluyla düzeye uyarlanan bilgi, kanıtlanmış diye nitelendiremeyeceğimiz ama kanıtlara dayalı bilgi, bazı çıkar gütmeyen bilgiler gibi. Ayrıca daha tartışmalı olduğuna kanaat getireceğimiz ahlaki bilgiler ise Reboul'e göre bunları öğretmek değil okulun bizzat öyle olarak yapması

⁵ Tartışmanın detaylı bir incelemesi ve İlich ve İlich dışındaki diğer teferruatlı örnekleri için Bk. Uludağ, Zekeriya, (2004), Modernizm Sürecinde Antipedagoji ve Kritik, Değişim Yayınları, İstanbul

gerekindir. Kaplan'ın (1999: 43) aktardığı şekliyle Locke'a göre "Öğrencinin her şeyi öğrenmesine yetecek kadar zamanı ve gücü olamayacağı için, en zorunlu olan şeylerin öğretilmesine, öğrenciye dünyada en çok fayda sağlayacak bilgilerin verilmesine dikkat edilmelidir.". En gerekli bilgilerin okullarda öğretilmesi gerektiği kabul edilse bile yine de bu bilgilerin hangi yöntemle öğretileceği tartışması bahsi geçen zorunluluk ilişkisinden de hareketle devam eder.

Konuyu daha anlaşılır kılmak için bir gruplandırmaya gitmek gerekirse "Günümüzde pedagojik teoriler üç büyük akım halinde gruplanabilir. Modellere bağlı olan ve iletme tarzından çok neyi iletme gerektiği kaygısını taşıyan klasik akım. Çocuktan, onun tecrübelerinden ve isteklerinden yola çıkan ve öğretilen şeyin öğretilen kişilere uyarlanması talep eden yenilikçi akım. Son olarak, pedagojiyi kesin bir bilim veya en azından etkili ve garantili bir teknik haline getirmeye çalışan fonksiyonel veya teknikçi akım..." (Reboul, 1991: 59). Bir dördüncü akım olarak ise anti-pedagoji Reboul'un gruplandırmasına ilave edilebilir. Yapılandırmacı kuramın ülkemiz özelinde dört akım olarak gruplanan ifadelerde hangisine ya da hangilerine ait olduğunu belirlemeye çalışmak önemlidir.

Klasik pedagoji çocuklar için geleceği vaktinden önce temsil etme iddiasını taşıırken anti-pedagoji böyle bir iddiayı reddeder (Oelkers, 2003: 8). Tamamlanmış düşüncenin kimin tarafından belirlendiği egemen aklın bir sorgulaması olarak karşımıza çıkar. Böylelikle "...Tamamlanmış yetişkin, eğitimin amacı değildir; eğitim ancak, bireylere öğrenmeye son vermeyi değil, fakat kendi öğrenmelerini kendi ellerine almayı sağladığı takdirde anlam taşır" (Reboul, 1991:17). Diğer taraftan eğitim bireyin kendi öğrenmesini eline aldığı bir araç olarak toplumdaki etkinliğini devam ettirse de Feyerabend'in (1991: 20-21) modern paradigmanın kendisine içkin varsaydığı mükemmelmeciliğin eleştirisi yine de daimi olarak varlığını sürdürebilecektir. Çünkü böylesi bir problem "...toplumu organize etme gibi kapsamlı, beceri isteyen..." bir faaliyet söz konusu olduğunda daha derinleşir.

Bir önceki kuşakların sonraki kuşaklara kültürlerini eğitim yoluyla aktarması eğitimin tutucu yönüdür. Ancak bu tutucu yön içinde sosyalleşmeyi barındırır. Bu anlamıyla dünya sürekli değişen mekân olduğu için gence değiştirme olanağı sunmak eğitimin yeniden inşacı (yapılandırmacı) tarafıdır. Eğitimde geçmiş sadece şimdinin çözümlenmesi için bir araç olarak kullanılmalıdır (Gutek, 2006: 110-111). Gence bu değiştirme olanağını sunan sistem onun girişimci özelliklerinin artmasını istemekte

ve çağın fikri olan, bilgi yaratma kapasitesinin artması beklentisi içerisinde. Liberalizmde bireyin özgürlüğünün temel alınmasından dolayı genel değerlerle eğitime olanak tanınmaz (Oelkers, 2003: 61). Liberal teori birey merkezlidir. Liberal eğitim ise teorisinin temelinde bireyi geliştirmeye yer verir. Sistemler ve sınıfsal ilişkiler açısından ise özgürlük bağlamında liberalizm oldukça tartışmalıdır. Bireyi merkeze alan bir eğitim anlayışı ise doğal olarak özgülcü kısımdır (Kaplan, 1999: 33-35) ve bu liberal eğitim anlayışının özgülcülüğü yine günümüzde yapılandırmacı bakışla uyumludur. Kaplan ve Oelkers'in çalışmalarının örtüştüğü şekliyle liberalizmin temel eleştirisi olarak öğretimin hürriyete tabi kılınması sorunsallaştırılır (Oelkers, 2003: 63). Böylesi bir hürriyet fikri⁶ yine göreceliliğe kapı aralarken, özellikle ideoloji ve bilimlerde rölativizmin kaçınılmaz olduğu fikri doğrudan resmi eğitimin soyut ve ideolojik bir teori olduğu fikrine kapı açar (Oelkers, 2003: 64-65). Hem yukarıda bahsettiğimiz tartışmalar hem de liberalizmin yeni bir şekli olan neo-liberalizmin dünya ölçeğinde geldiği durum eğitimi de etkilemiştir. Çünkü geçmiş eğitim sisteminin en iyi çıktısı iyi bir devlet memuru olurken, bugünkü beklenti ise girişimci insandır (Özden, 2013: 5). Türkiye'de ise eğitim sorununun felsefi köklere inerek holistik değerlendirmelerle çözülebileceğini savunan Turan (2010: 10) eğitim ve okulun krizini birçok nedene bağlarken yapılandırmacılığın neoliberalizmin bireyciliğine dayalı bir liberal fikir olarak değerlendiren görüşlere katılmaktadır. Sonuç olarak bu değişimle birlikte ülkemizde "...devletin her alanda küçülmeyi güçlü bir devlet olmanın koşulu olarak benimsediği bir zamanda..." (Özden, 2013: 7). "...Devleti merkeze alan eğitim anlayışı, yerini bireyi merkeze alan eğitim anlayışına bırakmıştır..."(Özden, 2013: 33). Gerek bilimlerde gerekse de toplum alanında devlet-birey ilişkisindeki değişime bağlı olarak çalışmanın devamında ele alacağımız öğretmen-öğrenci, öğrenme-öğretme, bilginin nesneliliği-özneliliği vb. konulardaki tartışmalar yapılandırmacı eğitim anlayışı lehine olmaya yönelmiştir.

1.3. Hukukun Felsefi ve Sosyolojik Temelleri ve Eğitime Etkisi

Hukukun toplumsal düzen ve bu düzeni sağlama fonksiyonunu yerine getiren bazen de büyük hakem rolünü oynayan devletin ve bu çizgide hukukun kaynağı ve

⁶Modern Eğitim teorisinin ve liberalizmin önemli isimlerinden John Dewey'e göre onun zamanına kadar olan liberalizmin temel kusuru tarihsel görecelilik kavramına yer vermemesiydi. Yani liberalizm ve neo-liberalizm arasındaki farklılıklarda görecelilik yine bir tartışma noktası olarak karşılaşılmaktadır. Dewey'e göre liberalizm değişen şartlara uyum sağlamak için politik değişiklikler göstermelidir. (Kaplan, 1999: 63-65).

bu kaynaktan gelen düşüncelerin insan hayatını etkileyen hatta onun bir ömür devam edecek olan davranışlarını disipline edecek olan eğitimin, hukuk ile zorunlu bir ilişkisi söz konusudur.

Dolayısıyla öncelikle hukukun felsefi ve sosyolojik temellerine bakılarak hem konunun daha net bir temellendirilmesinin yapılabilmesi kanaati beklenmekte hem de eğitimin amaçlarını tespit noktasında problemin analiz edilmesi gerekmektedir.

Hukuki kurallar hangi âleme aittir? Kim belirlemiştir? İçerikleri değişmez midir? Zaman ve yer bakımından her durumda geçerli midirler? Bu kuralların değerini neye göre ölçeriz? gibi sorular (Hırş, 1996: 75) hukuk felsefesinin başlıca soruları olarak karşımıza çıktığı gibi bu sorulara felsefe tarihi içerisinde verilen bazı cevaplar bugünkü hukuk düşüncesini ortaya koymak açısından anlamlıdır.

Felsefe tarihinin hukuk sahasındaki tartışmalarına göz atıldığında modern hukukun kökleri oldukça gerilere götürülebilir. Doğa yasası veya ebedi yasa ikiliği, pozitif hukukun kaynağı, hukuk-toplum ilişkisi, devlet ile hukukun bir ve aynı şey olup olmadığı ya da birbirleri arasında öncelik ve yakınlık derecesi gibi problem başlıkları (Atayman, 2006: 12, 15-18) konuyu aydınlatıcı niteliktedir.

Temelde dünyevilik ve uhrevilik şeklinde ikiye ayrılan hukuk tartışmalarında Saint-Augustinus, Aquino’lu Saint-Thomas gibi hukuku tanrısal emir olarak gören düşünürlerden sonra, kilise otoritesinin dağılmasıyla, hukuku gücünün otoritesi olarak gören Bodin ve Macchiavelli’nin hükümdar merkezli görüşleri daha dünyevidir. Devamla, Rousseau’da hukukun milletin/toplumun genel iradesi olması dolayısıyla en güçlü olarak toplum/millet şeklinde daha tabana yayılmış kavramlarla karşılaşılır (Hırş, 1996: 111-119).⁷ Hobbes’un egoizm, Rousseau’nun naturalisttemellendirmelerinde kendine yer bulan “Toplumsal sözleşme teorisi...” (Swingewood, 2010: 8) yaklaşımları hem içerisinde buldukları XVIII. yüzyılın hem de takip eden yüzyılların hukuk düşüncesini belirlerken toplumsal yaşayışı da belirleyen fikirler olarak karşımıza çıkar. Toplum durumuna rasyonel yoldan geçileceğini söyleyen Hobbes’a göre “Doğal yasa, kişinin haklarından vazgeçip insanların bir arada ve barış içinde yaşamaları için gerekli ilişkilerin kurulması amacıyla, haklarını devlete terk etmesini isteyen yasadır.” Rousseau ise, Hobbes ile insan doğası konusunda farklılaşarak, insanın doğal durumunun iyi olduğunu ve

⁷ Cumhuriyet dönemi hukuk metinlerinde toplum kavramının yerini millet alacağı için burada millet kavramına özellikle yer verilmiştir.

tarihsel süreçte toplum haline geçmenin onu bozduğunu ileri sürmektedir (Atayman, 2006: 44-50). Rousseau'nun toplum yaklaşımı bireylerin özgürce katılarak oluşturduğu bir devleti gerekli kılar. Düşünür, toplum sözleşmesinin başlangıcında tüm bireylerin katılımını bekler fakat başlangıç yapıldıktan sonra alınacak kararlarda çoğunluğun fikri genel irade anlamına gelir (Hakyemez, 2003: 77-78).

Kafadar'a (1997: 13-14) göre Aydınlanma Çağı en önemli değişim dönemidir ve bu dönemin eğitim sahasını da içine alan kültürel dönüşümlerine Ansiklopedizmin pozitivist hukuk anlayışı, fikri düzeyde öncülük eder. Bu etki öylesine geniştir ki Atayman'a (2006: 17) göre modernize edilmiş bir ilahiyatçı hukuk felsefesi dahi tabii-pozitivist hukuku her şeyin çaresi olarak görür. Böyle bir çerçevenin belirlediği yüzyılımıza gelindiğinde ise Hirş'in (1996: 94-97, 32) belirttiğine göre 'hukuki pozitivism' fizikötesini ve aşkın yargıları dışarıda bırakarak hukuk kurallarını insan aklı vasıtasıyla sosyal koşullara dayandırmak istemiş ve hukuku sınırları belirlenmiş bir bilim olarak değerlendirmek istemiştir. İlerleyen dönemlerde ise, mantıksal pozitivist Viyana Okulu'nun 'öz hukuk bilimi' hukuku bir bilim olarak ele alma ölçütlerini 'başarmıştır'. Fakat, zamanla bu görüş hukuk sahasında sosyal koşulların değerlendirilmesini, kanun koyucunun egemenlik sürecini, keyfiyetlerini vs. yok sayarak hukuku sadece metinler üzerinden inceleyen formel bir yöntemi benimsemiştir. Buna karşı durarak, hukuku bir bilim olarak almayan görüşlerin temelinde ise Pascal'ın kanunların değişebilirliği ve insan yapımı olduğu şeklindeki fikirleri yatmaktadır (Hirş, 1996: 17-18). Bu görüşlere günümüze yakın başka bir örnek vermek gerekirse, Derrida'da (2012: 79) yazının başıboşluğu, ikametsizliği vurgusu ve bunun yasa için de geçerliliği fikri, hukukun ve onun kurallarının kendisini kesin bir bilim olarak sunmasına bir itirazdır.

Habermas'ın Weber'den kısaltarak yapmış olduğu alıntıya göre, Orta Çağ sonrası, din ve metafiziğin üç alanda (bilim, ahlak, sanat) uzmanlaşmaya ayrılmasının akabinde, kültür alanı giderek daha da uzmanlaştı ve bilimler kendilerine alan açtı. Bu üç alanın yansımadaki uzmanlaşmalar (bilişsel-araçsal, ahlaki-pratik, estetik-dışavurumsal olmak üzere üç ayrı düşünme biçimi) kendi iç mantıkları itibariyle diğer insanlardan daha yetkin olduklarını ortaya koyma çabasıyla kamu ile aralarında makasın açılmasını sağladılar (Habermas, 2010: 35). Diğer taraftan, bu uzmanlaşmaların aksiyoloji sahasındaki en belirgin uzantısı olarak hukuk, hem ahlak hem de bilim sahasını, insan yaşamına dönük bütün detaylarıyla,

ustaca birleştiren yegâne bilim olduğu düşüncesiyle olabildiğince kusursuz olma ve insan yaşamına dönük anlaşmazlıkların çözüm kaynağı olma iddiasını genişletti.

Dolayısıyla, Chalmers'a (1997: 69) göre "O halde gözlem önermeleri, bir teorinin diliyle düzenlenir ve kullandıkları teorik ve kavramsal çerçevenin kusursuzluğu ölçüsünde kusursuz olurlar..." Neticede yasalar da düşünülen, tasarlanan birer gözlem önermesi olarak yazılmaktadır. Ve yasaların kusursuzluğu yazarların başlıca isteği olarak değerlendirilebilir. Yine Weber'in hukuk tahlillerinden hareket eden Topuzkanamış'ın (2013: 271) çalışmasının sonuç kısmında yorumladığı şekliyle "...kapalı, boşluksuz ve rasyonel bir düzen olarak 'modern hukuk', kazandığı mantıksallık ve biçimsellik ile hukuk düşüncesi bakımından modernliğin ulaştığı en yüksek noktadır. Bu düzenin demokrasiye tezat oluşturur biçimde, bürokrasi ile birlikte insanı katı bir çembere aldığı doğrudur." denmektedir. Hirş'e (1996: 37) göre de kanun taslak ve tasarılar sadece birer düşünceden ibarettir. Eğer kanun halini almazsa hiçbir önemi yokmuş gibi gözükebilir. Ancak kanun halini aldığı anda hukuk açısından o kanuna ulaştıran düşünce bir dayanaktır ve önemi inkâr edilemez.

Bu değerlendirmelerden çıkan sonuç itibariyle; gerek hukuka yansıyan bir düşüncenin dayandığı gözlem veya gelişmeler gerekse de o kanuna ulaştıran düşünce ve hatta bu düşüncenin kurulduğu kuramsal çerçeve kanunun incelenmesi ve anlaşılır kılınması amacına hizmet etmektedir. Böylelikle hukuki metinlerin, özellikle eğitim amaçları bağlamında, mantığı çözümlenerek hangi kuramsal fikirlere dayandıkları tespit edilebileceği gibi, işlemekte olan eğitim mekanizmasının davranışlara yön vermek için benimsediği kuramlarla karşılaştırma şansı elde edilmiş olacaktır.

Sosyolojik ifadesiyle "...fert ve toplum, hukuki ifadesiyle vatandaş ve devlet ilişkisi..." (Kafadar, 1997: 25) ve bu ilişkinin hukuk sahasındaki bağlantıları felsefe dışında sosyolojinin de inceleme konusudur. Hirş'e göre "Toplumsal olgu ve olayların incelenmesi 'sosyoloji' biliminin konusu olduğuna göre, adı geçen olgu ve olaylardan hangilerinin hukuk düzeniyle ilgili bulunduğunu, hukuk düzenine bağlılığı zorunlu kıldığını 'sosyolojiye' başvurarak öğrenebiliriz" (Hirş, 1996: 41). Aynı zamanda herhangi bir "...hukukî problem söz konusu olduğunda, bu problemin hangi koşullar altında 'hukukî' niteliğe sahip bulunduğunu saptayabilmek için, çeşitli çözüm yollarını genel hukuk bilgisi ya da felsefe bakımından değil, onların ortaya çıkmasında etken olan toplumsal, gerçek olgu ve olay açısından incelemek

zorundayız” (Hirş, 1996: 38).⁸ Bu bağlamda sosyoloji sahasında özellikle iki düşünürün (Durkheim ve Weber) görüşleri -birincisinin toplum ve hukuk eşleştirmeleri bakımından ikincisinin ise amaçlar/rasyonalite tespitleri bakımından-dikkat çekmektedir ve konuyla ilişkilendirilebilir niteliktedir.

Durkheim’da “...toplumsal normlar, ...hukuksal kuralları yaratır...” (Swingewood, 2010: 121). Bu yüzden Durkheim’da herhangi bir hukuk kuralı toplumsal bir olaydır. Kural toplumsal olandır ve bireyin bilincinin dışında ve uymak zorunda olduğu hatta bireyi oluşturan bir normdur (Kösemihal, 1971: 33). Gurvitch’in (t.y., 534-535) açıkladığı üzere hukuku toplumun gözle görünür şekli olarak niteleyen Durkheim, toplumun dayanışma biçimleri ile hukukun tarihsel dönüşümleri arasında bağlantılar olduğunu savunmaktadır. Böylelikle onun kuramında hukuk toplumsal gerçeğin donmuş, katılaşmış yönü olarak görülür (Kösemihal, 1971: 39). Durkheim’in toplumu birey üzerinde aşkın bir otorite olarak ele alan görüşlerinden dolayı onun hukuk anlayışı birey üzerinde zorlayıcı bir etkiye sahip olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda, Durkheim’cı yaklaşımlardan çıkan sonuç itibarıyla hukuk, toplumdaki ilkelere, değişmelere göre -toplumda zaten var olduğu için- toplumdan çıkarılıp alınarak uyulması zorunlu bir kural yaratmak anlamına gelir.

Weber’in davranışların gözlem sayesinde genellenebilir olduğunu farz eden, anlam kavramını da bu gözlem aracılığıyla açıklayan nedensel analize dayalı sosyolojisinin (Swingewood, 2010: 153) hukuk anlayışında, hukuk; toplumsal yapı için “anonim ve kurucu” bir niteliktedir. Bu hukuk düzeni devamlılığını hem anonim geçmişi hem de kurucu ‘zorlayıcılığı’ ile sağlar. Başlangıçta mantığa dayalı bir varsayım olan hukuk zamanla davranış üzerinde etkili normlara dönüşür. Ona göre hukuk düzeninin işleme ya da normların insan davranışı üzerindeki etkisinin tek teminatı zorlama değildir. Bu noktada Weber hukukun devamlılığı adına modern toplumlarda dinsel veya geleneksel meşruluğun ortadan kalkmasından dolayı rasyonaliteye vurgu yapmaktadır. Bu rasyonalitenin anlamı ise kişisel olmayan bir düzenin modern hukuk ile kurulduğu inancıdır. Weber’e göre bürokrasinin hem

⁸ İncelenen konu bakımından yapılandırmacı kurama karşılık Millî Eğitim Mevzuatı’nın inceleme nesnesi yapılmış olması itibarıyla ikincisinin toplumsal olgu, gerçek olgu ve olay bakımından kökleriyle de incelenmesi gereklidir. Bu bağlamda çalışma içerisinde anlayışa yön veren gelişmelere de yer yer değinilecektir.

işleyiş düzenini kurması hem de toplum tarafından onaylanması hukuk sayesinde (Topuzkanamış, 2013: 254-265).

Hukuk sosyolojisi ve hukuk felsefesi değerlendirmelerinden yola çıkıldığında ise “Hukuku amaçsal normatif ve işlevsel olmak üzere iki yönden tanımlamak mümkündür. Amaçsal normatif yönüyle hukuk; toplumsal düzenin sağlanması amacı doğrultusunda, bireylerin birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerini düzenleyen bir normlar bütünü olarak karşımıza çıkar... İşlevsel yönüyle hukuk; kendilerine uyulmadığı takdirde devletin koyduğu yasalara (pozitif hukuk yasaları) dayalı olarak yine devletin zorlayıcı eliyle gerçekleştirilen yaptırımlara yol açan, düzenleyici kurallar topluluğu (pozitif hukuk kuralları) olarak da anlaşılabilir” (Özlem, 2004: 204-205). Bu amaçsal normatif yön açısından hukukun işleyişine de bakılmalıdır. Hukuk içerisinde anayasa-kanun-kanun hükmünde kararname-tüzük-yönetmelik ilişkisi ilk amaç doğrultusunda silsile şeklinde sürekli bir amacın kendini açması olarak karşımıza çıkar. Bu teselsül ve türlü yaptırımlar sayesinde ki, ilk amacın dışına çıkılmaması garanti altına alınmaktadır.

Devletin hukuk aracılığıyla eğitime olan en önemli etkilerinden birisi ise onun amaçlarını, işleyişini kesin sınırlarla belirleme şeklinde olduğu gibi, devletin benimsediği fikirlere ve bağlı olunan hukuk anlayışına göre, temel hukuki metinler eğitim sahasında pedagojik kuram tercihlerini de belirleyici bir işleve sahiptir. Devlet, ideoloji, hukuk, eğitim gibi sahaların bütününde -sistem olmanın zorunlu sonucu olarak ve tutarlılıktan vazgeçilemeyen ülkeler açısından- konuya yaklaşıldığında anayasalarda karşılığını bulan felsefe, ideoloji veya bakış açıları eğitime dair kanunlarda da kendini var edecektir. Hem eğitimin insan davranışını oluşturduğu şeklindeki hâkim görüş açısından, hem de yine insan davranışına etki eden bir saha olarak hukuk açısından, eğitim hukukunun felsefi ve sosyolojik içerikle tartışılması önemlidir. Bingöl’e (2012: 30) göre de “...eğitim hukuku, eğitim alanındaki tüm yasal düzenlemelerin, uluslararası sözleşmelerin, hükümetlerin kararlarının, Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların yalnızca hukuki açıdan değil, hukuk ile birlikte felsefi ve sosyolojik açılardan da analizine odaklanacaktır...”⁹

⁹Ancak aynı yazar, (2012: 26) Türkiye’de disiplinler arası bir alan olan eğitim hukukuna ilişkin yazınsal literatürün ve derslerin sınırlılığı ve bu kaynakların genelde mevzuatın bilinmesini amaçlayan nitelikte olmasını açıklarken eğitim hukukuna dair özgün bir teorinin yokluğuna da değinmektedir.

Bugünkü hukuk tartışmalarını yorumlamak ve eğitimle ilişkisini kurmak açısından Selçuk'un (1998: 15-16) modernitenin evrensel, tek, mutlak bilim anlayışına uygun bir toplum yaklaşımı karşısında zamanla toplum içerisinde farklılıkların varlığı ve barış içinde bir arada yaşama yaklaşımı çağdaş bir sivil toplum ve hukuk devleti anlayışını ortaya çıkarmıştır. Bunu dikkate almayan yaklaşımlar öznenin bu merkezden uzaklaşmasına, yerelin meşrulaşmasına, bireyciliğin kendini göstermesine ve çoğulculuğun rasyonelleştirilmesi sürecinin yaşanmasına sebep olmuştur şeklinde özetlenebilecek değerlendirmeleri, yapılandırmacı kuramın yerelci, bireyci, çoğulcu yaklaşımları içerisinde barındırıyor olması göz önüne alındığında hukuk sahasındaki ikilemin eğitimde de benzer bir şekilde yaşandığını göstermektedir. Modern hukukla birlikte eğitimin herkes için bir hak olarak görülmesinden sonra, bugünkü hukuk anlayışıyla da bağlantılı olarak eğitim adeta bireysel, bütün ölçütleri (felsefi, sosyolojik, dini, kültürel, etik, ideolojik vb.) dilediğince alma hakkı olarak görülmeye başlanmıştır. Örneğin "...ailelerin ve devletlerin eğitimi farklı amaçlar için kullanmak istemelerinde ortaya çıkan çıkar çatışmasının nasıl dengeleneceği hukukun konusunu..." (Bingöl, 2012: 29) oluştururken benimsenen öğrenme kuramının içeriğinin hukuki kurallar ile de bir bütünlük oluşturması yine eğitim hukuku alanının özgün bir şekilde derinleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Başka örnekler vermek gerekirse, bazı pedagoji kuramlarında güncel olarak tartışılan eğitim almama hakkı -yani devletin, ailenin çocuk üzerinde eğitime hakkı olmadığını söyleyen yaklaşımlar- ile hukuki bir kaide olan zorunlu eğitimin tartışılması veya eğitimde fırsat eşitliğini olumsuzlayan yaklaşımlar ile eğitimde fırsat eşitliğinin hukuki metinlerde varlığını savunanlar arasındaki farklılaşmalar ileride eğitim hukuku sahasının çözmek zorunda kalacağı disiplinlerarası ve pedagojik bir problem olarak varlığını sürdürmektedir. Bingöl'e (2012: 30) göre de¹⁰ bu örnekler çoğaltılabilir durumdadır ve özellikle anadilde eğitim ve din özgürlüğü bugün açısından tartışmalı konular olarak görülmektedir. Yapılandırmacılık ise belirli yaklaşımlar etrafında sadece öğrenme ortamına yönelik çeşitli önerilere sahip bir kuramdır. Ancak öğrenme ortamına yönelik söz konusu önerilerinin zorunlu toplumsal sonuçları söz konusu olduğu gibi çalışmanın devamında ele alınacağı üzere felsefi temelleri de söz konusudur. Bu açıdan yapılandırmacılık, söz konusu olan eğitim hukuku sahasının tartışması gereken

¹⁰ Bingöl (2012: 30) bu değerlendirmeyi çalışmasının yirmi üç numaralı dipnotunda belirtmektedir.

örneklere ilişkin toplumsal sonuçlara ve temel fikirlere sahiptir. Yine ilerleyen bölümlerde ele alınacağı üzere; Türkiye’de eğitim amaçları ise anayasanın içeriğine ve anayasanın dayandığı başlangıç ilkelerine göre hukukla düzenlenmiş niteliktedir. Hukukun toplumsal ve felsefi boyutu göz önüne alındığında, bahsedilen eğitim amaçlarının da toplumsal ve felsefi sonuçları olduğu gibi eğitsel sahaya veya öğrenme ortamına etkileri de söz konusudur. Tam da bu noktada, düşünsel tutarlılığın uygulamada yol açması muhtemel sorunların bir gereği olarak öğrenme kuramı ile hukuki metinlerde kendisine yer bulan eğitim amaçlarının çelişik olmaması gerekmektedir.

1.4. Eğitim Amaçları ve İdeoloji Problemi

Çalışma içerisinde çok kullanılacak kavramlardan bir tanesi olarak ‘eğitim amaçları’ kavramına Brezinka’nın sıraladığı şekliyle anlam benzerliği veya anlam yakınlığı olan kavramlar şunlardır; “öğretim hedefi, öğretim düşüncesi, eğitim düşüncesi, pedagojik hedef, eğitimin hedefi, eğitimin görevi, öğretimin görevi, pedagojik görev, eğitimin niyeti, öğrenmenin hedefi, norm” (Berner, 2013: 46). Bütün bu kavramlar çoğu zaman aynı şeyi yani eğitim amaçlarını anlatmak için farklı ana ideolojiler ve farklı eğitim yaklaşımları tarafından kullanılmakta kimi zaman ise birbirinin yerine geçtiği gibi eş anlamlı olarak da kullanılabilir. Eğitimin amacı, öğretimin amacı ya da öğrenmenin amacı ifadelerinden bir pedagoji yaklaşımı içerisinde sadece birinin kasıtlı kullanılıyor olması belirlenmiş bir ideolojik veya felsefi bir tercihin ya da pedagojik yaklaşım tercihinin sonucudur.¹¹ Kısaca değinmek gerekirse, öğretme kavramı yerine öğrenme kavramını kullanmak ideolojik veya felsefi bir tercih yahut pedagojik bir bakış açısının gereğidir.¹² Reboul’un (1991: 26) Kant’tan alarak altını çizdiği “...eğer insan eğitimin ürünüyse “eğiticileri kim eğitecek?” sorusu ideoloji veya felsefe sahasının eğitim üzerindeki hâkimiyet mekanizmalarına işaret eder. Görüldüğü üzere hem eğitim amaçları kavramına alternatif söylem düzeyindeki tercihler hem de Kant’ın bu inkâr edilemez sorusu ve çalışmanın devamında ele alınacak başka birçok gerekçe ile eğitim, felsefe ve ideoloji arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir.

¹¹Bu iddiayı pekiştirmek üzere ileriki bölümlerde yapılandırmacılıkla birlikte öğretme kavramından öğrenmeye geçildiğinden bahsedilecektir.

¹²İlaveten, bu ifadenin başka bir açıklaması için; Ziya Gökalp’in ‘Milli Terbiye’ çalışmasında Talim ve Terbiye kavramlarına dair yaptığı temellendirmelere bakılabilir (Gökalp, 1964: 10-11, 32).

Eğitimdeki ideolojinin ne olduğuna ya da eğitim içerisinde bir ideolojinin olup olmadığına dair bir cevabımızın olması ile eğitimin felsefesinin ne olduğuna dair bir cevabımızın olması birbirinden başka şeylerdir. Çünkü ideoloji ile felsefe kimi zaman birbirlerine karıştırılabilmekte kimi zamansa ideolojiler bir felsefe olduğunu ileri sürebilmektedir. Gökçe'ye (akt. 2009: 77) göre de ideoloji ve felsefe arasında birisinin duygulara seslenerek eyleme sevk etmesi diğerinin ise konu alanlarına dair kendine özgü sorularıyla evrensel cevaplar bulduğuna kitleleri ikna etmesidir şeklinde temel bir farklılık söz konusudur. Diğer taraftan, "...çağın moda tutkularının ifadesi..." olarak kendini sunan ideoloji (Mardin, 1982: 43) çoğu zaman evrensel yanıtları bulduğu iddiasını ileri sürmekten vazgeçmez.

Daha yalın bir ifadeyle, eğitim ideolojisinin arkasında bir ana ideoloji veya sosyal düzen fikri mevcut görülmektedir. Dolayısıyla, buna uygun olarak istenen amaçlar ve eğitim uygulamalarının tipleri ortaya çıkar.

Eğitim uygulamalarına bakarak eğitim ideolojisinin ne olduğunu anlamanın yollarından biri yerellik ve ulusallık incelemesi yapmaktır. Bu bağlamda öğretmenin mi yoksa öğrencinin mi merkezde olduğu veya otoriter mi demokratik mi olduğu, bilginin yapısı ve içeriğinin ele alınışı, anlamların öğrenci tarafından doğrudan mı alındığı yoksa oluşturulduğu mu gibi sorular bize o eğitimde ki ideolojinin ne olduğuna dair cevaplar verir (Güven, 2000: 56-59).¹³

Yapılandırmacı anlayış ve Türk eğitim sistemi açısından temel ayrılık eğitim mevzuatı içerisinde ideolojinin varlığı sorunsalı olduğu için eğitim amaçları içerisinde ideolojinin yoğunluk derecesinin incelenmesi önemlidir. Mardin'in (1982: 13) ideoloji incelemesine dair Shills'ten aktardığı ideolojinin yoğunluğuna ilişkin maddeler adeta eğitim içerisinde ideolojinin nasıl irdelenebileceğine ilişkin bir anahtar niteliğindedir.

¹³ Yerellik ve ulusallık incelemesi belirli bir literatür taraması ve bürokrasi düzeyindeki bir inceleme neticesinde daha mutlak bir karara varabilme imkanı sunarken, eğitimin otoriter mi demokratik mi, öğrencinin mi öğretmenin mi merkezde olduğu veya bilginin öğrenci tarafından nasıl alındığı konusunda literatür tarama kısmi bir karar imkanı sunar. Çünkü yerellik ve ulusallık konusu, uymak zorunda olunan kanunlar aracılığıyla organize edilirken aynı kanunlar diğer sorulara da bir cevap vermesine rağmen uygulamada kanunlarla farklılıkların olduğu gözlemlenebilir. Örneğin bir öğretmen herhangi bir sınıfta eğitim amaçlarında belirlenmiş ideolojiye tezat bir fikri söylem düzeyinde aktarıyor olabilir. Ya da öğrenci merkezli bir sistem benimseniyor olmasına rağmen, yazılı kurallar açısından hala öğretmen merkezli olduğu bilinen bir bilgi olarak ifade edilebilir. Yine de kısmi bir karara varabilmek de bir avantaj olarak düşünülmeli ve bu konuda literatür taramadan vazgeçilmemelidir. Öte yandan, saha incelemesi yapmak bu çalışmanın dışında olduğu için sadece yazılı kaynaklarla sınırlı bir inceleme yapıldığı belirtilmelidir.

Bunlar:

“a) anlatım kesinliği (explicitness of formulation),

b) merkezi bir ahlaki veya bilişsel (cognitive) eksen etrafında sistematik olarak kümelenme derecesi,

c) geçmişin veya çağın düşünce türleriyle yakınlığı,

ç) yeni unsurlara veya çeşitliliğe kapalılık derecesi,

d) davranışı etkilemeye çalışma derecesi,

e) beraberinde getirdiği etki,

f) katılanlardan istenen fikir birliği,

g) fikrin meşruluğunun ne oranda bir otoriteye bağlandığı (authoritativeness of promulgation),

h) inancı gerçekleştirme üstüne almış bir kurumla ilişkisi” şeklindedir.

Mevzuatlarda geçen amaçların ideolojik içeriğinin ve Türk Eğitim Sistemine ideolojinin yerleşme konusunun da bu maddelendirme göz önünde bulundurularak okunmasında yarar vardır.

İdeoloji meselesi yukarıdaki maddelendirmeler dikkate alınarak değerlendirilebileceği gibi aynı zamanda konuya dair geniş bir yazınsal birikim söz konusudur. Düşünce tarihinin bu birikimini olabildiğince özetlemek konuya dair bir perspektif sunması açısından anlamlı olduğu gibi, diğer taraftan düşünürlerin bu ideoloji değerlendirmelerinin göz önüne alınması ideoloji kavramının Türkiye’deki varlık nedenine, içeriğine ve biçimine, toplumsal fonksiyonuna, gerçeklikle olan ilişkisine bir parça ışık tutacaktır.

Birçok düşünürün, ideolojiyi ele alışı birbirinden farklıdır. Marx’ın ideoloji tanımlamasında kavram bir yanlış bilinç olarak ele alınırken Lukacs ideolojiyi pozitif manada ele alarak bilim, gerçek ve kuramın karşısınayerleştirmez. Nietzsche ise hem bilgiyi hem de akli ideolojik çarpıtma biçimi olarak değerlendirerek bilgi ve aklın tarafsızlığı iddiasının gerçekliği gizlediğini söylemektedir. Nietzsche’yi takiben, ideoloji kavramını bilgi sosyolojisi içerisinden tanımlamaya çalışan Dilthey, fiziki bilimler ile kültürü birbirinden ayırırken olgu ve anlam kavramlarını da anlamı değerler sahası ile ilişkilendirerek birbirinden ayırıyordu, Mannheim ise ideolojinin muhaliflere karşı güvensizlikten dolayı tarihsel olarak ortaya çıktığını ileri sürer. Adorno’da ideoloji, grupların kendilerine ve siyasal sistemlerine meşruluk

kazandırma aracıdır. Gramsci ise ideoloji kavramını bir başka kavram olan hegemonya kavramına dayalı ve üst yapıya ait olarak açıklarken hem yapıyı değiştirenin ideoloji hem de yapının ideolojiyi değiştirebileceğini söyler. Gramsci'den sonra Althusser ideoloji ve iktidar arasındaki ilişki çözümlemesiyle ideolojiyi aygıtların niteliği olarak ele alarak konuyu ideolojik baskı ve hegemonya aygıtları ikiliğine getirmekte ve eğitimi ideolojik hegemonya aygıtı olarak ele alırken ideolojinin bireye dışsal olduğunu ve bireyi ürettiğini ortaya koymaktadır. İdeoloji, Edward Shills'de grupların dünyaya düzen verme aracı, Poulantzas'ta göreceli ama bütün olan temsil, değer, inanç kümesi, Gertz'de toplumun bir ihtiyacıdır. Laclau'ya göre ise ideoloji kavramı salt bir sınıfa indirgenemeyeceği gibi pek çok farklı ideoloji bir arada yeni bir ideoloji ortaya çıkarabilmektedir. Foucault ise bütün bu görüşlerdeki ideoloji kavramının çözümlemelerinde kavramın kendisine dışsal bir belirleyen aramasına itiraz ederek söylem kavramını ön plana çıkarır. Foucault'ya göre öznenin varlık sebebi söylemdir ve söylem içerisinde var olan modern toplumun kapatma kurumları (hapishane, tımarhane, hastane, okul vb.) incelendiğinde söylemin siyasal güçle ilişkilerini açık etmektedirler (akt. Güven, 2000: 8-20, akt. Gökçe, 2009: 60-69, Mardin, 1982: 49). İdeoloji üzerine yapılan bütün bu değerlendirmeler Türk eğitim sisteminin ideolojik içerikte olup olmadığına dair bir kanaat geliştirme imkânını sunması açısından önemlidir. Elbette tek bir düşünürün ideoloji analizlerinden hareketle böyle bir kanaate varılabileceği gibi tek bir düşünürün çözümlemesine odaklanmadan düşünürlerin en genel ideoloji tespitlerinden hareketle de bir kanaat geliştirilebilir.

1.5. Sosyalleşme, Sosyal Değişme ve Eğitim

Çalışma içerisinde sıkça kullanılacak kavramlardan birisi olarak sosyalleşme, pedagojinin önemli bir problemi olarak karşımıza çıkar. Sosyoloji veya psikoloji sahasındaki kuram tercihinine göre pedagojinin sosyalleşmeyi tetkik ve tatbik biçimi değişebilir. Arvasi'ye (1995: 21-22) göre eğitimin sosyal boyutuna önem veren bir pedagoğ toplumun çocuk üzerindeki etkisine odaklanırken, ferdi boyuta önem veren bir pedagoğ 'ferdi farklar' anlayışına göre kuram geliştirecektir. Kendisini bugüne kadar devam ettiren bu tartışmada sosyoloji çalışmaları eğitimin sosyalleşme boyutunu ön plana çıkarırken Arvasi'nin bu değerlendirmesinden hareket edildiğinde sosyoloji biliminin ferdi tamamen yok saymadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu tercihlere göre ise yeni problem alanlarıyla karşı karşıya kalınabilmektedir. Böyle bir bakış

açısı sonucunda karşılaşılan bir problem alanı olarak ferdi farklar anlayışına göre kuram geliştiren bakış açısının zorunlu sonucu olarak çokkültürlülük kavramı ön plana çıkmaktadır. Ayrıca böyle bir sosyoloji anlayışı, psikolojinin hem temel özelliklerine hem de bugünkü entelektüel zihniyete daha yakın durmaktadır.

Kısacası; eğitim bilimleri sahasının disiplinler arası özelliği psikoloji ve sosyolojinin görüşlerinin kimi durumlarda iç içe geçmesini mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla sosyalleşme tartışmaları da hem sosyolojinin hem de psikolojinin konuları içerisinde yer almaktadır.

Diğer taraftan, gerek psikoloji gerekse de sosyoloji sahasına dair kuramsal tercihlerde felsefe tarihinin derin tartışmaları belirleyicidir. Zira “içerisinde bireylerin sosyalleştiği kültürel toplumlar aynı zamanda bilgiyi, bakış açılarını ve inanışları paylaşan epistemolojik topluluklardır” (akt. Banks, 2013: 60). Bu noktada bilgi, zihniyet, inanç gibi kavramlara yönelik sorulabilecek birçok soru felsefe tarihinde bugüne kadar uzun uzadıya tartışılmış ve tartışılmaya devam etmektedir. Bu tartışmaların sosyoloji ve psikoloji aracılığıyla eğitim uygulamalarına yansımaları birbirinden çok büyük farklılıklara neden olabilir. Hem bu paragraftaki hem de bir üst paragraftaki açıklamalara düşünürler aracılığıyla örnek vermek gerekirse; Rousseau ile Pestalozzi'nin eğitim görüşleri birbirine tamamen zıttır. İkisi de eğitim üzerine derinleşmiş düşünürler olmasına rağmen Rousseau ferdiyetçi bir pedagoji anlayışıyla hareket ederken Pestalozzi toplumcu bir anlayışı benimsemiştir (Kafadar, 1997: 37). Böylelikle her iki düşünürün de sosyalleşme yaklaşımları birbirinden önemli zıtlıklar taşımaktadır ve taşıyacaktır. Bu değerlendirmeden hareket ettiğimizde -konuyla da ilişkisi bakımından- yapılandırmacılığın Rousseau'nun görüşleriyle yakınlığına ilerleyen bölümlerde değinilecektir.¹⁴

İfade edilen bu temel farklılık ise sadece bu iki düşünür açısından değil farklı düşünürler aracılığıyla da savunulmuş ve dünya üzerinde farklı mekân ve zamanlarda hâkim eğitim paradigmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylelikle gerek toplumsal değişimler eğitim uygulamalarını etkilemiş gerekse de pedagojik bakış açılarının sonucu olan eğitim uygulamaları toplumsal değişimleri ortaya çıkarmıştır.

¹⁴ Ayrıca Rousseau ve yapılandırmacılık arasındaki ilişkinin ayrıntılı bir değerlendirmesi için bkz. Günaydın, S. Buğra, (2014), “Yapılandırmacı Eğitim Felsefesi Açısından Natüralist Eğitim Anlayışının Değerlendirilmesi – “Emile” Örneği”, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Bu noktada ‘sosyal değişme’ kavramı da eğitim tartışmalarında ehemmiyetli bir pozisyona sahip olmuştur.

Toplum hayatı, insanlığın en uzak geçmişinden bugüne, daimi bir değişim halindedir. Bu değişimler kimi zaman aniden ve büyük olabildiği gibi çoğu yavaş ve küçük kapsamlıdır. İnsanın ideal düzen, mutlak ve kusursuz bilgi ve bilim, mutlak varlık, daha kolay yaşam koşulları için gelişmiş teknoloji arayışları ya da sadece monotonluktan kurtulma ihtiyacı, farklı kültürlerle temas veya dünyaya hükmetmek için savaş vb. durumlar yaratması, nüfus değişiklikleri, doğal afetler vb. durumlar ya da -Kongar’ın ifadesiyle- kısaca, ‘insanlığın tüm birikimi’ sosyal değişimin başlıca sebepleri olarak gösterilebilir. Bu açıdan sosyal değişme “toplumun herhangi bir dönemine özgü yerleşik maddi ve manevi öğelerinde yeni özelliklerin oluşması” olarak tanımlanabilir. Günümüze gelindiğinde değişimin insanlar için bir yaşam biçimi olarak ve birçok sebebe bağlı olarak oldukça hızlı gerçekleşmesi özelliği karşımıza çıkar (Arvasi, 1995: 111-112, Kınçal, 2009: 164, Kongar, 1981: 57, Şeren, 2006: 61). Sosyal değişmenin insanlık tarihinde belirgin olarak yaşandığı evreler ise avcı-toplayıcı toplum, tarım toplumu, sanayi toplumu, bilgi toplumu şeklinde ifade edilebileceği gibi (Kınçal, 2009: 165-166) farklı ekollerin çeşitli tarihsel dönemler için değişik adlandırmaları da mevcuttur. Bugün açısından ise, bahsi geçen toplum tiplerinin bu geniş adlandırması haricinde ama onların da kapsam alanında ifade edilebilecek çok daha çeşitlenmiş siyasal sistemler değişimin baş aktörleri olarak karşımıza çıkar. Gökçe’ye (2009: 3-4) göre siyasal sistemlerin veya devletin değişimini sağlayan birçok etkenin dışında siyasal sistemlerdeki değişim de ideoloji ve pedagoji sahalarını etkilemektedir. Diğer taraftan düşünürler toplumsal değişmeyi sağlayan faktörleri yorumlarken, bu değişimleri tek bir nedene bağlayabilmektedirler. Marx’a göre üretim araçları üzerindeki hâkimiyet, Weber’e göre ideoloji, L. White’a göre teknoloji toplumsal değişimin başlıca sebebi olarak gösterilirken (Ergün, 1992: 247) günümüzde ise toplumsal değişmeler tek bir nedenle değil birden çok nedenle izah edilmektedir. Bu durumda toplumların kabullendiği siyasal sistemlerin ve bu sistemlerin kuruluşundan, işleyişine kadar birçok detayın toplumları etkileyen ve değiştiren bir mahiyeti olduğu iddia edilebilir. Yine de, bu ifadelerde siyasal sistemin tek başına değiştirici bir güç olduğu serdedilmemektedir.

Görüldüğü üzere, eğitimdeki değişme birçok nedene bağlanabileceği gibi bunlardan eğitim sahasıyla ilgili en önemli üç tanesi; Gökçe'nin belirttiği üzere (akt. 2009: 21-22);

- a) güç için yeni bir siyasi sistemin seçilmiş olması,
- b) yeni bir eğitim felsefesinin anlaşılır hale getirilmesi veya
- c) bir grubun üyelerinin amaçlarına matuf sosyal istekleridir.

Hem Şeren'e (2006: 62) hem de Ergün'e (1992: 246-247) göre eğitim bu sosyal değişme sürecinde hem değiştiren hem de değişimi duraklatan veya değişime sadece ayak uyduran bir işleve sahiptir. Kültürel mirasın eğitim yoluyla aktarılması mevcut durumun devam ettirilmesi anlamına gelirken yenilikleri benimseyen bir eğitim süreci ile insanlık tarafından ortaya çıkarılan yeni bilgiler de değişimin sebebidir. Bu ifadeler Osmanlı Devleti sonrası cumhuriyet eğitimine geçiş ve günümüze gelindiğinde davranışçı bir yaklaşımdan yapılandırmacılığa geçiş yönündeki değişimlerle birlikte okunarak çalışma konusuyla ilişkilendirildiğinde; Türk eğitim sistemi açısından yaşanan değişimlerin genel bir çözümlemesinin yapılabilmesine olanak sağlamaktadır.

İlk olarak Osmanlı'nın durumu karşısında yeni bir rejimin seçilmiş olması ana neden ve bu seçime bağlı olarak Batı merkezli muhtelif kuramsal tercihlerin yapılması ara neden olarak bir arada düşünülebilir. Diğer taraftan dünya üzerinde başta ABD olmak üzere benimsenen 'yeni bilgiler doğrultusunda gelişen' yapılandırmacı eğitim anlayışına Türkiye'de de geçilmesini veya bu kuramın herhangi bir topluluğun sosyal istekleriyle uyumlu olmasını ise günümüzdeki ana değişim nedeni olarak ele alabiliriz. Özden'e (2013: 16-17) göre bu değişim; derslerin içerik ve sunumunu, müfredat ve ölçme değerlendirme araçlarını, ders konularının öğrenci tarafından kazanımı gibi eğitim sahasına ait birçok olguyu etkilemektedir.

Toplumsal değişimin değerlendirmesinin sadece sosyoloji perspektifinden yapılıp yapılmadığı ya da hangi felsefe ve sosyoloji yaklaşımlarına göre yapıldığı ise eğitim yaklaşımında da belirleyici olacaktır. Geride bıraktığımız XIX. yüzyıl ve XX. yüzyıllar boyunca Mardin'e (1982: 75-76) göre pozitivism öylesine yaygınlaşmıştır ki bu akımı sistematik olarak kabul edenlerin yanı sıra onu kabul etmeyenler dahi pozitivistler gibi düşünüp davranmaya başlamışlardır. Görüldüğü üzere bu fikir sistemi dönemin hâkim rasyonalitesi olarak insan yaşamını ilgilendiren bütün

sahaları etkisi altına almıştır. İdeolojilerin birçoğu pozitivist fikir sisteminin etkisinde kalmış ve eğitim sahası da bu ideolojilerin arzuları ile şekillendirilmiştir.

“Dersler, güncel olmayan düşünme kalıplarına göre yürütüldüğünde, yeni düşünme biçimleri okullara girememektedir. Aklın ve mantıksal analizin bütün sorunları çözebildiğinin düşünüldüğü bir dünyaya göre düzenlenmiş olan eğitim programları, zekânın yeni keşfedilen biçimlerini dışlamaktadır” (Özden, 2013: 17). Geçmişin pozitivist tercihlerine göre düzenlenen bu eğitim anlayışından ve bugün gelinen noktada bu felsefi anlayışların türlü eleştirilere uğradığı gerçeğinden hareket eden Özden’in pozitivist, bilimci ve tekçi eğitim sistemi eleştirisine ilaveten günümüzde yapılandırmacılığa geçişin eğitim yaşantılarına dair başka birçok nedeni olabilir. Gökçe’ye (2009: 22-23) göre değişme birçok sorun yaratabileceği gibi birçok isteği de ortaya çıkarır. Yazar bu açıdan, çalışmasında birçok sorun ve istek listelemiştir ancak onun uzun listesinde şunlar konumuzla ilişkisi açısından anlamlıdır. Yapılandırmacılık ve Türk eğitim sistemi ilişkisinde bu liste içerisinde “eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılması... alternatif öğretim yollarının geliştirilmesi... akademik içeriğin güçlendirilmesi... aile yapısının güçlendirilmesi... eğitim kurumlarında ibadet olanağının sağlanması ırk ayrımcılığını ortadan kaldırıcı esaslı çalışmaların yapılması, geleneksel değerlerin desteklenmesi...” göz önüne alınması gerekenlerdir.

Sonuç olarak sosyal değişimin kaçınılmaz olduğu gerçeğinden hareketle eğitim de bu gerçeğe göre organize edilmelidir. Hatta eğitim kimi zaman sosyal değişimi sağlama aracı olarak da görülür. Değişimin ne yönde olacağını öngörmek ayrı bir öneme sahipken muhtemel değişimlere yönelik eğitim sahasında gerekli planlama, personel ihtiyacı ve uyumlu personel, olası problemlerin dökümü yeni şartlara uyum için sağlanmalıdır (Arvasi, 1995: 115-116).

1.6. Eğitim Kuramlarında Farklılaşmalar

Berner’e (2013: 70) göre “farklı yeni ilaveler ve güçlü bilimsel yönlendirmeler idrak yoluyla öğrenme, derste motivasyonun ortaya çıkarılması veya öğrenmenin öğrenilmesi hedef tespitinin sistematik olarak kurulması gibi sayısız şekilde okula ait iyileştirmeleri geliştirdi. Altmışlı yıllarda eğitim politikaları sahasında tasarlanan bu dönüşümler tecrit edilerek anlaşılabilir. Bilakis bu değişimler üç özel alanda değerlendirilen gelişmeler çerçevesinde görülebilir: 1) İlerleme inancı

ve iyimser zaman duygusu 2) Nüfus Artışı 3) Ekonomik Patlama” Bu üç özel alandaki gelişmelerden birincisi çalışmanın en önemli değerlendirme ölçütüdür.¹⁵ Berner’in bahsettiği ilerleme inancı ve iyimser zaman duygusu kendini gerçekleştirme zemini olarak eğitim sahasını bir araç olarak değerlendirmektedir. Yaklaşık her dönem insan düşüncesinde varlığını görebileceğimiz bu duygunun içeriği ise kimi zaman sorgulanmakta ve sorgulayan düşünceler yeni bir ilerleme inancı ve iyimser zaman duygusu ile ortaya çıkmaktadır.

Önceki bölümlerde Feyerabend’in (1991: 40) insanların eğitim aracılığıyla entellektüellerin oyununu oynamaya hapsedildiği tespitinden, Oelkers’in (2003: 19, 64-65) eğitim sahasında bitmeyen kavgadan; ideoloji ve bilimin sanıldığı gibi nesnel olmadığı gerçeğinin altını çizdiğinden, XIX. ve XX. Yüzyılın ortalarına kadar eğitim sahasında ansiklopedik bilgi aktarmaya yönelik eleştirilerden (Özden, 2013: 13-14), pozitif bilim anlayışının din ile çekişme içerisine girerek insan yaşamı üzerinde yoğun bir hâkimiyet kurması ve bunun okulun devletleştirilmesi ve laikleştirilmesi şeklindeki cereyanından (Berner, 2013: 11) bireyin yükselmesinin tek yolu olarak kamusal eğitimi benimsemek zorunda bırakılışından (Oelkers, 2003: 15) kültürleme veya sosyalleşme faaliyetinin eğitimin tutucu yönü olarak görülebileceğinden (Gutek, 2006: 110-111) içinden geçmekte olduğumuz ve devletin küçüldüğü bu dönemle bağlantılı olarak eğitimde devlet yerine bireyi merkeze alan liberal görüşlerin etki alanının genişlemesinden bahsedilmişti (Özden, 2013: 7, 33). Bunlara rağmen Reboul’un (1991: 44-49) öğrencilere dışsal bir çıkar gütmeyen bilgisinin verilmesinin zaruri olduğu gerçeğinin altını çizdiğinden de bahsedilmişti. Bu ifadeler, eğitim bilimleri sahasının genel tartışmalarının gidişatına dair önemli ipuçları sunarken kuşkusuz farklı pedagoji akımları bu tartışmalı durumlarda kendini eğitim sahasına uygun şekilde konumlandırmıştır.

Yapılandırmacılığa geçiş eğitim alanındaki pratik sorunlarla veya felsefe-bilim-din-ideoloji arasındaki tartışmalar neticesinde meydana gelen büyük ölçekli düşünce değişimleriyle (örneğin modernizm-postmodernizm) bağlantılı olarak anlaşılabilir. Ancak yine bu sorun ve tartışmaların odağında olan bazı pedagoji

¹⁵ Berner’in 60’lı yıllar için yaptığı bu tespit oldukça kapsayıcıdır. Aslında bu çalışma açısından da aynı durum söz konusudur. Eğitim anlayışındaki değişiklik, Berner’in de belirttiği gibi, eğitim alanının tecrit edilmesiyle anlaşılamayacağı gibi nüfus artışı, ekonomik patlama gibi olgular da görmezden gelinerek tam anlamıyla ifade edilemez. Fakat ikinci ve üçüncü ölçütler başka disiplinlerin konusudur ve bu çalışmada kuramsal bir inceleme yapıldığı için sadece birinci ölçütten hareket edilmektedir.

yaklaşımlarının yapılandırmacılığın dünya üzerindeki yayılmasını hızlandırma olasılığı ve Türkiye’de de yapılandırmacılığa geçişte etkili olma ihtimallerini dikkate alabilmek için bu pedagoji yaklaşımlarının içeriklerine de bakılması gerekir. Özellikle liberalizmin, natüralizmin, varoluşçuluğun eğitim anlayışlarının eğitim felsefesi sahasında yeni yaklaşımlara öncülük etmesine ilaveten yapılandırmacı kuramın sahaya dair uygulama önerilerinde de tesirleri görülmektedir.

Liberal düşünce kendi gelişimi içerisinde değerlendirildiğinde, faydacı düşünürlerin de etkisiyle özgürlük kavramını otorite karşısında daha ön plana çıkartmıştır. Bu düşünce tarafından özellikle eğitim kurumlarında var olması gerektiği savunulan ifade ve araştırma özgürlüğü, okullarda tek bir siyasi parti ideolojisine dönük eğitim vermek yerine liberal düşüncenin temel kavramı olan özgürlüğün öğretilmesi, dışsal bir yöneten aracılığıyla disiplini sağlamak yerine otonomi aracılığıyla disiplini oluşturmak gibi yönelimler eğitim sahasında savunulmaktadır (Gutek, 1997: 204-206).

Liberal eğitim anlayışının temellerinde Locke’un görüşleri vardır. ‘Eğitim Üzerine Düşünceler’ çalışmasında Locke (2004: 155) ilk 132 maddede çocuğun eğitim hayatına dair olasılıklara dayanan detaylı önermeler yapmaktadır. Bu önermelere rağmen 133. maddede yaptığı bütün bu anlatılanların yine de çocuğun kendine has doğası için elverişli olmayabileceği daha da detaylandırılması gerektiği fikri, bugün benimsenen bireye göre eğitim anlayışının o yıllarda da dile getirildiği fakat bugünkü gibi detaylandırılmamış olduğu anlamına gelir. Locke’un (2004: 23, 141) “kökleşmiş olumlu alışkanlıklar için özgürlük...” fikri, öğrenme kavramının merak kavramı ile ilişkisini kurarak her ikisinin açıklanması yoluyla, çocuğun sorularına cevap verilerek öğrenme isteğinin köreltilmemesi tespitini yaparak öğrenme kavramına atfettiği önem bugün hem eleştirel pedagoji yaklaşımlarında hem de yapılandırmacı kuramda temel bir değere sahiptir.

Rousseau (2011: 60, 69, 13-53) Emile çalışmasında; kişinin sürekli bir zihinsel değişim içerisinde olmasına dikkat edilmesi gerektiğini, çocuğa öğretmen aracılığıyla biçilen hakikatlerin onu doğal durumdan çıkardığını ileri sürerken Platon’un devletçi eğitim anlayışına eleştirel yaklaşarak deneyime dayalı bireysel bir eğitim anlayışı geliştirmiştir. Rousseau’nun Emile çalışmasından çıkan sonuç itibarıyla her çocuğun ayrı bir öğrenmeye sahip olduğu fikrini natüralist eğitimin başlıca temsilcisinin savunduğu söylenebilir. Kitabın sadece bir çocuğa yönelik

yazılarak, tikelden yola çıkararak tümel bir sonuca varmaya çalıştığı için veya eğitim kuramını doğrudan kuramsal dilin ağırlığıyla ele almadığı için bile Rousseau'nun bireyci bir düşünür olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Rousseau günümüze yakın endüstriyel bir eğitim anlayışının da eleştirisini yapmaktadır. Bu doğrultuda Rousseau yorumlarına baktığımızda, filozof aydınlanma içerisinde yer almasına rağmen aydınlanmanın teleolojik yönünü eleştirmiş ve belirlenen kültür doğrultusunda kurgucu bir sosyalleşmenin insanın masumiyetini ortadan kaldırdığını ortaya koymuştur. Buradan hareketle Rousseau, çocuğun sadece akıl yönünden değil deneyim ve yaşantılar yönünden de geliştirilmesini savunmuştur (Rodgers & Thompson, 2007: 25, Uludağ, 1996: 86, Aytaç, 2012: 187-188). Günümüzde ise yapay olan yerine doğal olanı tercih etme yaklaşımının gelişmekte olması aslında Rousseau'ya bir dönüşür (Rodgers & Thompson, 2007: 19).

Rousseau'nun eğitime biçtiği misyonla yapılandırmacı kuramın tutumu arasında önemli bir bağ söz konusudur. Ahlak ve mutlu olma arasındaki pragmatik ilişkinin insan yaşamındaki vazgeçilemezliği göz önüne alınırsa “Akıllı adam kendi yerini koruyabilir; ama yerinin ne olduğunu bilmeyen çocuk bunu koruyamaz... Doğal eğilimlerimiz beşeri önyargılar ve beşeri müesseseler tarafından engellenmediği zaman çocukların ve erkeklerin mutluluğu kendi özgürlüklerinden yararlanmalarından ibarettir.” (Rousseau, 2011: 66) şeklindeki ifadelerde beşeri müesseselere ve önyargılara dair uyarısı ve Rousseau'nun eğitime biçtiği misyon ile çocuğu telkiden koruyup özgünlüğünü oluşturmaya olanak veren yapılandırmacı uzman öğretmenin misyonu aynıdır. Oelkers'e (2003: 9-10) göre değerler konusunda antipedagoji çocuğun kendi akıyla hareket etmesi hususunda Rousseau ile birleşirken moral eğitimin zorunluluğu konusunda ondan ayrılmaktadır. Bu değerlendirmeden hareket edildiğinde görülecektir ki; yapılandırmacılıkta tıpkı anti-pedagoji gibi Rousseau ile birleşmektedir. Moral eğitim açısından ise, tamamen çocuğun sosyal ortamını göz önüne alarak moral eğitimi zorunluluktan çıkarmamış ancak göreceli hale getirmiştir. İlaveten, çocuğa yönelik doğuştan iyi ya da kötü şeklinde bir değerlendirmede bulunmayan kuram, özcülük açısından Rousseau ile farklı bir kulvarda durmuştur.

Hem Locke hem de Rousseau'nun eğitim üzerine temel görüşleri, yaşadıkları çağ göz önüne alındığında, farklı bir okuma neticesinde belli ilkelere sıkı sıkıya bağlı olan pedagoji yaklaşımlarına da yardımcı olabilir. Ancak burada bahsi geçen eğitim

yaklaşımları açısından onların yorumlanması böylesi katı pedagoji yaklaşımlarından farklılık taşımaktadır. Anlaşılacağı üzere Rousseau ve Locke okumalarındaki farklılık katı pedagoji yaklaşımlarıyla, katılığı eleştiren yaklaşımların arasındaki ayrılık noktasını oluşturmaktadır.

Büyükdövençi'den (1991: 99-100) aktararak, eğitim sahasındaki kuramların çoğunun epistemolojiye dayandığı ancak varoluşçuluğun ontoloji merkezli bir kuram olması bakımından bilgi kavramını ikinci planda bıraktığı aktarılmıştı. Sartre'ın bulantı romanında çakıltaşının onda yarattığı farkındalık neticesinde tekdüze yaşama dönük sorgulamaları (Sartre: 2005) felsefe tarihindeki özcü yaklaşımların insanın genel özelliklerine değinerek yaptıkları genellemelerin de bir sorgulamasıdır. Özcü yaklaşımların eğitim sahasındaki bir sonucu olarak insanın bir makine gibi bilgileri yüklenme görevinin olması karşısında varoluşçu yaklaşım kişinin kendi varoluşunu inşa etmesi üzerine kuruludur. Varoluşçu eğitim paradigmasının ortaya çıkardığı bu sonuç ideolojilere sıkı sıkıya bağlı eğitim yaklaşımlarıyla bu yaklaşımın temel farkını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde yapılandırmacılık da çocuğu bir bilgi deposu olarak gören pedagoji yaklaşımlarına karşı çıkmaktadır.

Sosyal ilişkinin mevcut olduğu interaktif bir ortam olan derste öğretmen stili, ders organizasyonu, dersin metodik biçimlenmesi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri ve daha birçok faktör iz bırakıcı niteliktedir (Berner, 2013: 36). Kuşatıcı bir devlet yaklaşımı ile burada anlatılan faktörlerin iz bırakması tespiti arasında önemli tartışmalar ortaya çıkmaktadır. Kuşatıcı bir yaklaşıma karşı çıkanlar açısından problem ele alındığında varoluşçu bir yaklaşıma yakın olan Buber'in eğitim anlayışında merkezi kavram olan 'diyalog'ta öğreten ile öğrenen arasındaki ilişkinin arkadaşlık temelinde olması gerektiği farzedilir ve kuşatıcılık yerine karşılıklılık önerilir (Oelkers, 2003: 14). Çocuğu bir gerçeklik olarak tanımlayan Buber'in eğitim anlayışının detaylarına inildiğinde, diyaloji kavramı eğitimle ilişkili olarak önemli bir yer tutar. Buber'in Ben/O diyalogu yerine, doğru bulduğu Ben/Sen diyalogu, nesneleşmek, yabancılaşmak, sorumsuzluk, özgür olamamak, herhangi biri olamamak gibi varoluşçuluğun itiraz ettiği kavramları içerisinde barındırmaz. Eğitimde olması gereken ve otantikliğin sağlandığı yer Ben/Sen alanıdır. Buber bu yaklaşımında hem öğretmen merkezli geleneksel eğitime hem de öğrenci merkezli modern eğitime itiraz etmektedir. Yani varoluşla ilişkilenemeyen bir bilgi veya sadece yaratıcı içgüdüden doğan bireysel başarı odaklı bir bilgi -gerçeklik olarak ele

alınması gereken çocuğun kişi olabilmesi açısından- anlamsızdır. Buber'e göre özgürlük, otorite karşılığı olarak değil gelişim özgürlüğü ve seçme özgürlüğü olmak üzere iki temelde ele alınmalıdır. Öte yandan eğitimin öğretmen merkezli veya öğrenci merkezli ele alınması eğitimin en önemli boyutu olan ilişkiselliği gerçeğini yok saymaktır (Tüzer, 2009: 19-21). Bu ifadeler yapılandırmacılığın öğrenci merkezli oluşunun bir eleştirisi olarak değerlendirilebileceği gibi yapılandırmacılığın öğretmen merkezlilikten yollarını ayırmasının da bir nedeni olarak görülebilir. Bu açıdan, Buber'in olgusal gerçekliğin ötesinde Tanrısal bir alanla bağ kuran ilişki merkezli teorisi öğretmen merkezli klasik bir pedagoji yaklaşımıyla, öğrenci merkezli yenilikçi bir pedagoji yaklaşımı arasında orta noktada durmaktadır. Varoluşçu yaklaşımın bu eleştirilerinin yaygınlık kazanması diğer pedagoji yaklaşımlarına da eğitim sahasında etkinlik kazanma olanağını sunmuştur.

Varoluşçu eğitim anlayışına yakınlığı açısından açık okul sistemiyle bilinen Holt çocuğa öğrenirken özgürlük verilmesinden yana bir eğitim reformu ileri sürmüştür. Ona göre, sürekli ve gereksiz sınırlamalar öğrencinin zekâsını ve diğer yetilerinin gelişimini ve seçme özgürlüğünü engeller. Öğrenciler okulun zorlaması olmadan kendi ilgileri doğrultusunda öğrenebilirler. Okullardaki eleyici sistem çoğu insanın kaybettiği, çok azının kazandığı bir yarış haline gelmiştir. Toplumsal anlamda mutlaklaştırılmış bazı değerlerden dolayı okullar insani işlevlerini yitirmişlerdir. Açık sınıfta öğretmen ve öğrenci birçok olanağa sahiptir, öğrencilerin ilgileri göz önüne alınır ve öğretim esnek ve dinamiktir, öğretmen öğrenci ilişkileri de aynı şekilde esnektir ve çocukların hakları otorite karşısında korunmalıdır (Gutek, 2006: 146-147). Açık okul adlandırmasıyla John Holt'un savunduğu bu görüşler yapılandırmacı kuramın varlık gerekçeleriyle hemen hemen örtüşmektedir.

Otoriter bir eğitim anlayışı "...yetişkinler ve gençler arasındaki hiyerarşik uyumu sağlamlaştırmaya çalışır. Eğitim, eğitimde emir veren ve bu emirleri uygulayanların olduğunu garanti etmelidir. Burada 'eğitimin garantisi' adreslere 'bağımlı' yaptığı ve 'her zaman nizamnameler koyan' bir yapısı olduğu için Kupffer, onun içinde 'özgürlüğe karşı bir saldırı' olmaktan başka bir şey göremez" (Oelkers, 2003: 23). Anti-pedagojik eğitim fikrinin önemli temsilcilerinden biri olan Kupffer'in özgürlüğe karşı saldırı fikrinin etki alanı oldukça geniştir. Anti-pedagojik yaklaşımları tamamen benimsemeyen bazı eğitim yaklaşımlarında onun etkisinde kaldığı düşünülebilir. Örneğin, okulun tamamen ortadan kaldırılması gibi anti-

pedagojik bir içeriğe sahip olmayan yapılandırmacılığın da görecelilik düşüncesiyle çocuğun özgürlük alanını genişletmek isteyen bir kuram olduğu rahatlıkla söylenebilir. Antipedagoji yaklaşımı sadece eğitime karşı çıkararak bir alternatif geliştirmede için onun yapılandırmacılıkla ilişkisi sadece ‘karşı çıkılanlar’ sınırında kalmaktadır. Ancak anti-pedagojinin detaylı ve etkili eleştirileri yapılandırmacılığın da çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Rousseau’da, Locke’ta ve varoluşçu yaklaşımda yaşamdaki ilişkilerin karmaşıklığı doğrultusunda eğitim işinin bütün olasılıklar göz önünde tutulmaya çalışılarak birey üzerinden planlandığını yine de özel durumlarla karşılaşıldığında bu planın dışına çıkılabileceğini görmekteyiz. Bu açıdan bu üç pedagoji yaklaşımı görüş ve tutumlarında katı olmayan bir içeriktedir. Yapılandırmacı kuramda da aynı şekilde olasılıklara dayanan, bireyi merkeze alarak, her öğrenmenin özel olduğu ve her çocuğun ayrı bir öğrenmeye sahip olduğu düşünce ve kabulünden hareket edilmektedir.

Görüldüğü üzere otoritenin eğitim aracılığıyla çocuğa yönelik her yönden kuşatıcılığına karşı tepki, bütün bu kuramların ortak noktasıdır. Bu doğrultuda yapılandırmacılığa bakıldığında ideolojik içerikte bir eğitimin sorgulanması, dışsal amaçlar belirlemek yerine öğrenme kavramına merkezi bir rol biçilerek içsel amaçların tanımlanma ihtiyacı, sınıf ortamında öğrencinin aktif konuma geçmesi, müfredat veya öğretmen merkezlilikten birey merkezliliğe geçiş, değer göreceliliği, bilginin dışarıdan aktarılacak değil çocuğun kendi içinden gelerek inşa edilmesi gibi fikirlerle eğitim sahasında bir takım farklılaşmalar önerdiği görülmektedir. 60’lı ve 70’li yıllar sonrası eğitimde bir takım uygulama sahaları bulan yukarıda bahsi geçen pedagoji yaklaşımlarının eğitim sahasında ortaya attığı farklılaşmalar yapılandırmacı kuramın içeriğine önemli düşünsel katkılar sunmuşlardır.

1.7. Çokkültürlülük ve Eğitim

Mardin’e (1982: 102-105) göre her toplumun kendine ait simgelerinden veya kavramlarından oluşan haritaları vardır. Buna göre her toplumun bilme biçimi de kendine özgüdür. Hatta toplumların içinde bu durum dönemlere göre de değişiklikler arz edebilir. Bütün bunların temel nedeni toplumsal farklılıklardır ve toplumların farklı simgelerle şekillenmiş olmasıdır. Bateson’a göre de toplumlar kendilerine özgü bir bilme ve buna bağlı değerlere, anlayış ve ideolojilere sahiptir (Mardin, 1982: 102-

105). Mardin'in bu ifadeleri çokkültürlülük kavramının kendisini eğitimde var etmesine bir düşünsel dayanak olarak gösterilebilir. Diğer taraftan, özellikle postmodern düşüncenin modern düşüncenin bilim anlayışının yarattığı çıkmazlara, bilginin doğadan soyutlanması anlayışına karşı hiper özelleşme anlayışıyla plüralizmi savunması (Uludağ, 2007: 4-8) bugün çokkültürlülük kavramının da eğitim sahasındaki hâkimiyetini hızlandırmaktadır.

Çokkültürlü eğitim tartışmalarının fiili çıkış gerekçeleri olarak ise özellikle Amerika'da yaşanan buhranlar belirleyici olmuştur. Amerika'da hâkim kültürü merkeze alan müfredatın hem hâkim olan kültüre hem de diğerlerine ayrımcılık ve acı yaşama, hâkim kültürü kabul edip kendi ailesine yabancılaşma, iki kültürü de benimseyemeyip uç noktalara savrulma, kendi kültürünü inkâr neticesinde kişiliğini de inkâr etme gibi zararlar verdiğiinden hareketle çokkültürlü eğitim arayışları çoğalmıştır. Bugün ise dünya genelinde göç hareketlerinin de etkisiyle çeşitlilik kavramı tek tek ülkelerin önemli bir tartışması haline gelerek kimilerince kabul edilmektedir. Teknoloji sayesinde ortaya çıkan uluslararası düzeyde iş-gücü olanakları farklı kültürlerden insanların bir arada yaşama ve çalışma sürecini ortaya çıkarmaktadır (Banks, 2013: 4-6, 19-20). Bütün bu faktörler göz önüne alındığında ise "...çocuğun, aile ilişkileri, kültürel kökeni, nitelikleri ve kişisel yaşam öyküsüyle birlikte tüm kişiliğini dikkate alacak bir eğitim için baskılar artmıştır" (akt. Uludağ, 2007: 17).

Bohn ve Sleeter'den çokkültürlü eğitimin tanımını aktaran Cırık (2008: 29) çokkültürlü eğitimin çoğulculuk ve eşitliği geliştirmek için bir tartışma ortamı¹⁶ olduğunu ortaya koymaktadır. Parekh'in (2002: 290) çokkültürlü eğitim bahsinde ise bu eğitimin amacı "Öğrencilere yalnızca iyi vatandaşlar olmaları için değil; gelişmiş, entelektüel, ahlaki ve diğer beceri ve duyarlılıklara sahip, zengin ve çeşitli insan dünyasında rahat yaşayabilen insanlar olmaları içinde yardımcı olmalıdır." şeklinde tanımlanmaktadır.¹⁷

Tekkültürlü eğitimin dar bir bakış açısından bakmak anlamına gelmesi (Parekh, 2002: 288) aynı zamanda pozitivist paradigmanın etkisiyle sadece bilim

¹⁶ Bu tartışma ortamı sınıf olduğu için, yapılandırmacılıktaki sınıf ortamı ile çokkültürlü eğitimin birbiriyle uyumlu olduğu sonucu çıkartılabilir.

¹⁷ Zengin ve çeşitli insan dünyasında rahat yaşayabilen insan olmaları hedefi bizdeki Millî Eğitim Temel Kanunu'nda söz konusu değildir. Buna eklenebilecek başka birçok neden bizdeki eğitim amaçlarının çokkültürlü olmadığını ispatlar niteliktedir.

perspektifinden yaklaşılarak tek bir bakış açısına odaklanma ile birleştirildiğinde, pozitivist; çokkültürlü eğitim, postmodern pedagoji, antipedagoji veya yapılandırmacılık gibi yaklaşımlarla kuramsal bir karşıtlık içerisinde olduğu söylenebilir. Örneğin, Comte pozitivist toplumsal fizik anlayışı doğrultusunda toplumun ilerlemeci şekilde inşa görevini içermesiyle (Swingewood, 2010: 44) modern dönemin yeni kurulan ulus-devlet sistemleri için oldukça uygun bir muhteva taşımaktadır. İlerlemecilik, dönemin dünyasında, bir egemenlik oluşturma idealine bağlı olan çoğu devlet için geçerli olan bir yaklaşımdır. Bu geçerlilik göz önüne alındığında, Gutek'e (1997: 196) göre sonucu önceden belirlenmiş 'ideolojik' yaklaşımların müdahaleciliğinin de bir neticesi olarak "...Geçmişte pek çok ulusdevlet vatandaşlarının ulusal kültür içinde asimile olmasını istemiş, vatandaş olabilmek için kendi toplumlarının kültürlerine yabancılaşmasını gerekli kılmıştır..." (akt. Banks, 2013: 7). Bu noktada, postmodern düşünce ve ona yakın yaklaşımlar ise monist, totaliter ve merkezîyetçi yapılanmaları belirlenimci, mekanist ve bilimci bir aydınlanma düşüncesinin bilgi değerlendirmesinin uzantısı olarak gördüğü için farklılıkları, küçük de olsa birden fazla nedeni ve bütünlük karşısında parçalılığı ve yerelliği ön plana çıkarmıştır. Modern pedagojiyi de eleştiren bu düşüncelere göre, modern yaklaşım yetişkinlerin, bir bilim anlayışının veya devletin otoritesini tesis etme ve çocukların özgür kararlarını da eğitimle şekillendirme gibi düşüncelere dayanmaktadır (Uludağ, 2007: 13-15).

Dışarıdaki (doğa ve toplum) hakikati insan zihninin çabalaması yoluyla bilgi düzeyinde temsil edebileceğini savunan bir düşüncenin uzantısı olarak, resmi eğitimin bilinçlendirme ve sosyalleşme faaliyetinin sınırları ile bilginin temsil edilemeyerek göreceli şekilde yaratılacağını savunan yaklaşımların toplumsallaşma anlayışları da birbirinden farklılaşmıştır. İkincisine göre, resmi eğitimin belirlediği bir 'bilinç' durumunun aksine; insanın kendiliğinden yaşadığı bir gerçeklik, deneyimin sonucunda kendinden toplum oluşu yani pedagojik yönlendirmeyi aşan bir müdahalesiz toplumsallaşma durumu vardır (Uludağ, 2007: 12-14). Dolayısıyla, postmodern düşüncenin fark, kök, plüralizm, küçük grupların çokluğu, çoğulcu dünya gibi kavramları monist bir hayatın ve bütünlüğün karşısında yer alan yeni bir toplumsal alanı tarif etmektedir (Uludağ, 2007: 18-20).

Eğitim uygulamaları açısından daha özele inilerek incelendiğinde, çokkültürlü eğitimin ana vatani olarak nitelendirilebilecek ABD'ye bakılabilir. Bu

ülkede 2000 yılında kadar ulaşılmamasına çabalanan ve vatandaşlara bildirilen eğitim hedeflerinde Amerikan milletinin değişik kültürel mirası ve dünya toplulukları hakkında bilgi sahibi olma, değerler alanında vatandaş olmanın getirdiği asgari sorumlulukları yerine getirme bilinci çokkültürlülük açısından göze çarpmaktadır (Akyol, 1991: 123-124). Öte yandan Amerika örneğinde müfredat odaklı programlar, içerik odaklı programlar, sosyal odaklı programlar ve öğrenci odaklı programlar olmak üzere tartışmalar mevcuttur. Amerika örneğindeki öğrenci odaklı çokkültürlü eğitim programında kültürün yaşayan ve birebir sahibi olan insanın üzerinden şekilleniyor olması en önemli noktadır. Çok farklı azınlık gruplardan öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı hedefleyen bu program anlayışı eğitimin genel müfredatını bu öğrencilere aktarmak yerine onların sosyal, kültürel ve dilsel olarak gelişmesini amaçlar. Burada yapılan tartışmalarda, alt kültürlerin çocuklara öğretilmesi fakat bu öğretilerin Amerikan kültürünün ne kadar üstün olduğu anlayışına bütünlük adına hizmet etmesine yöneltmek istenmiş olması ise ayrı bir eleştiri konusu olarak karşımıza çıkar (Burnett, 1994).¹⁸ Ayrıca burada bütünlüğün sağlanması için ifade edilen kavramsallaştırmalara bir alternatif olarak ve Burnett'in aktardığı eleştirinin daha iyi anlaşılması için 'kültür kaynaşması' yaklaşımı da sunulabilir. Bu bağlamda Türkoğlu'nun (2006: 33) tanımına göre "Kültür kaynaşması: Uyarlayıcı düzenlemelerden tam asimilasyon veya kültürlerin sentezine uzanan çerçeve içinde iki veya daha çok kültürün birleşmesidir. İki veya daha çok kültürün birbirine temasıyla ve özellik ve örneklerinin daha sonraki birbirine karışımıyla ilgili süreçlerin tüm aşamalarıdır. En büyük tasarımsal zorluğun ortaya çıktığı yer kültür kaynaşması ile asimilasyon arasındaki ayırmadır." Yazarın kavramı tariflerken sunduğu 'tasarımsal zorluk' konunun can alıcı noktası olarak görülmelidir. Netice olarak, çokkültürlü vatandaşlık veya kültürel vatandaşlık ya da kültürel demokrasi gibi kavramlar aracılığıyla, düşünürler farklılıklara rağmen ülkelerin bütünlüğünü amaç haline getiren bir çokkültürlü eğitim aracılığıyla hassas bir denge kurmayı planlamaktadır (Banks, 2013: 21-22). Ve bu tartışmalarda farklılıklar kavramı ön plana çıktığı gibi bütünlük kavramı da -insanların toplum halinde yaşamaya muhtaç olmasının bir sonucu olarak- ön plana çıkmaktadır.

Burnett'ten aktarılan eleştiri göz önüne alındığında ise, çokkültürlülük tartışmalarında dikkat edilmesi gereken bir nokta olarak, Banks'a (2013: 22) göre

¹⁸ Uygulama tartışmalarında öğrenci odaklı program tartışması ve öğrencinin kendine özgü kültürünün korunması fikri çokkültürlü eğitimin yapılandırmaçılığa uygun bir yorumlama olduğu manasına gelir.

çeşitliliklerle bütünlük veya çeşitliliklerin bir doğrultuda bütünleşmesi fikri birbirinden farklıdır. Örneğin bugünün Fransa'sında geçmişiyile tutarlı olarak ikincisi ön plandadır ve Arap ve Müslüman gençler yabancılaşmaktadır. Banks'in bu tespitinden hareket edilerek düşünüldüğünde ise dünün Fransa'sı ile bugünün Fransa'sı arasında kuramsal bir tutarlılık var olmasına rağmen bu tutarlılık sorunları çözen bir tutarlılık olarak değerlendirilebileceği gibi tersinden eleştirilmesi de mümkündür. Postmodern düşünceler doğrultusunda anti-pedagoji, yapılandırmacılık gibi kuramların benimsenmesi veya katı bir pozitivizm içerisine girilerek tekçi bir ulus devlet anlayışı doğrultusunda geleneksel bir pedagoji fikrinin benimsenmesi arasındaki fark ise bu çağda, çokkültürlü veya monist bir eğitim anlayışına sahip olmaya denk gelmektedir.

Türk eğitim sisteminin yapılandırmacılıkla birlikte gündeme gelen bugünkü tartışmaları açısından özellikle değerler eğitimi konusu çokkültürlü eğitimin kendini tartışmaya dâhil etme olanağı bulduğu önemli bir konudur. Değerler çokluğuna ve göreceliliğine dayanan yapılandırmacı bir yaklaşıma uyumlu bir değerler eğitimi tartışması aynı zamanda çokkültürlü eğitimi de bu tartışmanın bir parçası konumuna getirmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YAPILANDIRMACILIK VE FELSEFİ İLİŞKİLERİ

Kimi bilim yaklaşımları gerçekliği doğrudan kabul ederken felsefe onun ne olduğuna ilişkin sorularla ortaya çıkar (Diemer, 1990: 93). Yapılandırmacılık ve felsefe arasındaki ortak nokta gerçeğin doğrudan kabul edilmemesidir fakat yapılandırmacılık gerçeklik üzerine görüş belirten içeriği ve gerçekliğe ilişkin farklı birçok görüşten birisini dile getiriyor olması itibariyle bir felsefedir. Bu tespitin içeriğine benzer şekilde Yurdakul'a (2011: 42) göre "Yapılandırmacılık, bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefedir; dünyayı görme ve algılama şeklidir; bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşımdır." Gerçekliğin zihinde doğrudan temsil edilemeyeceği şeklindeki teziyle yapılandırmacılık, bilim felsefesi sahasındaki gözlemin objektifliği ve bilimsel bilginin gerçek olduğu vb. içerikteki modern bilim anlayışına itiraz eden postmodern yaklaşımların güçlenmesini sağlamıştır (Matthews, 2001: 122). Yapılandırmacılığa dair kısa bir felsefi tarif vermek gerekirse, Delacampagne (2010: 338) konstrüktivizmi '20. Yüzyıl Felsefe Tarihi' kitabının sözlük kısmında konstrüktivizm "Gerçekliği, öğeleri açık şekilde saptanabilen bir inşanın ürünü olarak gören entelektüel veya sanatsal eğilim" olarak tanımlamıştır. Kavramın, 20. Yüzyıl Felsefe Tarihi'nin sözlüğünde de kendisine yer bulması onun sadece bir öğrenme kuramı olarak değerlendirilmediği anlamına gelir. Matthews'e (2001: 121) göre de başlangıçta bir öğrenme kuramı olan yapılandırmacılık genel bir eğitim anlayışı haline geldiği gibi felsefi açıdan kişisel bilgi ve bilimsel bilgi üzerine fikir yürüten bir epistemolojik yaklaşıma dönüşmüştür.

Yine de ontolojik yaklaşımın felsefi öğretilerin ilk ilkesi olduğu ve bilgi, ahlak gibi diğer alanların buna göre belirlendiği yaklaşımı eski bir felsefi kabuldür ve günümüz sübjektivist ontolojisi ise bu yaklaşımı kabul etmeyecektir (Diemer, 1990: 97-99). Matthews'ın (2011: 121-122) aktardığına göre yapılandırmacılığın ontolojik sonucu itibariyle, kuram son yüzyılın modern bilim anlayışının alışkanlıklarının da değiştirilebilmesi manasına gelir. Özellikle bu durumun sonucu olarak ortaya çıkan sosyo-politik hayalperestliklere, bizi uyusukluk (aptallık) vb. durumlardan kurtardığını ileri süren ideolojilere bir karşı çıkış anlamını taşımaktadır. Bu iki alıntıdan hareketle, ontolojiye dair temel görüşler içermediği görülen ve epistemolojisine odaklanılan yapılandırmacılığın aslında sübjektivist bir ontoloji anlayışı ile sonuçlandığı söylenebilir.

Günümüze yaklaştıkça gelişmiş ülkelerde eğitim sahasında sırasıyla davranışçı (1950-1960) ve bilişsel yaklaşım (1960-1970) terk edilerek yapılandırmacı yaklaşıma geçişler yaşanmıştır (Güneş, 2010: 3). Toplumsal, siyasal, kültürel değer ve kodların iletilmesi için yapılandırılmış bir eğitim (Kaplan, 1999: 15) anlayışından yola çıkan pozitivistin temel varsayımlarından hareketle kuramcılar kendi alanlarına ilişkin kuramlar geliştirmişlerdir. Eğitim bilimlerinde de bu kuramlardan en önemlisi davranışçılıktır. Davranışçılık kuramı ise 1970'ler sonrasında bu sahada hâkimiyetini kaybetmeye başlamıştır. Pozitivist ve rasyonalist paradigmalardan hareket eden davranışçı kuramın yerini yorumlamacılık ve yapılandırmacılık gibi kuramlar almaya başlamıştır (Özden & Şimşek, 1998: 72). Bu açıdan felsefi kökleri itibariyle de pozitivism ve pozitivismi karşısına alanlar olmak üzere ortaya çıkan ikilemin eğitim sahasında cereyan eden tartışmaların bir yüzü davranışçılık diğer yüzü ise yapılandırmacılık olmuştur (Yurdakul, 2011: 39).

Çalışmanın önceki bölümlerinde açıklanan; modernizmin ve aydınlanmanın sonucu olarak eğitim alanında ortaya çıkan bir dizi problem ve problemlerin sorgulanması yapılandırmacılığın önünü açmaktadır. (Uludağ, 2009: 6) 1960'lı yıllarda sosyal bilimlerdeki yapısalcı harekete ve dile olan ilgi (Delacampagne, 2010: 182-183) ile de, özellikle Piaget'den¹⁹ hareketle kök salan bir kuram olması ve

¹⁹Başlangıçta biyoloji ile ilgilenen Piaget, dedesi sayesinde Bergson okuduktan sonra din, felsefe ve mantık ile ilgilenerek epistemoloji alanına yoğun ilgi gösterir hale gelmiştir (Günçe, 1971: 19-20). Piaget'nin yaşadığı dönemde psikolojide, Amerika ve İngiltere'de çevreci yaklaşımlar Avrupa'da ise kalımcılık etrafında gelişen yaklaşımlar ön plandaydı. Piaget ise kendisini orta noktada konumlandırıyordu. Hatta Piaget'nin Amerika'da, "İsviçre göllerinin kenarında oturup çocuklara doğa ve fiziksel dünya hakkında konuşan tuhaf, yaşlı bir adam olarak..." görüldüğü dönemlerde mevcuttur

Vygotsky'nin dil ve öğrenme ilişkisini açıklaması açısından, yapılandırmacılığa olan ilgiyi de artırmıştır.

2000'li yıllar ile birlikte eğitim sistemimizin çağın gerisinde kaldığı fikri belirgin bir öneme sahip olmuştur. Bu yönde tespitler olmakla birlikte arayışlarda yine bu dönemde söz konusudur (Özden & Şimşek, 1998: 71). Böylelikle, yapılandırmacılık başta Amerika olmak üzere birçok ülkede ve 2005 yılında da Türkiye'de eğitim bilimleri külliyyatındaki programlara damga vuran bir anlayış olmuştur. Hatta bu değişim veya damga vurma hadisesi Turan'a göre "...Müfredatçıların, daha düne kadar her türlü teori ve uygulamalarında davranışçı ekol esas alırken, araştırma ve çalışmalarında aniden, yeni egemen paradigma olan yapılandırmacılığa dönmesi dikkat çekicidir..." (Turan, 2010: 13).

Yapılandırmacılığın yelpazesinin oldukça geniş olmasından ötürü onun hakkında bütüncül bir içerik sunmak olanaksızdır. Bu bağlamda onun felsefi özü üzerinde durmak aslında bir dünya görüşü, etik ve politik bir kuram, öğrenme kuramı, bilgi kuramı, eğitim kuramı olarak ele alınması açısından bir kesişme noktası olarak durmaktadır (Aydın, 2012: 13).

Yapılandırmacılığın felsefi kökleri Sokrates'e kadar dayandırılabilirken Kant'tan izler taşıdığı ve benimseyen ilk yapılandırmacı öğretmenin Vico olduğu vurgulanmaktadır (Akpınar, 2010: 16). Glasersfeld'e göre de yapılandırmacı geleneğin temellerinde Vico vardır. Sonrasında ise Piaget'nin kuramıyla gelişmiştir (akt. Matthews, 2001: 124). Vico'nun yapılandırmacılığı ilk kabul eden düşünürlerden birisi olarak görülmesi aslında yapılandırmacılığın temel harcı olan epistemolojik yaklaşıma işaret eder. Vico'nun bu epistemolojik yaklaşımının anlaşılması yapılandırmacılığın izahını kolaylaştırıcıdır. Cevizci'ye göre, Aydınlanmanın evrenselciliğinin bir uzantısı olan sabit insan doğası, doğa bilimlerinin rolünün abartılarak tarih ve toplumbilimlerin önemsenmemesi ya da doğa bilimlerine uygun olmalarıyla bir işe yarayacakları fikirlerine karşı çıkan Vico, bir şeyi bilmenin o şeyi oluşturmak anlamına geldiği yeni bir epistemoloji kurgulamıştır (Cevizci, 2011: 763-764).

Elbette bu öğrenme kuramının felsefe tarihi ile ilişkisi sadece Vico ile sınırlı değildir. Yapılandırmacılığın -genel hatlarıyla ve bir giriş niteliğinde- birçok

(Evans,1999: 22-24). Ancak Amerika zamanla Piaget'yi fark etmiş ve kendi ulusal çıkarları doğrultusunda onun kuramını eğitim kurumlarında uygulamak üzere dönüştürerek almıştır.

filozofla arasında bağlantılar bulmak mümkündür. Aydın'a göre yapılandırmacılık felsefi temelleri açısından felsefe tarihi içerisinde kendisine Sokrates, Aristoteles, Locke, Berkeley, Kant, Nietzsche, Vico, Dewey, Kuhn gibi filozoflarca yer bularak Matthews'in deyimıyla 'yeni şişelerde eski şarap' olarak değerlendirilebilir. Tabii ki anılan düşünürlerin düşüncelerinin tamamının yapılandırmacılıkla uyumlu olduğu söylenemez; söylenebilecek olan sadece bu düşünürlerin özellikle bilginin oluşumu noktasında belli fikirlerinin bu yaklaşıma kaynaklık etmiş olabileceğidir (Aydın, 2012: 28-29).

“...Gerçekten de, eleştiri aslında sınırları ele almayı ve tahlil etmeyi içeren bir iştir” ; “...kendi limitlerimizin eşiğinde gerçekleştirdiğimiz bu iş, bir yandan tarihsel sorgulama alanını açmak durumundayken, diğer bir yandan da kendi kendini gerçeklikle test etmelidir...” (Foucault, 2010: 25). Eleştiri sadece olumsuzlayıcı manada ele alınamaz. Eleştiri, eleştirdiği nesneyi en uç noktalara kadar taşıyabilme ve böylelikle onun daha iyi anlaşılması olarak da tanımlanabilir. Matthews'e (2001: 123) göre de eleştirel pedagoji yaklaşımlarıyla yapılandırmacılık arasında kavramların birçok açıdan sorgulanması bağlamında bir bağlantı söz konusudur. Gerek yapılandırmacılıkla ilişkisi olduğu belirtilen eleştirel pedagoji yaklaşımları gerekse de yapılandırmacılığın bir sonraki aşaması olarak da niteleyebileceğimiz anti-pedagoji anlayışı aslında yapılandırmacılığın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Çünkü eğitimin her türüne hayır diyen anti-pedagoji ile öğretmeye hayır diyerek öğrenme kavramını ön plana çıkaran yapılandırmacılık anlayışı arasında kuşkusuz benzerlikler mevcuttur. Özellikle benzerliklerin mevcut olduğu durumlarda anti-pedagojinin daha köşeli olan ifadeleri yapılandırmacılığın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Geleneksel/klasik pedagoji yaklaşımlarıyla eleştirel ve anti-pedagojik yaklaşımların pedagoji kuramları içerisinde iki uç noktayı oluşturduğu daha önce belirtilmişti. Daha çok anti-pedagoji ile klasik pedagoji arasındaki bu gergin çizgideki karşılıklı mücadele sonlanmadığı gibi -son yıllarda anti-pedagojiden yana gelişmelerle- ülkemizde ve dünyada devam etmektedir. Kuramda ve uygulamadaki karşılıklı gerilimin nasıl yol aldığını Oelkers'ten (2003: 55-56) bir aktarımla izah edebiliriz. Örneğin okul ödevlerinin kaldırılması isteğiyle resmi eğitim ve yönlendirme eleştirileri arasında anti-pedagojik teori açısından bir ilişki mevcuttur. Okulun kaldırılmasını talep eden antipedagoji hiç olmazsa okulun evdeki yansıması olan ev ödevlerinin kaldırılmasını talep eder. Böylelikle çalışma içerisinde

yapılandırmacılık hem felsefi bağlamından koparılamayan diğer eğitim kuramlarıyla hem de felsefi kökleriyle beraber irdelenmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacılığın da sınırları genişletilerek aslında bir eleştirisi sunulmuş olmaktadır.

2.1. Amaç-Hedef Rasyonalitesinin Değişimi

Piaget bilime dair tartışmasında pozitivistliğe ilişkin görüşlerini oluştururken pozitivistliğin metafizik alanı dışarıda bırakıp gerçekliği ele almasını doğrular ancak gerçekliği ele alırken bilime getirdiği sınırlamalara çeşitli eleştiriler getirir. Çünkü bilimsel bilginin sadece edilgin bir kayıt rolüne indirgenmesi, bilginin özünde oluşumunun keşfedilememesi demektir (Piaget, 1992: 72-76). Bu açıdan Piaget'nin pozitivistlik karşıtlığı daha çok yöntem ve bilginin oluşumu konularıyla sınırlıdır. Piaget, Kuhn gibi bilim tarihine önem vermektedir. Bu alanda çalışma yapan Kuhn'a atıfları epistemoloji ve psikoloji kitabında sıklıkla mevcuttur (Piaget, 1992). Bu açıdan her iki düşünür de dış gerçeği tek bir kurama bağlama çabasını doğru bulmadıkları için, sadece tümevarımla dış gerçeğe yönelmek yerine insan zihnine yönelirler (Delacampagne, 2010: 295). Dolayısıyla Piaget'nin evrimsel psikolojiyi epistemoloji sahasından hiç ayrılmadan ele alışında Kuhn'un paradigma kavramının da etkisini görmek mümkündür. Dahası onun epistemolojisi Kuhn gibi paradigma kavramını merkeze almasa da özne merkezlidir. Paradigma kavramı yerine ona benzer şekilde, öznenin oluşturduğu bilişsel yapılar aracılığıyla kurulan bilgiler ve her defasında yeni şemalar oluşturmaya açık bir zihinle yeni bilgiler inşa eden özne vardır. Bu şekilde özne merkezli bir fikir ortaya atarak yapılandırmacılığın öncüsü konumunda olan Piaget'nin görüşleri pozitivistliğin özneyi edilgin kılarak dışarıda bırakan ve eğitim süreçlerinde ona amaçlar atfedilmesine neden olan pozitivistlik ve ona yakın felsefelerle amaç ve hedeflere ilişkin sistemler bazında bir ayrılık ortaya çıkarmaktadır. Piaget'ye yakın bir içerikle "Dewey'e göre, şüphenin yön verdiği ve öğrenmeyi organize eden şey amaçtır. Piaget'ye göre ise deneyimler var olan şemanın içinde sürekli özümsemediği zaman yerleşime duyulan ihtiyaç amaçtır." (Yurdakul, 2011: 42). Her iki düşünürün amaç konusunu öğrenme kuramının içerisinden değerlendirdiğini ve öğrenme anlayışlarına etki eden dış faktöre bu amaç tanımlarında yer vermediği görülmektedir. Diğer taraftan Gutek'in (2006: 116) belirttiği üzere "Dewey'in öğretim düşüncesinde eğitim amaçları iç ve dış amaçlar olarak iki türdür, öğrenenin deney ve ilgilerinden kaynaklananlar iç amaçlar olup, tersine öğrenenin inisiyatifi dışındaki olguları hedef alanlar da dış amaçlardır."

Dolayısıyla Dewey iç ve dış amaçlar ayırımına giderek dış amaçlar noktasında yapılandırıcılıktan ayrılmaktadır. Piaget ise kendi görüşlerinin iç tutarlılığının bir sonucu olarak bilginin oluşumunda dışsal gerçekliğe herhangi bir önem atfetmediği için sadece iç amaçlara odaklanmıştır. Diğer taraftan Piaget'ye yakın bir başka görüş olarak, yaklaşık elli yıl toplum bilimlerinde yapısalcı akımın öncülüğünü yapan Levi-Strauss, ilkel toplumları araştırırken, kültüre içkin tüm toplumlarda özgül ve değişmez bir zihni yapı arayışına gitmiştir (Delacampagne, 2010: 274-276). Bu ayırım noktalarında hareket ederek öğrenmeden öteye geçip, öğrenmeyi de kapsayan eğitim amaçları konusunu tartışmaya başladığımızda toplum, devlet, ideoloji vb. konuların belirleyici olduğu kabaca söylenebilir.

Bu açıdan dış amaçlar geride bıraktığımız yüzyıl boyunca ve bugün hala belli coğrafyalarda belli ölçülerde²⁰ kendini devam ettirendir, diğer taraftan bu yüzyılın sonuna doğru özellikle postmodernizmle beraber en tartışmalı konulardan birisi haline gelmiştir. Dönemin bilim anlayışının bir sonucu olan modern ve davranışçı bir eğitim bilimi hedefler noktasında özellikle değerler tartışmasında Rousseau'nun analogisiyle söylemek gerekirse bir kundak bezi ya da tabut görevi görür.²¹ Berner'e (2013: 149-150) göre bu yaklaşım ahlakilik bağlamında herkesin ahlaki ölçüsünün aynı oranda değerli olduğu sonucuna götürür. Çünkü eğiticinin ahlaki normları eğitilene ulaştırmak istediği noktadır. Bu noktada eğitici diye ifade edilen yönetici elit olmaktadır. Dolayısıyla eğitim hedeflerinin kontrol edilebilirliği yöneten açısından her zaman detaylıdır ve hedeflerin gerçekleşmesi kaygan bir zeminde durmaktadır. Özet olarak böyle bir normatifik aşırı anlam yüklenmiş, en üst mertebede soyutluk ve salt bir mantıksal oyun olmakla eleştirilir. Daha özele inmek gerekirse, sadece bu konuya odaklanmış düşünürlerden veya antipedagoji savunucularından Braunmühl'e göre her eğitimsel akt küçük bir cinayettir ve bu tesadüfi veya istenmeyen bir durum değildir (Oelkers, 2003: 21). Kupffer'e göre ise pedagoglar tarafından çocuk 'insan varlığının eksik bir modu' olarak tanımlanmıştır

²⁰ 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Yapılandırıcılığın felsefi kökleri incelendiğinde ülkemizdeki durumunda böyle olduğu görülecektir.

²¹ Aydınlanma içerisinden ama aydınlanmaya itiraz eden bir filozof olması açısından Rousseau Emile çalışmasında şöyle demektedir. "Bilgeliğimiz kölece önyargıdır, geleneklerimiz kontrol, kısıtlama, zorlamadan ibarettir. Uygur adam köle doğar ve ölür. Bebek kundak bezleriyle sarılır, ceset tabutun çivisiyle kapatılır. Adam tüm yaşamı boyunca kurumlarımız tarafından hapsedilmiştir." (Rousseau, 2011: 19) Rousseau'yu bu görüşlere vardırın onun insan doğasını iyi kabul etmesi ve toplum olma halindeki problemleri tespit etmesidir. Rousseau'nun insan doğası yaklaşımındaki evrenselci içerik yapılandırıcılığın rölativizmiyle örtüşmezken, Rousseau'nun aydınlanmaya yaptığı kimi itirazlar bugün yapılandırıcı ve postmodern eğitim anlayışlarıyla yakınlık taşımaktadır.

ve bu tanımlama çocuğun özgürlüğüne saldıran bir sonucun sebebidir (Oelkers, 2003: 23). Branmühl ve Kupffer'in olumsuzlayıcı yaklaşımlarından da anlaşılacağı üzere "Eğitimin hedeflerinden konuşmak modern²² değildir. Diğerlerine kendi özel tasavvurlarını mutlak değerler olarak zorla kabul ettirmek istemesi şüpheyi ortaya çıkarır. Fakat bu bizim çoğulcu toplumumuzun ne öğrenciyi ne de öğretmeni daha fazla kabul etmeyeceği anlamına gelir" (akt. Berner, 2013: 150). Bu açıdan anti-pedagoji ve postmodern eğitim anlayışları ile hem anti-pedagoji ile hem de birçok çalışmada postmodern eğitimle ilişkilendirilen yapılandırmacılık arasında amaçlar tartışmasında önemli ortaklıklar mevcuttur.

Bir ampirist olarak "...Hume, politik toplumun kökenlerini bireylerin gönüllü boyun eğişlerine bağlamanın, insan deneyimi ve insana ilişkin olguların gerçek tarihsel dünyasını göz ardı etmek olduğunu ileri sürerek, toplumsal sözleşmeye dayalı bir toplum teorisi reddetmekteydi..." ve Hume'a göre "...Toplumun, insan doğasının evrensel ilkelerinden türetilmesi söz konusu olamazdı..." (Swingewood, 2010: 18-19) Platon, Aristo, Hobbes, Rousseau, Locke gibi toplum sözleşmesine dayanan ve evrensel ilke arayışındaki düşünürlerdense Hume'un ampirist görüşleri yapılandırmacı kuramla daha yakından ilişkilendirilebilir. Zira yapılandırmacı kuramda da sınıf ortamını bir toplum olarak düşünürsek bu ortamda sözleşmeler zihni üretimlerdir ve değişken olabilir. İlaveten, tek öne çıkan değer olarak sorumluluk düzeni sağlamak için yeterli görülmektedir. Bu bağlamda insan deneyimini ve onu kurucu bir özne olarak ön plana çıkaran yapılandırmacılığın dışsal amaçlara müsaade etmeyen tutumu insan doğası için evrensel cevaplarla hareket eden toplumsal sözleşme teorileriyle değil Hume'un bu yaklaşımıyla daha fazla yakınlık taşımaktadır.

Dilthey'in akıl yaklaşımı Kant'ın akıl kategorileriyle tabiatın dışsal olarak değil içsel kategoriler aracılığıyla tanınmasıyla da uyumludur (Türkdoğan, 1989: 103). Buna ilaveten, Dilthey ve Buber açısından eğitim hedefleri uzun bir tarih aralığı için sabitleştirilemez. Dilthey açısından eğitim tarihseldir ve eğitimin hedefi de tarihsel değişimde tasarlanır (Berner, 2013: 48). Çalışmanın devamında

²²Modern terimi burada, çalışmanın önceki bölümünde anlatılan modernizmle özdeş şekilde ele alınmıyor. Habermas'a göre modern; sadece bu döneme ait değil her değişiklikte, değişikliği yapanların 'ileri' arayışında kendine atfettiği avangardlığın bir durumudur. Moda'nın modası çabucak geçse de, modern için durum böyle değildir ve klasik olanla gizli bir ortaklığı taşır. 19. Yüzyıldaki modernlik ise gelenek ve şimdi arasında ikili karşıtlığı daha basit ele alan radikal bir modernizmdir. (Habermas, 2010: 29-31) Bu açıdan; burada Berner'in kastettiği postmodernizmin, modernizme yönelik yaptığı artık modern olmadığı eleştirisidir.

değerlendirilecek anlam konusuna yaklaşım itibariyle de yapılandırmacılığın bu tarihselci ve hermeneutik fikirlere kimi yakınlıkları olduğu görülür. Görüldüğü üzere içselci bir epistemolojik yaklaşımın sonucu olarak bir bilgi oluşturma süreci olarak görülen öğrenme ortamında dışsal amaçlar tartışmalı bir konumda durmaktadır. Bu açıdan yapılandırmacılık amaçlar-hedefler konusunda kendi iç tutarlılığı sebebiyle ve öznelciliğinin de bir gereği olarak modernizmdeki gibi uzun vadeli, teleolojik hedef koymayı gerektiren bir toplum bakışını taşımaz.

2.2. İdeoloji ve Resmi Eğitim Eleştirisi

Amaç ve hedefler bahsinde rasyonalitenin sorgulanması doğal olarak tekçi ideolojik yaklaşımların ve bunun eğitim yansıması olan resmi eğitimin de yapılandırmacılık tarafından sorgulanması anlamına gelir. Fakat bu sorgulamanın yapılandırmacılık açısından sonucunun anti-pedagojide olduğu gibi resmi eğitimin doğrudan reddi anlamına gelip gelmediği ihtilaflıdır. Sorunu çeşitli sorularla açmak gerekirse; Yapılandırmacılık resmi eğitimi reddeden bir içeriğe mi sahiptir? Yoksa yapılandırmacılık resmi eğitimin bizzat çocuk eliyle kendini kurduğu, salt ülkemiz açısından yeni bir ideolojik eğitim aracı mıdır? Yanılsamalı mıdır? Ya da soruyu biraz daha açacak olursak iknaya dayalı bir süreç olan ideolojinin insanda kendini kurmasında sürecin kişi tarafından yönlendirildiği sanısı mıdır? Veya yapılandırmacı anlayışın değerlerin izafiliği veya çocuğun kendi değerlerini çevresi ile beraber oluşturması fikrine paralel olarak resmi eğitim anlayışına bir alternatif olarak görüldüğü iddia edilemez mi?

Resmi eğitim veya onun karşıtlığı üzerinden tartışma iki kavram üzerinden devam etmektedir. Bunlardan birisi özgürlük diğeri ise otoritedir. Otoritenin farklı görünüşleri içerisinde en rasyoneli "...tarafardan her birinin kendi rızasıyla bağlandığı sözleşmenin otoritesidir" (Reboul, 1991: 75) en irrasyoneli ise "...Kral-Baba'nın otoritesidir." (Reboul, 1991: 76). Sözleşmenin otoritesinin sağlanması konusunda ilgili olarak ise hem yapılandırmacılığın genel kabulleri hem de ülkemizdeki durum açısından işleyiş tartışması ayrı bir önem taşır. İşleyiş tartışmasına çalışmanın ilerleyen kısımlarında değinileceği için onu değerlendirmeden ve ülkedeki durumun detaylı incelenmesi bu bölümün kapsamını aşacağı için ama yine de ideoloji ve resmi eğitim ilişkisini iyi anlatacağı düşünülen şu alıntıyı aktarmakta yarar vardır. "...Kemalizm yeni Türk ulus devletinin resmi

ideolojisi ilan edildi. Bu nedenle Türk Milli Eğitim İdeolojisi Kemalizmin damgasını taşır. Gerçekten de milli eğitim ideolojisi Kemalist ideoloji bütününe kilit bir ögesini oluşturur.” (Kaplan, 1999: 133). Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere resmi eğitimle ideoloji arasında birçok coğrafyada ülkemizdekine benzer şekilde kopmaz bir ilişki vardır.

Kaplan’a (1999: 11) göre “...toplumsallaşma eğitimle eş anlamlıdır; hem öğretmeyi hem öğrenmeyi kapsayan bir süreçtir.” Bu durumda birey ve toplumsallaşma arasındaki ilişki hem kendi kendine olurken hem de dışarıdan bir müdahale ile olabilir.” Öğretim, eğitim kavramları ile toplumsallaşma, ideoloji arasındaki bu ilişki Reboul’un de uyarısıyla sadece ideolojinin öğretimi belirlediği şeklinde kavranmamalıdır. Reboul’e (1991: 82) göre “Gördüğümüz gibi pedagojik meselelerin politik bir boyutu vardır. Dahası, bir toplumun politik rejimi ile öğretirken kullandığı pedagoji arasında bir ilişki olduğu düşünülebilir. Fakat ilişki tek yönlü değildir, çünkü eğer öğretim global toplum tarafından belirlenmişse, öğretim de kendi açısından toplumu belirler; onu sabitleştirir veya onu değiştirir.” Burada Kaplan’ın toplumsallaşmanın kendi kendine olabileceği ihtimalini vurgulaması ile Reboul’un öğretimin de toplumu belirlediği vurgusu birbirinden farklıdır. Yapılandırmacılık daha çok Kaplan’ın belirlediği şekliyle, çocuğun olabildiğince kendi kendine toplumsallaşmasından yanadır. Buna bağlı olarak, felsefe tarihindeki deneyci akımların temel görüşlerine bakıldığında bilginin kaynağı sorununa deneyim cevabını verdiklerini, önsel her türlü bilgiyi reddettiklerini ve başlangıçta zihni deneyimle dolu olmadığı için boş kabul ettiklerini görürüz (Güçlü & Uzun, 2008: 347-348). Bu yaklaşımın temel görüşleri ile yapılandırmacılığın bilginin inşa edilmesine dair başlangıç noktası yapılandırmacılığın bu fikrin bir devamcısı olduğuna işaret olduğu gibi şahsi deneyimlere dayanan öznelci tecrübi yaklaşımlar modern çağın ideolojilerinin davranış tayin eden içeriğiyle ayrışır. Yapılandırmacılık açısından da çocuk kendi bilişsel yapılarını kendi deneyimlerinden inşa eder. Yapılandırmacılığın bu yaklaşımından da hareketle çocuğun ‘istenilen’ şekilde toplumsallaşamayacağını anlayabiliriz.

Bu içerikteki deneyimci yaklaşımlarla yapılandırmacılık arasındaki ilişkiyi detaylandırmak gereklidir. Fransız düşünür Brunshvicg’in akli öncesiz görmeyerek başlangıcını deneye ve özellikle dokunmaya bağlayan ve deneye dayalı olarak gelişen bir alet olarak değerlendiren görüşleri hatta “...Aklın sözde ilkeleri, birtakım

uygun hipotezlerdir ki, basitliğin mantıksal gereksemesini kandırmak suretiyle duyuların verdiklerini en iyi anlaşılır bir duruma getirirler...insan deneyi zenginleşip belginleştikçe, ilkeler deneye uygulanabilmek için değişikliğe uğrar....” şeklindeki Brunshvicg’in özet ifadeleri Piaget’nin çözümlemeye çalıştığı ve vardığı sonuçlarla Brunshvicg arasındaki bağlantıya işaretir (Sena, 1974: 311). Ancak Piaget sadece deneyim kavramı üzerinde durmayarak işlemlere de öncelik verir. Piaget’nin kuramı açısından bilginin inşa süreci farklı gelişim evrelerinde değişiklikler arz etse de dönemler üzerine yapılan açıklama tam olarak insanın nasıl bir süreç olduğunu açıklamaktan yoksundur. Bu bağlamıyla Piaget’nin özümleme, uyarılma ve denge kavramlarının açıklanması konuyu daha anlaşılır kılacaktır (Aydın, 2012: 16). Piaget açısından bu üç kavram, deneyimle karşılaşan özne tarafından bilişsel yapıların inşa edilmesi sürecinde kendini sürekli tekrar eder. Mantıksal-matematiksel ve fiziksel olmak üzere deneyimi ikiye ayıran Piaget’ye göre nesnelere kendilerinin sahip olmadıkları özelliklerin özne tarafından atfedildiği deneyim türü birincisidir. İki deneyime örnek vermek gerekirse; fiziksel olanda öznenin nesnenin ağırlığını kavraması, mantıksal matematiksel olanda ise çakıl taşlarını sayan çocuğun çakıl taşında olmayan sayma bilgisini elde etmesi. Bu açıdan mekan sezgisini de algıyla sınırlandırmayan Piaget, mekan sezgisine dayalı bir bilgi oluşturmada da mantıksal-matematiksel deneyimin altını çizer (Aydın, 2012: 16-19). Dolayısıyla, öğretmeden çok öğrenme üzerinde duran Piaget, yeni bilgi eski bilginin üzerine inşa edilmesinde uyumsama ve özümleme sonucundaki dengelemeye dikkat çeker. Aktif alıcı konumundaki öğrenen kendince anlamlandırır (Özel ve Bayındır, 2010: 11, Akpınar, 2010: 17). Eğitim bu noktada çocuğa olasılıklı düşünebilme becerisini katmalıdır (Özel ve Bayındır, 2010: 11). Piaget’nin bilginin oluşumuna dair görüşlerinin anlatıldığı ifadelerden ve Piaget’nin temel kavramlarından anlaşılacağı üzere böyle bir öğrenme yaklaşımında ideoloji ve resmi eğitim anlayışlarının istediği şekilde kesin bilgi aktarımı, toplumsal deneyimleri içeren ideolojik içeriğin dışsal amaçlar olması halinde çocuk tarafından tam olarak kavranması mümkün görünmemektedir.

Reboul’e göre her ne kadar öğretimde toplumu veya bu yolla ideolojiyi belirleme şansına sahip olsa da eğitimin standartları baştan belirlenmiş olduğu için tartışma ortadan kalkmaz. Çünkü klasik pedagoji anlayışı kendini devam ettirmektedir. Ve yaygın kaniya göre toplumsal gerçek ile eğitim sistemi arasında

çelişmez bir bağlantı olması gerekir (Sönmez, 1998: 67). Görüldüğü üzere, öğretme süreçlerinin sonucunda yeni yetişen nesillerin ideolojiye müdahale etme şansının olması eğitimin standardizasyon işlevinin tartışılmasının önünde engel olmadığı gibi bu noktada toplumsal gerçek ile eğitim sistemi arasındaki çelişkiler kimi ideolojilerin muhtevassından kaynaklanmaktadır. Feyerabend'e (1991: 8) göre de uzun yıllar hâkim olan bu problemlere karşı "...masa başında yapılan tasarımlarla toplumun yeniden biçimlendirilmesi..."ne olan muhalefet resmi eğitimin otoriterliğine karşı özgürlük arayışının bir ifadesidir.

Eğitim sahasındaki özgürlük arayışı sözleşmenin belirlenmesinde kendini gösterir. Sınıf ortamına bakıldığında, resmi eğitim öğretilenlerin içeriğinin birebir belirlenmesi ve bu nokta da bir model otorite benimsenmesi anlamına gelir. Fakat yeni eğitim anlayışı buna karşı çıkar ve çocuğun dayatılan bir romanı okumak yerine sınıf ortamında roman yazmaya karar verebileceğini savunur. Bu örnekte olduğu gibi her konuda sözleşme öğrenciler tarafından yapılır. Öğretme kavramından öğrenmeye geçişte Reboul yapılandırmacılıktan farklı olarak resmi eğitimin buyrukçuluğuna düşmemek veya eğitimin içeriğini boşaltmamak için Kant'ın yaklaşımıyla öğrenmenin gerekliliğini çocuğun kendi özgürlüğü adına olduğu noktasında çocuk ile yetişkin veya öğretmenin uzlaşmasını önerir. Sonuç olarak yeni eğitim anlayışı uzman görüşünü dikkate almakla mükelleftir. Her şeye rağmen otoritenin bir uygulanması olan eğitimin katılığından kurtulmak Reboul'e göre mümkün ve doğru değildir. Üstelik esas kötü olan katılık değil keyfiyettir. Çünkü resmi eğitimi bir araç olarak kullanan baskıcı kurumların yaptığı aslında eğitimin katılığı değil baskıcı anlayışın keyfi uygulamalarıdır (Reboul, 1991: 77-96). Keyfiyetin tamamen ortadan kaldırılması içinse öğretme kavramının ortadan kaldırılması yapılandırmacılık açısından önemli bir koşuldur.

Sarup Lyotard özetindeki postmodernizm anlatımında "...idealler her zaman insanı şimdiden koparır." demektedir (Sarup, 1995: 124). Bu bağlamda öğretme kavramından öğrenmeye geçiş yukarıda anlattığımız ideoloji ve resmi eğitim ilişkisiyle de bağlantılı olarak aslında idealcilikten kendini arındırma çabası olarak da değerlendirilebilir.

2.3. Öğretme Kavramından Öğrenme Kavramına

Öğrenme kavramı eğitimin merkezi kavramı olmadan ve öğretme merkezli anlayışı eğitimin dışında bırakmadan önce öğretme kavramının içeriği dört farklı yaklaşımla özetlenebilirdi. Bu yaklaşımlar Berner'e (2013: 31) göre 1) Öğretimin, eğitim ve dersin üst kavramı olarak alınması. 2) Öğretim ve yönlendirmeyi alt kavram olarak kabul edenlerin eğitimi üst kavram yapması. 3) Education kavramının sinonimi olarak eğitim ve öğretimin görülmesi ve 4) Öğretim kavramından uygunsuzluğu gerekçesiyle kaçınıldığında öğrenme kavramının öğretim yerine kullanılması şeklindedir.

Kavramı biraz daha açıklamak gerekirse tipik bir Alman kavramı olan öğretim, alman klasik dönemlerine ve yeni hümanist döneme kadar geri götürülebilir. Almanya'da yayınlanmış farklı baskı tarihlerindeki aynı pedagoji sözlüğünde 71'deki baskıda 1) Manevi bir dünyanın oluşturulmasında bugünkü çeşitlenme sürecini 2) Öğretimin iyiliklerin işlenmesi ve biçimlenme yolunu ve içsel olarak iz bırakmasının ölçüsünü 3) Öğretim özünde eğitim ve ders yoluyla bu çeşitlenmenin tesirlerini kapsar denmektedir. Fakat 1988'de yenilenen 13. baskıda 71'dekine benzer özel bir tarife yer verilmemiştir ve "O, insanın kendisi ve dünya anlayışı hakkında rol oynadığı için, daima tarif edilemeyebilir" denmektedir. Devam eden ifadeler analitik eğitim bilimi yoluyla kavramın soruşturulmasına kapı aralarken yine de kavramın prensipte kaybolmaması vurgulanır (Berner, 2013: 32-35). Buradan da anlaşılacağı üzere öğretim kavramının mekânı haricinde üzerinde belirli bir mutabakat yoktur ve gittikçe kavram sorgulanmış bireye (insanın kendisine) indirgenmiş ve pedagoji sözlüğünde bile 'tarif edilemeyebilir' denilerek aslında izini kaybettirmiştir. Kavramın bu kayboluşu kuşkusuz doğrudan değişen eğitim anlayışlarıyla ilgilidir. Bu noktada yapılandırmacı eğitim anlayışının yaygınlığının artması kavramın silikleşmesinin sebeplerinden biri olarak gösterilebilir.

Berner'in özetlediği dört değerlendirme biçiminden dördüncüsünün öğretilmeden öğrenmeye geçişte öğrenme kavramının önünü açıcı nitelikte olduğu ise özellikle görülebilir. Yani öğretme kavramının yaygın olduğu dönemde bile ona olan itirazlar mevcuttur. Aydın'a göre de öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeni yaklaşımlar geçmiş süreçlerin bir eleştirisi niteliğinde de olsa geleneğin zemininden beslenmektedir (Aydın, 2012: VII). Bu bağlamda yapılandırmacılığın felsefi kökleri

oldukça geriye götürülebileceği gibi aynı zamanda geçmişin felsefi düşünceleriyle de karşıtlıklar içerdiği gözlemlenmektedir. Eğitim sahasında ise yeni yaklaşımlarla eski yaklaşımların birbirinden kopuşu tam olarak gerçekleşmese de, tam bir kopuşu savunan anti-pedagoji gibi yaklaşımlar değişimde belirleyici olmuştur.

Dönemin siyasal gelişmeleri sayesinde²³ eğitim sahasında somut olarak, özellikle Amerika’da, yeni arayışlara gidildi ve psikoloji alanının verilerine yönelme yaşandı. Klasik psikoloji yetersiz bulundu ve Piaget’nin keşfi ile Piaget’nin müfredat yazmaya uygunluğunun fark edilmesiyle beraber öğrenme kavramına yaklaşım da değişti. Psikolojiyi salt deneysel bir bilime indirgemekten vazgeçmeyen klasik psikolojinin öğrenmeyi ‘deneyimler sonucunda davranışta meydana gelen değişiklik’ olarak tanımlaması ile Piaget’nin yaklaşımındaki ‘davranışın sonucunda deneyimde meydana gelen değişiklik’ tanımlaması, genel paradigmanın öğrenme alanındaki değişimiydi. Yani, artık kopyalama öğrenim kuramı yerine bireyin kendi düzenlemelerine önem verilmeye başlandı. Piaget’ye göre; Yetişkinlerle çocuk arasındaki anlaşmazlıkların temeli de bu özde-düzenlemeden ileri gelmektedir (Evans, 1999: 30-32). Bu durumda inceleme altına alınması gereken öğretmenin tutumu değil, öğrencinin nasıl öğrendiğidir. Dolayısıyla, öğretmenin görevi de öğrenciye göre belirlenmelidir. Çünkü Piaget ile birlikte öznenin kendi deneyimleri ve bunlara bağlı işlemleri öğrenme için merkezi bir öneme sahip olarak, davranıştaki değişikliklerin gözlemlenmesi neticesinde öğrenmenin gerçekleştiğini varsayan davranışçı kurama eğitim sahasında yeni bir alternatif ortaya çıkmıştır. Bu alternatifin ortaya çıkmasında başlıca gelişme Berner’e (2013: 83) göre psikoloji sahasında “...1969’da Amerika’da yayınlanan ‘Hürriyet İçinde Öğrenme’ kitabında Rogers teröpatik bilgilerini okuldaki öğrenmeye taşıdı. Kişi merkezli eğitim ve öğrenci merkezli ders danışan merkezli terapiden oluşturuldu” diyebiliriz (Berner, 2013: 83).

Yapılandırmacı yaklaşım sadece dönemin siyasal gelişmelerinin değil çağın getirdiği birçok gerekliliğin de eğitime bir yansıması olarak görülmelidir. Önceki eğitim anlayışının aksine öğrenci ve öğretmen rollerinde ve ilişkilerinde önemli değişikliklerin meydana gelmesi, bilginin doğası problemlinden daha çok bireyin bilgiyi öğrenirken oluşturduğu yapılara önem verilmesidir (Çubukçu, 2010: 37-40).

²³ Bu noktada Sputnik olayı tekil bir örnek olarak, ABD-SSCB rekabetini anlatmak için sık sık örnek verilir.

Değişimin içeriğinin ne olduğuna bakmak gerekirse; Piaget'nin öğrenme yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen ve dış dünyadaki bilginin zihinde inşa edildiğini savunan yapılandırmacılık bir öğretme stratejisi olarak ele alınmaz. Yapılandırmacılık bilgiyi aktarılan şey veya zihni boş levha olarak görmek yerine önceki öğrendikleri ve çevresindeki diğerleriyle etkileşimi sayesinde öğrencinin kendi anlamını oluşturduğu bir sürece yönelir. Öğrenme sürecinde etkin olan birey böylelikle bilgiyi yorumlama ve sorgulama işine daha fazla yönelerek sürekli yeni şemalar yoluyla yeni bilgiler inşa edebilir (Yaşar, 2010: 15). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme özümleme, alışma ve dengeleme kavramları üzerine kurulu ve davranışçılığa uygun düşen mekanik öğrenmeden farklı okul öncesi ön bilgilerin dikkate alındığı aktif ve anlamlı öğrenmedir (Güneş, 2010: 6). Geline nokta itibarıyla “Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğunu; herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu; uygun öğrenme olanağı sağlandığında herkesin daha fazlasını öğrenebileceğini ortaya koymaktadır” (Özden, 2013: 16).

“...Bireyin düşünce süreçleri olmadan nesne hiçbir zaman anlaşılabilir, ama birey de kendisini nesneye uydurmadıkça kendini anlayamaz. Şu halde, insan, kendi usunun ürünü olan mantık ve matematik olmadan evreni anlayamaz; ne var ki matematiği ve mantığı nasıl kurduğunu da ancak psikolojik ve biyolojik açıdan kendisini inceleyerek anlayabilir. Bilimler halkasının gerçek anlamı budur...” (Piaget, 1992: 92). Piaget'den yapılan bu alıntıda dikkati çeken nokta bireyin kendisini nesneye uydurarak kendini anlaması ve ilgili alanlardaki işlemleriyle kendisini inceleme nesnesi yapmasıdır. Bu kuram eğitim süreçlerine uygulandığında öğretme kavramı değil öğrenme ön plana çıkmış olur. Yine Piaget'ye göre “...Böylece bilimler halkası, her bilgi biçiminin çözümlenmesinde, çeşitli derecelerde olsa da dolaysız olarak ortaya çıkarılan şeyi, yani özne ile nesne arasındaki karşılıklı bağımlılığı gösterir...” (Piaget, 1992: 93-94). Piaget, doğa felsefesi olarak anılan Yunan düşüncesinin ilk evrelerinde, kendisini kurarken dışsal olana yöneldiğini söyler; bu durumu, psikolojide bilincin “işlemlerin içsel mekanizmasına yönelmeden önce, bunların dışsal sonuçlarıyla harekete geçmesi” şeklindeki bilinç yasasıyla örtüştürür. Bu durum ona göre on sekizinci yüzyıl matematiği sayesinde öznenin kurguculuğunun öneminin farkına varılmasıyla değişir (Piaget, 1992: 83). Piaget felsefe tarihi ile bilim tarihini iç içe ele aldığı bu

değerlendirmesinde felsefe ve bilim arasındaki etkileşime değinmiş oluyor. Aynı zamanda düşünce tarihi açısından dışsal gerçeklikten özneye dönük bir kırılmayı da temellendirmiş oluyor. İlaveten; kurguculuk kelimesi de ‘olguyu değil kuramı’ ya da ‘nesneyi değil özneyi’ öne alan bilim anlayışlarıyla da ortak fikri temeller öne sürmektedir. Olgunun değil kuramın ve nesnenin değil öznenin öne alınmasıyla, başlıca etkileri eğitim sahasında görülen Piaget’nin kuramı sayesinde, pozitivist anlayışa göre olan ‘öğretmen rolü’ tamamen değişmektedir. “...Önümde duranı bir realite olarak kabul edip, başka insanlar için eğitim politikaları tasavvur etmeğe başladım. Farklı fikirlerden, farklı değer yargılarından, farklı görüş açılarından oluşan uçsuz bucaksız bir okyanus hayal ediyordum. Eğitim, bu okyanustan beslenecekti. Her gelenek, her birey kendisi için uygun bulduğunu seçecekti. Öğretmenlerin görevi, bu seçim işini kolaylaştırmak olacaktı. Öğretmenler kendileri için gerçek olanı ‘İşte gerçek budur’ mesajıyla öğrencilerin beyinlerine yüklemeyeceklerdi...” (Feyerabend, 1991: 183-184). Pozitivizme uygun olan davranışçılığın eğitim anlayışında yaşanan böyle bir yükleme durumuyken bilim ve yöntem tartışmalarında ortaya koyulan pozitivist yapıları karşı itirazların birçoğunun sadece pozitivist değil aynı zamanda onun öğretme çabasına olduğunu da eklemeliyiz. Sorun felsefi tartışmaların da etkisiyle pedagojinin bir çatışması²⁴ olarak ele alınabilir. Öğrenme ve öğretme tartışması ile tam uyumlu olarak pedagojinin üçüncü çatışması aktarma ve kendiliğindenlik üzerine kuruludur tespitini yapan Reboul bu çatışma üzerine her ikisinin de farklı eğitim anlayışlarının bir karikatürü olduğunu ve ikisi arasında bir sentez oluşturmak gerektiğini söyler. Ona göre ‘öğrenmek, öğretmenin ve öğrenenin ortak eylemidir.’ Fakat bunun içinde Reboul bir istidat pedagojisinin benimsenmesi gerektiğini vurgular. Bu pedagoji anlayışına göre doğuştan bir öğrenme kapasitesi ve bunun işlenmesi süreci benimsenmelidir. Çince öğrenmek için gramer yeteneğinin yanı sıra Çincenin kendine has oluşunu öğrenme süreci yaşanmalıdır (Reboul, 1991: 62-64). Anlaşıldığı üzere Reboul’un yaklaşımı öğrenme ve öğretme geriliminde bir çözüm önerisi sunmakta ve orta yola işaret etmekte olduğu gibi yapılandırmacılıkla öğretme kavramını merkeze alan eğitim anlayışlarının da birbirinden ayrı olduğunu, uzlaştırma önerisi dolayısıyla göstermektedir.

²⁴ Reboul çatışkı kavramını ‘her biri kendinde meşru olan iki prensip arasındaki çelişki olarak ele alıyor’ (Reboul, 1991;73)

Bu alanda öğrenme kavramına merkezi rol biçenler sadece Glassersfeld, Vygotsky, Piaget gibi yapılandırmacılar değildir. “Eğitim bilimi için de Giesecke, eğitim kavramını lüzumsuz bulur ve bizim mesleğimizin yönetici kavramı eğitim değil bilakis öğrenme olmalıdır ifadesini kullanır” (akt. Berner, 2013: 44). Öğrenmenin merkezi bir kavram haline geldiği Roth’un kuramında, öğretmenin özgürlüğü kısıtlayan karakterine vurgu yapılırken aynı zamanda çocuğun kendi ahlaki kriterlerinin öne çıkarılması eğitimin amacı olarak vurgulanır (Berner, 2013: 117). Oelkers’in aktardığı şekliyle Braunmühl, Östermeyer gibi düşünürler öğretme değil öğrenmeden yanadırlar. Öğretme ve öğrenmenin birbirini tamamladığı inancı onlara göre batıl inançtır ve öğrenmenin belirleyicisi çocuktur. Antipedagojik fikirlerin savunucularına göre öğretme her zaman öğrenmenin önünde bir engel teşkil eder ve eğitimin ortadan kaldırılması çocuklarla yetişkinler arasında tam bir hak eşitliği sağlamak anlamına gelir (Oelkers, 2003: 20-26). Yine de çocuğun ilgilerini vurgulayan ve ihtiyaçlarını dikkate alan anti-pedagojinin ısrarlı itirazı öğrenme ile öğretme arasındaki gerilime değil eğitim yetkisine ve pedagojik meşrulaştırmalardır (Oelkers, 2003: 5). Görüldüğü üzere anti-pedagoji içerikli yaklaşımlarla öğretme kavramına karşı çıkılan gerekçeler bakımından yapılandırmacılık arasında yakın bir ilişki vardır. Ancak anti-pedagoji yaklaşımlarının öğrenme için ortam organize edilmesine karşı çıkması itibarıyla yapılandırmacılıktan farklı olduğu da söylenmelidir.

Piaget’ye göre çocukların mantık hatalarının büyükler tarafından öğretilmiş olamayacağına ve doğuştan gelse bu hatalar düzelemeyeceğine göre, o halde, dünyayla ilgili çocukların bu görüş hatalarının ve zamanla düzelmelerin kaynağı zihinsel yapıları ve deneyimleri içeren ‘yapılar’dır (Evans, 1999: 27). Bu yaklaşımla birlikte Piaget idealist programlarla yollarını ayırırken,²⁵ zihin ve deneyim

²⁵ Gnoseoloji sahasında “...Kant’ın eleştirecilik anlayışı bir yanda öznelcilik anlayışının, öbür yanda eleştirecilik anlayışının doğmasına olanak tanımıştır. Fichte, Schelling, Schopenhauer, Hegel gibi alman idealistlerince temellendirilen öznelcilik anlayışının uç biçimleri duyu izlenimleri ile onlarla bağlantılı kategorilerin bütünüyle zihnin kendi temsilleri olduğunu ileri sürerek bir anlamda dünyayı zihinsel bir şiir olarak görürken, buna karşı mantıkçı olgucu düşünürlerce sonuna dek taşınmış görüngücülük anlayışı bunun tam tersine bütün duyular ve izlenimleri dış dünyanın varlığına bağlayarak zihni alımlayıcı bir edilgen konumuna yerleştirmektedir.” (Güçlü vd., 2008: 220) Bu anlamıyla Piaget’nin zihni öne alması ve zihnin kendi yapısı aracılığıyla bilgiyi oluşturması bağlamında idealist düşünürlerle yakın bir duruş sergilerken onlardan dışsal gerçekliği kabul etmesi yönüyle ayrılmaktadır. Bu bağlamda Piaget (1992: 85) idealistlerden farklı olarak salt apriori veya temsile dayanan bilgi kategorilerine karşı çıkarken aslında olgusal olana yönelmiş ve metafizikten uzak durmuştur. Ancak olgusal olana yönelirken de izlenimleri dış dünyanın varlığına bağlayarak zihni alımlayıcı bir edilgen konumuna yerleştirmemiştir. Ona göre (1992: 38) çocuğun daha küçük yaşlarda yaptığı işlemlerde yanılıyor veya eksik yapıyor olması temel yapılarda sezginin yokluğunu

dolayısıyla maddeciliğe yakın ve görüneni dikkate alan bir öğrenme fikri geliştirmiştir. Bu değerlendirme Piaget tarafından bütünüyle materyalizmin veya pozitivistizmin olgu yaklaşımlarının kabul edildiği anlamına gelmemektedir. Bilinci maddenin basit bir yansıması olarak almak veya gerçekliğin zihinde aynı şekilde temsil edilebileceğini düşünmek şeklindeki yaklaşımlar yerine Piaget (2007: 30, 1992: 16-18) gelişim evrelerindeki eylemlerin anlaşılmasının ancak yapı fikriyle olabileceğini söyler. Bu bağlamda psikoloji ve epistemoloji ilişkisi ise bilgiyi oluşturan öznenin incelenmesinden ileri gelir. Kişinin kendine özgü kurallara varması kendiliğinden ayarladığı işlemler sonucu zamana dayalı ve yapısal olarak oluşur. Felsefe tarihinde ise ‘özne’ tartışması birçok düzlemde karşımıza çıkar. Kimi zaman aşkın bir Geist, kimi zaman üretici insan, kimi durumda sadece bir ‘altta yatan’ esas ya da nesneye karşıt bir ben veya devletin yurttaşı, modernizm ve postmodernizm ya da yapısalcılık ve post-yapısalcılık tartışmalarında özne olarak insan kuran ve kurulan olmak üzere tartışılır (Güçlü vd., 2008: 113-116). Bu bağlamda Piaget’nin kuran özneye ya da “anlamın başlatıcısına” daha yakın düşündüğünü görürüz. Görüldüğü üzere, Psikoloji ile uğraşması ile de ilişkili olarak, özneyi öğrenme ortamında aktif içerikte ele almıştır.

Piaget’nin ve yapılandırmacılığın öğrenmeyi hangi sebeplerle merkeze aldığı görüldükten sonra yapılandırmacılığın diğer felsefi bağlantılarına bakılabilir. Eğitim felsefesinde natüralist bir eğitim anlayışının savunucusu olarak çocuğa zarar vermemeyi ve onun doğa ile uyumlu bir şekilde yetişmesini savunan Rousseau’nun eğitim anlayışında, çağının özellikleri itibariyle, yapılandırmacı eğitim paradigmasıyla tam bir örtüşme bulamayacak olsak da onun ‘doğalcılığı’ aslında öğretmeden öğrenmeye geçişte bir temel nokta olarak görülebilir. “Bir insanın kendi doğal halinden başka bir yerde gerçek mutluluğu bulabileceğini sanıyor musunuz; ve siz onu tüm acılardan esirgemeye çalışırken onu doğal halinden çıkarmıyor musunuz?” (Rousseau, 2011: 69) ifadelerinden de anlaşılacağı üzere Rousseau

gösterir. Bu noktada sezgicilik reddedilmiş olur. Diğer taraftan, örneğin tam sayı kavramının oluşumu her ne kadar Russell’cı manada hem eşit hem de farklı görmek gibi mantıksal işlemlerin bir sonucu olsa da ilkel mantıksal işlemler buna izin vermez. Buradan çıkan sonuç itibariyle de Piaget’nin bu karşı çıkışının bilginin doğuştan var olduğu fakat sonradan ortaya çıkarıldığı şeklindeki idealist yetişekleri de reddettiği söylenebilir. Aynı zamanda Piaget burada mantıksal pozitivistizmi reddeder. Dolayısıyla Piaget’nin işlemsel süreçlerinin, yapı fikrini Kant’ın kategori yaklaşımlarıyla yan yana getirilmesinin anlamı burada görüldüğü gibi belirli sınırlara sahiptir. Piaget’nin bu ayrım noktaları yapılandırmacılığın felsefi temellerini gösterdiği gibi aynı zamanda öğrenme anlayışının da zihinde zaten var olan bilgilerin ortaya çıkarılması olarak görülen idealist eğitim yaklaşımlarından ayrılığı anlamına gelir.

kesinlikle belli bir yaşa kadar, her ne kadar iyi niyetlerle yapılıyor olsa da dış müdahaleden yana değildir. Başka bir aktarımda ise “...Şayet çocuklara haklarından değil görevlerinden bahsederseniz, yanlış taraftan başlarsınız, ve onlara anlayamayacakları, hiç ilginç gelmeyecek şeyleri anlatırsınız” (Rousseau, 2011: 81) demektedir. Bu noktada, Rousseau'nun konuya çocuk merkezli baktığı görülmektedir. Onlara görevlerinden bahsetmek veya dışarıdan bir esirgeyici müdahalede bulunmak aslında öğretici tavır içerisinde olmaktır. Öyle ki; öğretmek kavramının eğitimin merkezinde olması bir dış müdahaleyi çağrıştırırken öğrenme kavramının eğitimin merkezine alınması dış müdahalenin olabildiğince azaltılması anlamına gelir. Belirtmek gerekir ki Rousseau'nun eğitim anlayışı bunlarla sınırlı değildir. Onu farklı bir gözle okuyan da, örneğin içeriği resmi eğitimle doldurulmuş bir öğretim anlayışına uygun gerekçeler bulabilir.

Başka bir felsefi ilişkiden bakıldığında varoluşçu yaklaşımların özneyi merkeze alan ve insan doğası yaklaşımları geliştirmeyen içeriğinin de yapılandırmacılıkla birey merkezli olmak ve öğretme kavramının aktarmacı içeriğine karşı çıkmak bakımından bağlantılar mevcuttur. Sartre açısından insan doğasının önceden belirlenmiş bir özü yoktur, insanlar sadece var olurlar ve kendi özsel benliklerini sonradan yaratırlar. İnsan kendinde varlık olarak, aynen bir taşın ya da ağacın var olduğu tarzda vardır ama o, aynı zamanda kendisi için varlık olarak ve kendisini bir taş ya da ağaçtan farklılaştıracak şekilde bilinçli bir öznedir (Cevizci, 2011: 1160-1161). Varoluşçuların bireyi kendisi için varlık olarak gören bu yaklaşımları ile yapılandırmacılığın öğrenmeyi merkeze alıp çocuğu sınıf ortamında aktif kurgulayan içeriği arasındaki bağlantının dışında varoluşçuların bireyin kendi varoluşunu öğrenmesini amaçlayan eğitim anlayışları da birbirine yakındır. Fakat yapılandırmacılık böylesi bir ontolojik içerikten hareket etmek yerine daha epistemolojik olan kurgusuyla bireyin varoluşunu öğrenmesini bir hedef olarak görmek yerine çocuğun kendine ait öğrenmeyi öğrenmesini hedefler. Bu anlamıyla Sartre varoluşçuluğunun bireyciliği ile birbirine yaklaşırsa da ontolojiye veya epistemolojiye verilen öncelik her iki kuramın gelişiminde önemli farklılıklar yaratmıştır. Dolayısıyla varoluşçuluğun öğrenme açısından ontolojiye önem veren subjektivist bir kuram yapılandırmacılığın ise epistemolojiye ağırlık veren subjektivist bir kuram olduğu kabaca söylenebilir. Bu ayırım ya da yapılandırmacılığın epistemolojiye ağırlık vermesi onun ontolojik bir tarafı olmadığı

anlamına gelmemektedir. Bu açıdan yapılandırmacılıkla Sartre varoluşçuluğunun ortak noktası her ikisinin de sübjektivist bir ontoloji olmasıdır ancak yapılandırmacılık varlığa ilişkin sorulardan değil bilgiye ilişkin sorulardan hareket etmiştir.

Yapılandırmacılığın öğretme kavramına itirazlarının en fazla yakınlık taşıdığı kuramlar postmodern felsefelerde görülmektedir. Bu açıdan postmodern pedagogların da öğretme kavramından öğrenme kavramına geçtiği görülmektedir (Uludağ, 2007: 24). Lyotard eleştirmeni Cristopher Norris'e göre "...Lyotard'ın Postmodern yüce okumasının vardığı nokta, gerçek dünyayla ilintili olmayan ve ona yönelik bir sorumluluk taşıyan konulardan bütünüyle uzak bir siyaset olması yanında aşırı bilişsel bir kuşkuculuk görüşüne karşılık gelmektedir (akt. Sarup, 1995: 183). Böyle bir kuşkuculuk yaklaşımı ise özellikle radikal yapılandırmacılığa benzemektedir. Postmodern eğitim yaklaşımları, ezber ve ansiklopedik bir bilgi kabul etmeyeceği gibi öğretim kavramına da önem vermeyecektir. "Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme ve zihinsel becerileri geliştirme amaçlandığından, ezber ve ansiklopedik bilgilere karşı çıkılır" (Güneş, 2010: 7). Nietzsche'nin aydınlanma eleştirisine baktığımızda modernizmin ürettiği insan tipine yönelik 'ayaklı ansiklopediler' itirazı yapılandırmacılığın öğretme kavramına ve zihni boş bir depo olarak gören anlayışa itirazına benzerlik taşımaktadır. Bu anlamıyla Nietzsche'nin perspektifi merkeze alan yaklaşımlarıyla hem yapılandırmacılığın hem de postmodern kuramların yakınlığı görülmektedir.

Eğitim sahasındaki bu değişime alt yapı hazırlayanın ne olduğunu anlamak için bilimsel yöntem anlayışındaki değişiklikler de bize fazlasıyla veri sunar (Demirtaş, 2010: 42). Bilim felsefesinde yönetime yaptığı eleştirilerle tanınan Feyerabend "...Entellektüellerin nasıl olup da bir cinayetin faileri olabildiğini merak ettim. Entellektüellerin bu yaptığı; okullarda, üniversitelerde, yabancı ülkelerde tesis edilmiş bulunan her türlü eğitim biriminde beyinleri ve kültürleri yıllarca mücadele ederek katletmekten başka ne idi ki? Bu gidişin tersine döndürülmesinin gerektiğini düşünüyorum. Köleleştirdiğimiz insanlardan bir şeyler öğrenmeliyiz. Bize öğretebilecekleri çok şeyler bulunduğunu kabul etmeliyiz..." (Feyerabend, 1991: 183) şeklindeki iddialarla aslında bilimin toplum üzerindeki hâkimiyet rolünü sorgulamış ve ana belirleyeni öğreten yerine öğrenen olarak görmüştür. Böylelikle postmodern yaklaşımların insanlara öğretme fikrini taşıyan geleneksel pedagoji

yaklaşımlarından kendilerini ayırdıkları görülmektedir. Gerek postmodern eğitimde gerekse de onunla çeşitli bağlantıları açıklanabilecek yapılandırmacılıktaki bu görüşü yine Feyerabend'de (1991: 166) seyirci ve oyun yazarı analogisinde görebiliriz. Buna göre; öğretmen öğrencinin kararını çok önceden tahmin etmeye veya öğrenciye karar ikame etmeye çabalamamalıdır.

“...Yapılandırmacılıkta öğrenme daha çok anlam oluşturma olarak görülmekte ve anlamın ise gerçekliğin baskısı ya da doğrudan öğretimle değil öğrenen tarafından yaratıldığı ileri sürülmektedir.” ifadesiyle yapılandırmacılığın kesin, mutlak bilgiyi değil anlamı ön plana çıkardığı düşünülmektedir (Yurdakul, 2011: 41). Bu noktada Derrida'nın dekonstrüksiyon kavramının da bağlam kavramına dayanması ve metin üzerinde okuyucunun zihninin gerçekleştirdiği yapı-söküm işlemleri yapılandırmacı kuramla kimi farklılıklar taşımaya rağmen kimi bağlantılar da ortaya çıkarır. Diğer taraftan bu bağlantılardan öte dekonstrüksiyon yönteminin adı bile zıt bir ilişki içerisinde olduklarını göstermektedir. Dekonstrüksiyon yapısalcılıktan post-yapısalcılığa geçişte değişmeyi ifade eden yöntemlerden biridir ve çözümleme esaslıdır. Derrida dekonstrüksiyonu-yapı-söküm ya da yapı-bozum şeklinde Türkçeye çevrilen- post-yapısalcı bir metin okuma yöntemi olarak metnin içinde gizli kalmış yapıyı bulmaya çalışırken metni tutarlılıklarıyla değil tutarsızlıklarıyla, metin içinde ötelenen öğelerle, ikili karşıtıklardan dışlanan kavrama üstünlük kurma çabasıyla ele alır (Güçlü, 2008: 1572-1574). Bu yaklaşımda anlam yapılandırmacılıktaki bilginin oluşturulması gibi okuyucu tarafından yeniden oluşturulur. Bir tür anlam felsefesi olarak da değerlendirilebilecek bu okuma şekli anlaşıldığı üzere okuyucu merkezli olduğu gibi bağlam konusuna da “metnin dışında hiçbir şey bulunmadığı” fikrini “bağlamın dışında hiçbir şeyin bulunmadığı” fikriyle değiştirir (Cevizci, 2011: 1248-1249). Derrida'cı yaklaşımın yaptığı bu değişiklik, yapılandırmacı yaklaşımın bilginin insan zihninde temsil edileceğini söyleyen ve bu süreçte insan zihninin işlemlerine önem vermeyen pozitivist öğretim yaklaşımlarına itirazına benzemektedir. Birisinde metnin aynen aktarılabilmesine ve yazının kendini kutsal olarak sunmasına itiraz söz konusuysa diğesinde bilginin öğretim yoluyla aynen aktarılabilmesi düşüncesine²⁶

²⁶ Platon'u bir öğretmen olarak varsayıp Derrida'dan şu alıntı (2012: 48) okunabilir: “Platon, başka durumlarda, bağlantıları görmeyebilir, onları karanlıkta bırakabilir veya kesintiye uğratabilir. Bununla birlikte, bu bağlantılar kendiliklerinden işlerler. Ona rağmen mi? Onun sayesinde mi? Onun metninde mi? Onun metninin dışında mı? Peki nerede? Metni ile dil arasında mı? Hangi okuyucu için? Hangi anda? Bu sorulara ilkesel ve genel bir yanıt vermek bize hemen hemen imkansız görünecek; bizzat bu

ve böyle bir bilginin kendini kutsal olarak sunmasına itiraz söz konusudur. Çünkü her ikisi de özneye dışsal olana tekçi bir bakışla yaklaşmamıştır. Derrida'da özneye dışsal olan metin incelenirken öznenin onu olduğu gibi alması doğru ve mümkün değildir. Derrida'da (2012: 13, 51) metin her okumada kendi dokusunu yeniden oluşturur. Yasa ve kurallar her zaman kaybolma potansiyelini taşırlar. Aynı zamanda Derrida metinselliğe yaptığı farklar vurgusu itibariyle heterojenlikten yana durmuştur. Heterojenlik her öğrenmenin kişisel olduğunu düşünen rölativist yapılandırmacılık için de önemlidir. Her iki kuramda metnin veya bilginin heterojenliği aynı zamanda olgular dünyasının da heterojenliği olarak görülerek tek bir gerçeklik fikrinden uzaklaşmıştır. Benzer şekilde, Barthes yazarı modernizmin bir ürünü olarak görmektedir. Onun, yazarın üstünde konumlanan dile atfettiği önemle anlam çokluğuna yönelerek okuyucuyu ön plana çıkarmasındaki post-yapısalcı hamlesi (Cevizci, 2011: 1240-1241) gibi yapılandırmacı yaklaşımda öğretmeni modernizmin bir ürünü olarak görmüştür. Öğrenmeyi ve öğrenciyi merkeze koymuş ve her öğrencinin öğrenmesinin özgün olduğunun ya da kısaca anlam çokluğunun altını çizmiştir. Bu bağlamda "...Post-yapısalcılar klasik Descartes'cı bölünmez özne anlayışına yönelik eleştirilerde de bulunmuşlardır- bu anlayışa göre, özne/yazar, bilinci açığa çıkarmakla kalmayıp anlamın ve doğruluğun da otoritesi konumundadır" (Sarup, 1995: 4). Yapılandırmacı yaklaşımda bu post-yapısalcı hamleye benzer şekilde öğrenme de çocuğu merkeze alan fikirleriyle öğretmenin otoritesine karşı çıkan fikirlere yol açmışlardır. Özellikle radikal yapılandırmacılığın bu düşüncelerle önemli bağlantıları söz konusu edilebilir. Dolayısıyla, yapısalcılıktan post-yapısalcılığa veya konstrüksiyondan dekonstrüksiyon anlayışına gelen yolda yazar merkezlikten metni yapı-söküme uğratarak okurun işlemlerine bir geçiş eğitim sahasında öğrenme merkezlikten

sorunun, soru içindeki tek tek her kavramın ve güvenilirlik kazanmış her karşıtlığın biçimi itibariyle kusurlu olduğu şüphesine yol açacaktır. Platon bazı geçişleri yapmamış, hatta onları kesmişse, bunun sebebinin, onun bunları algılamamış, fakat pratiğe geçirilemez bulmuş olması olduğu her zaman düşünülebilir." (Derrida, 2012: 48) Yapılandırmacılığa geçişi sağlayan etmenler arasında benzer soru ve sorunlar söz konusu edilebilir. Öğretmeyi merkeze alan anlayışın neticesinde, öğretme kavramının ve öğretmenin sınırlılıkları Platon'un metni için Derrida'nın yönelttiği sorulara benzemektedir. Benzer şekilde kavramların anlam çokluğuna her kavramın içeriğine dair öznenin kavrayış farklılıklarına yapılandırmacılığın da vurgusu mevcuttur. Bu belirsizlikler ya da öğretmenin belirsizlikleri üzerinde mutlak bir hâkimiyetin özne tarafından kurulamayacağı fikri -öğretme ve öğrenme kavramlarının karşıtlık ilişkisi göz önüne alındığında- sağlıklı bir öğrenme ortamının öğretmen merkezli sınıf atmosferinde gerçekleştirilemeyeceği düşüncesine götürür. Yukarıda sınıf ortamındaki öğretmenle özdeşleştirilen Platon'un eksiklikleri bilgiyi aynen aktarma düşüncesinde olan öğretmen içinde geçerli görülmektedir. Dolayısıyla, davranışçılıkta öğretmenin başrolde olmasının sakıncalarının yapılandırmacılık vb. akımlar tarafından ele alınışı, aslında yukarıdaki yapı-sökümcü sorulara benzer gerekçelerden kaynaklanmaktadır.

öğrenci merkezliliğe geçişin hangi noktada olduğunu göstermesi açısından anlamlıdır.

“Yapılandırmacılıkta öğrenme sonuç değil, süreçtir...” (Akpınar, 2010: 17). Bu süreç Hegel’in köle-efendi diyalektiğinde de karşılığı olan ve bütün bir felsefesinin içerisinde yer bulan tez-antitez sentez şeklinde, var olan savın özdeşliğinin var olmayan lehine değillenmesine benzer. Buradaki değillenme kavramı Kojeve’nin de belirttiği şekliyle eğitimle yakından ilişkilidir. Bu noktada insan hem kendisini koruyup yücelten hem de kendisini alaşağı eden bir bireşimdir (Sarup, 1995: 24). Diyalektik süreç felsefesine işaret edilen Hegel’de köle ve efendinin sentezi olan vatandaş ile eğitim sürecinin sonucundaki vatandaş kavramı neticede aynı noktaya gelmektedir. Hegel’deki tez-antitez ve sentez ilişkisinden yola çıkarak yorumlamak gerekirse gerilim odur ki; öğretme tez, öğrenme antitez, ortaya çıkan bilgi ise sentezdir. Piaget’de ise sayı ve mekan, zaman ve hız, nesne sürekliliği, özdeşliği ve korunması, olasılık kavramının bilince getirilmesi, matematik ve görgül bilgi ilişkisi, maddenin veya enerjinin korunumu, tam sayı kavramının oluşumu gibi başlıklarda özellikle evrimsel epistemolojinin gözüyle konuyu ele alarak kavrayışın gelişimini gözlemlemeye çalışmış (Piaget, 1992: 18-41) ve kuramındaki gelişim evrelerini açıklamıştır. Bu noktada öğrenme bir süreç olarak ele alınmıştır. Bu süreçte ise nesne ile öznenin zihninde her zaman karşılıklı bir direnç söz konusudur. Bu açıdan Piaget özneyi merkeze yerleştirmekle kalmaz, özneyi bilginin oluşturulmasında belirleyici hale getirerek dışsal gerçeği yok saymadan onunla eylemleri veya soyutlamaları yoluyla ilgilenen özneyi zihinsel gelişime odaklanarak tetkik eder. Bu yaklaşıma dayalı yaptığı deneylerde ise hem nesne öznenin zihnine yanıltıcı özellikleriyle bir direnç sergiler hem de öznenin zihni gelişimi nesne ile giriştiği çeşitli müdahalelerde başaramayacak düzeyde olduğunu görür. Sürecin sonucunda ise tamamlanmış düşünce gelişime bağlı olarak kendini ortaya çıkarır ve nesnenin direnci kırılır. Bu noktada başlangıçtaki direncin varlık nedeni öznenin/çocuğun zihni olarak eksiklikleridir. Bu bağlamda özne ve nesne arasında karşılıklı bir direnç öngörmesi ve tamamlanmış düşünce fikrine ulaşması tıpkı Hegel gibi karşıtlara dayanmak ve süreci sonlandıran bir kavrama işaret etmek anlamına gelir. Böylelikle Piaget’nin tamamlanmış düşünce anlayışı, Hegel’deki tarihin sonu fikrine benzer. Ancak Piaget ile Hegel’in bu sınırlı benzerliği Hegel’in idealizmiyle

örtüştüğü veya Geist gibi bir kavrama yer verdiği anlamına gelmez.²⁷ Diğer taraftan çoğu zaman post-modernizmle ilişkilendirilen yapılandırmacılığın aynı zamanda Piaget dışında bir kuram olduğu göz önüne alınmalıdır. Örneğin “Tüm yetişkinlerin soyut işlemler dönemine ulaşması” Piaget’ye Neo-Piagetian’ların yaptığı eleştirilerden birisidir (Yurdakul, 2011: 44). Yani yeni Piaget yorumcuları tamamlanmış düşünce fikri açısından Piaget’yi eleştirmektedirler.²⁸ Bu anlamıyla Hegel’in tez-antitez-sentez sürecinde öğretmenin antitezi olarak öğrenmeyi ön plana çıkaran yapılandırmacılık günümüzde öğrenmenin sürekliliğine işaret etmektedir. Postmodern düşüncelere kaynaklık eden fikirleriyle Feyerabend’in de köleden öğrenmek gerektiğine yaptığı gönderme itibarıyla (Feyerabend, 1991: 183) yapılandırmacılığın aktarmacı/ideolojik/pozitivist öğretme paradigmalarına karşı çıkarak Hegel’in antitezini merkeze aldığını söyleyebiliriz. Bu açıdan öğretmen ve öğrenci ilişkisinden öte yapılandırmacılık davranışçılığın bir antitezi olarak durması bakımından önemlidir.

2.4. Bilgiye Yaklaşımındaki Değişim

Büyükdövençi (1991: 99-100) Eğitim Felsefesine Giriş isimli çalışmasında eğitim sürecinde şimdiye dek bilgi-kuramsal sorunların varlık-kuramsal sorunlara göre daima ön planda tutulduğunu tespit eder. Öğrenciyi salt bilimi öğrenen, edilgin bir alıcı olarak yorumlayan bir öğretim yöntemine itiraz ederek öğretmenin öğrenciye direk bilgiyi vermekten ziyade onlara bilginin yolunu açması gerektiğini savunur. Yani patikada yürümek öğrenciye bırakılmalıdır. Öğrencilere bilgiyi

²⁷ Piaget’nin şu ifadeleri hem idealizmden ayrılığını hem de pozitivismle olan sınırlı ilişkisini ve pozitivismle eleştirilerini göstermek bakımından önemlidir. “Belirtmek istediğim bir nokta daha var. Bilimin bütünlüğü ve felsefenin ilerlemesi için, elverdiğince çok sayıda özgül sorunu metafizikten ayırmanın yararlı olacağını söylerken, olgucu (pozitivist) görüşü benimsiyoruz. Olguculuk araştırmaların çoğunu bilimselleştirecek bir doktrin değildir. Olguculuk, bilimin belirli sınırları aşmasını engelleyen ve gelecekteki gelişimini önyargıyla bağlayan bir bilim felsefesidir. Comte’un (tarih süreci içinde tümü çürütülmüş) afazozlarından ve kehanetlerinden Viyana çevresinin ortaya attığı yeni olguculuğun ‘anlamsız önermeleri’ne kadar, olguculuk bütünüyle kapalı bir doktrin olduğunu ortaya koymuştur. Bizim görüşümüz ise –bütün uzmanların üzerinde anlaşacağı bir yöntem bulunması koşuluyla- her türlü araştırmaya açıktır ve biz bilimsel düşüncenin gelecekteki gelişimi konusunda önyargı getirmeksizin sadece ‘şimdilik anlamı olmayan’ önermelerde bulunuyoruz.” (Piaget, 1992: 76). Yani Piaget’nin pozitivism karşıtlığı daha çok yöntem ve bakış açısı konusuna sınırlıdır. Felsefe tarihi açısından idealizm ve materyalizm şeklinde iki belirgin kamp olduğu varsayımından hareket edersek Piaget’nin bulunduğu noktanın bu anlamıyla idealizmin olduğu yere değil pozitivismin olduğu yere daha yakın olduğu söylenebilir.

²⁸ Tamamlanmış düşünce fikrini Piaget’deki modernizm kalıntısı olarak görmek gereklidir. Bu açıdan günümüz yapılandırmacı yaklaşımlarına göre modern döneme çok daha yakın tarihlerde kuram geliştirmiş olan Piaget’nin kuramı, diğer yapılandırmacı kuramcılar tarafından (özellikle Glassersfeld) geliştirilmiştir. Bu geliştirme sürecinin ise çeşitli dönüşümlere, farklılaşmalara yol açması ihtimal dâhilindedir.

kazanma, değerlendirme, sonuçları başkalarına iletme yolları öğretilmelidir. Bu tıpkı ahlaksal ilkelerin öğretimle değil, kişisel tecrübeyle kazanılabileceği gerçeği gibidir. Büyükdüvenci'nin bu itirazı pozitivist ve bilimci, insanı edilginleştiren bir eğitim anlayışına itiraz olmasının yanı sıra ontolojiden hareket eden varoluşçu eğitim anlayışının da önünü açan bir muhtevadadır. Bu anlamıyla yapılandırmacılığın varoluşçuluktaki gibi öğrenciyi merkeze alsa da yine de epistemolojik sorunları ön planda tuttuğu daha önce vurgulanmıştır. Yukarıdaki öğrenme-öğretme ikileminden de hareketle temellendirmek gerekirse Güneş'e (2010: 7) göre yapılandırmacılık ne öğretilmeli sorusundan daha çok bireyin nasıl öğrendiği üzerinde durur.

Yapılandırmacılığın yok saymadığı çevre etkisi -öğretim veya öğrenme süreçleri açısından bakıldığında- yadsınamaz bir biçimde bilgi tartışmasına kendisini dâhil eder. Vygotsky ve Piaget arasındaki ayrımı ortaya koymaya çalışan bazı çalışmalarda söylendiği gibi, Vygotsky'nin düşüncelerinin varlık gerekçesi olarak Piaget'nin çevre etkisini tamamen yok saydığı söylenemez. Ancak, Piaget'nin çalışmalarında çözümlenmek istediği bilişsel yapı çevreye değil merkeze (zihne) odaklanmasını sağlamıştır. Bu bağlamda Piaget, çevre etkisiyle ve daha çok toplumla ilgilenen çalışma alanlarına yönelik, çocuğun gelişimsel toplumsallaşması incelendiğinde çocuk psikolojisinin önemli veriler sağlayacağını söylemiştir. Bu nedenle Piaget'nin çalışmalarının merkez noktasını çevreden çok bireyin oluşturduğu söylenebilir (Piaget, 1992: 43). Böylelikle bireyi merkeze alan Piaget kuramında pozitivistlikle de kimi farklılıklar yaratmıştır. Piaget bilgi konusunda büyük düşünürlerin sistemli fikirlerinde bilgiye olgusal yaklaşım tavrının bilimlerdeki kesinlik arayışıyla bağlantısını vurgulamış ve kendi fikirlerini bilimsel değişimler doğrultusunda bilginin varoluşunu onun oluşturulması dışında kavranamayacağını, bilgi durumundan bilgi sürecine geçildiğini söyleyerek ileri sürmüştür. Ancak bu onun dışsal gerçekliği reddettiği anlamına gelmese de (Piaget, 1992: 11-13) pozitivistmin bilgi anlayışıyla – çevre etkisinin sınırlı olduğu gerekçesiyle bilginin bireyde oluşturulması sürecini ön plana çıkararak- farklılaştığını göstermektedir. Piaget "...Bilginin çeşitli biçimleri (sadece olduğu gibi 'bilgi' değil) nasıl oluşur?" sorusuna odaklanmayı tercih ederken çocuğun zihni durumları ile epistemoloji ve mantık arasında olası ilişkileri kurmaya çalışmıştır (Piaget, 1992: 28-29). Bu noktada onun çocuğa yaklaşımı "...biyolojik gelişimin başlıca özelliklerinin görüldüğü büyüyen bir organizma... içinde var olduğu sosyal gerçeklik hakkında şu ya da bu

şekilde bilmeye (bilîşe) varan bir organizmaydı...” şeklindedir (Evans, 1999: 21). Dolayısıyla onun, çocuğu çevre etkisini göz önüne almadan bilmeye yönelmiş bir organizma olarak tanımlaması hem davranışçı hem de pozitivist paradigmalardan yapılandırmacılığın ayrılmasını sağlamıştır. Piaget’nin görüşlerini daha ileri safhalara taşıyan radikal yapılandırmacı Glassersfeld’e göre “Bilgi gözlemciden bağımsız bir dünya üzerine değildir. Bilgi böylesi bir dünyayı temsil etmez; bilginin benzeşimi teorisi yanlış anlaşılmıştır. Bilgi tarihsel ve kültürel bağlamda bireyler tarafından yaratılır. Bilgi dünyayı temsil etmek yerine bireylerin deneyimini temsil eder. Bilgi bireyin kavramsal yapıları tarafından oluşturulur. Bireyler deneyimleriyle ilişkilendirdiklerinde onu uygulanabilir olarak görürlerse kavramsal yapılar bilgiyi oluşturur; yapılandırmacılık pragmatizmin bir biçimidir. Tercih edilmiş bir epistemik kavramsal yapı yoktur; yapılandırmacılık rölativist bir teoridir... Bilgi deneyimsel gerçekliğin kendine mal edilmesidir. Mantıksal olarak kabul edilebilir deneyimi aşan bir gerçeklik yoktur; dünya ifadesi deneyimlerimiz açısından çok küçüktür.” (akt. Matthews, 2001: 125) Bu şekilde, Glassersfeld tarafından, Piaget’ye göre daha kesin sınırları belirlenen yapılandırmacı epistemoloji, her yönüyle bir rölativizm üzerine kurulmuştur. Böylelikle yapılandırmacılık pozitivist ve davranışçı yaklaşımlarla Piaget dönemine göre çok daha keskin bir ayrılık ortaya koymaktadır.

Yukarıda belirli bağlamlarda ifade edilen yapılandırmacılığın bilgi anlayışını salt bilgi kavramına yönelmiş ifadelerle vermek gerekirse; yapılandırmacılıkta “Bilgi, bizim deneyimlerimiz tarafından oluşturulmuş, düzenlenmiş ve organize edilmiş bir dünyayı yansıtır” (akt, Ocak vd., 2010: 46). Ya da bilgi; Bireyin bilîş, gözlem, mantıklı düşünme sürecinden dışarıda bulunmayan, sosyal etkileşiminde oluşum sürecinde etkisinin olduğu öznel bir kavramlar bütünü olarak da tanımlanabilir (Ocak ve Çınar, 2010: 57). Bu bağlamda bilginin ve anlamın oluşturulmasında öznenin kendisi aktif rol alan olduğuna göre yapılandırmacılığın havzasında iki sonuç ortaya çıkar. “İlki, bilgi bireysel ve toplumsal bir inşa sürecidir. İkincisi ise, öğrenme bir anlam oluşturma etkinliğidir” (Aydın, 2012: 14). Geleneksel eğitim anlayışında ise pozitivist ‘bilgi kesindir’ kabulünden hareketle öğrencinin zihni, gelecekte kullanması için aktarım yoluyla doldurulacak bir bilgi deposu olarak görülür (Özden, 2013: 55-56).

Yapılandırmacılığa uygun bu bilgi tanımlarından hareketle konunun bilgidan daha çok anlama kaydığı ya da bilgi ile anlamın neredeyse aynı şey olarak ele

alındığı görülmektedir. Detaylandırmak gerekirse; temsil yerine evrimden devralınan adaptasyon kavramına göre bilgi gerçekliğin bir kopyası değil öznenin deneyiminde bildiği ve geçerli olduğunu düşündüğü eylemlerinin ve kavramsal işlemlerinin bir haritasıdır. Piaget’de bilginin oluşumu ne sadece mantık ve matematik ilimlerinin soyutlamalarına dayalı ne de sezgi yoluyla elde edilebilir değildir (Piaget, 1992: 18-41). İşlemsel kalıpların oluşturulmasını izah ederken ortaya koyduğu fikirlerde bilginin nasıl elde edildiğini buluruz. Onun fikirleri kavramların salt sezgiyle oluştuğu veya salt soyutlama yoluyla matematik ve mantık aracılığıyla anlamlı olarak temsil edildiği gibi görüşlerle ters düşmektedir (Piaget, 1992: 18-41). Ona göre algı duyumdan öncedir ve duyular algı içinde birleşir. Fakat bu ikisi de Piaget’ye göre bilgi oluşturmak için yeterli değildir. Piaget’de bilgi oluşturmak usa dayalı işlemler yapmaktır. İşlemler yapmak algılamada değil nesnelere görgül veya mantıksal-matematiksel müdahalededir. Böylelikle şemalar oluşturulur. Ancak şema bu müdahalelerin algılanması ile oluşmaz. Yani Piaget konuyu şemalara getirmişken tekrar algılamalara indirgenmesine müsaade etmez. İlâveten, kavram ve algı da iki farklı şeydir. Kavram algılardan hareketle yapılan genelleştirme ya da soyutlama değildir çünkü algıdan daha geniş kapsamlıdır, algısal bilgiyi hem dönüştürür hem de düzeltir. Her ne kadar görgül bilgi mantıksal-matematiksel bilgiye göre daha fazla algılardan oluşsa da görgül bilginin oluşturulmasında mantıksal-matematiksel bilgiden kopulamayacağı için bir nesnenin hem özellikleri hem de onun üzerindeki eylemlerimiz ancak algılara bir şeyler katarak oluşturulabilir. Bilginin edinimi şeklindeki fikre karşı çıkarken Piaget en fazla da duyumcu yaklaşıma karşı çıkarak bu yaklaşımın bilgi, zekâ ve eylem üçlemesiyle yeni bir yapı ortaya koyar. Yani nesne ile özne arasında bir işbirliği öngörür (Piaget, 1992: 55-72). Yapılandırmacılıkta bilgi veya anlamın oluşması bahsinde çevre kuramıyla bağlantılı olarak iki kişinin aynı yapıyı ürettiğini söylemek de bir yanılgıdır. Dil ise öğretmenin, öğrencide oluşturmak istediği kavramsal yapıyı yönlendirmede yardımcıdır. Fakat öğretmen hiçbir zaman kendinde olan kavramın aynısını öğrenciye, sözlüğe beraber de baksalar aktaramaz. Bu gerekçelerle, davranış ve beceri yerine bilişsel gelişim ve derin anlamaya odaklanılır. Kuramın temel teorisyenlerine göre evrimsel sürecin mekanizmaları insanın nasıl düşündüğünü ve öğrendiğini açıklayabilir. Öğrenci ise değiştirilmesine pasif kalan nesne değildir. Salyangozları inceleyen Piaget onların yaşadıkları suya göre şekil aldıklarını gözlemlemiştir. Öte yandan çocuğa ait anlık kavramlar ve öğretilmesi amaçlanan

bilimsel kavramlar arasında sürekli bir itme çekme ilişkisi mevcuttur. Öğrenme sürecinde insan kabul görmüş olan fikirlere doğru ilerler fakat her zaman yeniyi yaratma potansiyelini içinde barındırır. Yine bu teoriye göre bir düşüncenin gerçek sayılabılmesinin koşulu onun topluluk içerisinde kabul görmesidir. Kabul gören düşünceler paylaşılmış bilgi seviyesine ulaşırlar (Fosnot, 2007: 1-42).

Bu aktarımdan da anlaşılacağı üzere yapılandırmacılıkta reddedilen dış gerçeklik değil dış gerçekliğin bilgide aynen temsil edilemeyeceği ve kişiye göreliğidir. Akpınar (akt. 2010: 17) yapılandırmacılığın; dış gerçeği tamamen reddetmediğini sadece ona giden tek bir yol olması fikrini tamamen reddettiğini söyler. Aydın'ın altını çizdiği üzere de (akt. Aydın, 2012: 134) bu kuramda “Gerçeklik, zihin tarafından basitçe algılanmaz, oluşturulur; bu oluşan gerçekler çok çeşitlidir ve hiç birisi diğerinden üstün değildir. Bundan dolayı gerçekliğin ve doğruluğun doğası radikal biçimde belirsizdir”

Tartışmayı daha somut örneklerle sunmak açısından “...şu iki örnek alınabilir: 1) Pierre Colomb'un Amerika'yı 1492'de keşfettiğini öğrendi; 2) Pierre namuslu olmayı öğrendi. 1)'in tek bir anlamı vardır, oysa 2) muğlaktır, ya Pierre namuslu biri haline geldi demek isteniyor ya da namuslu değilken namuslu olmak gerektiğini bildiği söylenmek isteniyor” (Reboul, 1991: 14). Anlaşılacağı üzere yapılandırmacılığın bilgi anlayışında hem birinci hem de ikinci bilgi muğlak olarak ele alınmaktadır. Ahlak sahasında da kesin bilgi arayışında olan pozitivizmde ise çaba ikinci bilginin de muğlaklıktan kurtarılması üzerinedir.

Felsefe tarihine bakıldığında ise Platonculuğun ve sofistlerin aralarındaki tarihi ihtilafa rağmen mutabakat noktası insan bilgisinin gerçek olamayacağı ya da onun gerçek olarak kabul edilmesinin doxa muhtevasıdır (Feyerabend, 1991: 27-28). Bunun aksini, dış dünyanın bilgisinin aynen elde edilebileceğini iddia edenler ise pozitivistler veya Viyana çevresi olarak bilinen mantıksal pozitivistlerdir. Diğer taraftan materyalizmin, özellikle Marxist yorumunda gerçek olan kabul edilse bile onun bilinç düzeyinde doxa muhtevası dikkate alınmalıdır. Ancak yapılandırmacılık materyalizmdeki gibi maddi hayatın belirlediği bir bilinci değil, sadece bilme işlemlerini temel alarak hareket eder. Ancak bu bilme işlemini temel alma klasik idealizmdeki gibi bir tür Hegel'ci Geist'ı temel referans olarak yapılmaz. Ya da Platon'un gerçek yaklaşımından farklı olarak idealar âlemini birincil sayması

yapılandırmacılığın temelde Platonizmden ayrılması anlamına gelir. Platonculuk, sofistizm, pozitivism, materyalizm tartışmalarını kaba hatlarıyla ele aldıktan sonra Şişman'ın (2010: 6) şu ifadesi aktarılabilir; “Yapılandırmacılık, bilgi teorisi (epistemoloji) yönünden öznellik, görecelilik ve kuşkuculuğa dayanmaktadır”.

Öznenin kültürü, dil yapısı ve bilişsel yapısından bağımsız nesnel bir gerçeklik olamayacağını savlayan yapılandırmacıların bu fikri Kant'ın ‘anlığın ve görünün kategorilerinin algımızı etkilediği’ fikriyle benzeştiği görülse de Kant'taki kategorilerin evrenselliği dolayısıyla bir ayırım da söz konusudur. Bu nokta da ise onların görüşlerini Protagoras'ın ‘İnsan her şeyin ölçüsüdür’ iddiasının tamamladığı söylenebilir (Aydın, 2012: 30-31). Sofistlerin felsefe tarihindeki yeri ise Platon ve Aristo'nun karşı savlarıyla çürütülmeye çalışılmıştır fakat Descartes'in yöntemsel kuşkuculuğu felsefe tarihinde sofistleri yeniden gündeme getirmiştir. Ancak Descartes'in bilgiye ulaşmada bir yöntem olan kuşkuculuğu ile sofistlerin insan zihninin nesnel bilgiye ulaşamayacağını savladığı kuşkuculuk (Güçlü vd., 2008: 863) karşılaştırıldığında yapılandırmacılık sofistlere uzanırken bilimci felsefe geleneği Descartes'in yöntemsel kuşkuculuğuna dayanmaktadır. “Protagoras, Gorgias, Prodikos, Hippias vb. gibi sofistler de ‘arkhe’ nedir?’ sorusuna, ‘sürekli oluştur’ diye yanıt verirler. Biricik bilgi, duyu algısı ve bundan doğan sanı (doksa)’dır. Gerçek, sürekli değiştiğinden dolayı, duyu algılarıyla bunlar hakkında elde edilen bilgiler de değişir. Hem gerçek, hem de insan değiştiğinden, kesin (mutlak) bilgi de yoktur. Bilgi, görelidir; çünkü insan, hakikatin (doğrunun) ölçüsüdür.” (Sönmez, 1998: 101).

İnsana sadece düşünen rolü biçmesi, onun anlayamadığının, anlama işinin Tanrı'ya ait olduğunun altını çizen Vico, septiklerin bilginin imkânsız olduğu fikrine katılmazken, insan; doğa bilimlerinin inceleme nesnesinden farklı olarak kendi yarattıklarının bilgisine erişebilecektir görüşünü ileri sürer (Cevizci, 2011: 764-765). Bu durumda yapılandırmacılıkla Vico insanın kendi yarattıklarının bilgisine ulaşması veya onları oluşturması bağlamında aynılaşa da anlama işini Tanrı'ya atfetmesi ile bilgi ve anlama dair yaptığı ayırım ve insanın anlayamaması açısından farklılaşmıştır.

Rousseau ile yapılandırmacılığın epistemolojik bağlantısını aradığımızda Günaydın (2014: 2-3) natüralist eğitim ile yapılandırmacılık ilişkisini sorguladığı çalışmasında öğrenmede sorumluluğu bilgiyi oluşturan özneye yüklemekle

natüralizmin ve yapılandırmacılığın aynı noktayı başlangıç için kullandığını tespit eder.

Yapılandırmacı görüşler "...Kant'ın numenal ve fenomenal dünya şeklindeki ayrımıyla da benzerlik göstermektedir. Ona göre insan, bilgi üretme sürecinin edilgin bir alıcısı olmayıp, dış dünyadan edindiği izlenimleri çeşitli işlemlerden geçirir, sınıflar ve yorumlar" (Şişman, 2010: 7). Burada anlatılan Kant'ın şemacılığıdır. Ancak Kant'ın şemaları deneyime dayanmasına rağmen yapılandırmacılıktan farklı olarak transendentaldir (Güçlü, 2008: 1376). Ancak Kant'ta hem deneyim hem de transendentallik bazında bilginin 'sentetik a priori' karakteri özellikle birbirine sıkı sıkıya bağlanmıştır (Güçlü, 2008: 794). Dolayısıyla Kant bilgiyi hem zihinde yapılan bir süreç hem de aşkın kategorilere dayalı açıklayarak ele almasında birinci durumda yapılandırmacılıkla örtüşürken idealist yönleriyle Piaget'nin olguyu temele alan görüşleri bakımından, ayrılır.

Bilgi, gerçek ve doğru tartışması birbiriyle ilintilidir. Bu açıdan bilgi ve gerçek konusunda öznelci olan yapılandırmacı akım, dahası, bilginin karakteri itibariyle doğru olması mümkün değildir ya da doğruluk sadece çocuğun o anki bilişsel yapısına göredir diyen Nietzsche gibi öznelcidir. "Öyleyse doğru nedir? Sürekli devinen eğretilmeler, düz değişmeceler, insan biçimler ordusu; doğru, doğruluğun yanılısama olduğunu unutanların yanılısamasıdır... dikkatleri dağıtan bozuk paralar gibi. Şimdi onlar artık bozuk para dahi değiller, yalnızca metal onlar" (akt. Sarup, 1995: 57). Nietzsche'nin bu doğruluk yaklaşımında 'doğruluğun yanılısama olduğunun unutulması' eleştirisinden hareketle yapılandırmacılığın doğruluğun yanılısama olduğunu unutmadığı görülmektedir. Ancak bu noktada Piaget'deki yetişkin haline gelindiğindeki tamamlanmış düşünce yaklaşımı Nietzsche'yi doğrulamaz. Ama gelişim evreleri açısından bu benzerlik geçerlidir çünkü çocuk sürekli yeni şema ve yapılarla uygun doğrular inşa eder. Ayrıca Nietzsche'ye göre sadece 'bakış açıları' olduğu için, yani Nietzsche'nin perspektivizmi itibariyle, bilginin doğruluğunun yapılandırmacılıktaki kişiye göreliği kendisine dayanak noktası bulabilir. Bu açıdan Nietzsche'nin ve yapılandırmacılığın bakışı arasında tam zıt bir görüşe değinmek gerekirse; Husserl'in yargıyı askıya alarak nesnelere özünü görüleme yöntemi, kişinin kendisinden tamamen soyutlanma çabası anlamına geldiği için iyi bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Yapılandırmacılığın Amerika’da yoğun uygulanan bir kuram oluşu göz önüne alındığında özellikle Piaget’nin görüşlerinin Dewey pragmatizmiyle harmanlandığını ya da Piaget’nin Amerikan pragmatizmiyle uyumlu olacağı için özellikle eğitim sahasında tercih edildiği söylenebilir. “Pragmatizmde bilgi, yaşantı yoluyla elde edilen ve doğruluk değeri taşıyan denencedir. Doğruluk değeri sınama yoluyla belirlenmiş önermeler elde etmek için, bilimsel yöntem ve özellikle de tümevarım işe koşulmalıdır. Değişme, kaçınılmaz bir olgu olduğundan, olmuş bitmiş bir durum söz konusu değil, tersine sürekli bir oluşum vardır” (Sönmez, 1998: 46-47). “Pragmatizmde bilgi göreceliliği olduğundan, iyi, kötü, çirkin gibi değerler zamandan zamana, toplumdaki topluma değişir” (Sönmez, 1998: 27). Ama bu bilgiler yaşamla örtüşüyor ve işe yarıyorsa doğrudur (Sönmez, 1998: 103). Ancak deneyime ve göreceliliğe dayanan pragmatizmin bilgi veya doğru anlayışı ile yapılandırmacılık arasında bir benzerlik olsa da yine de yarar kavramına yapılan vurgunun sıklığı itibariye ikisi birbirinden farklılaşmaktadır. Öte yandan William James’in iddiasıyla “...pragmatizmin felsefe tarihinde Platon’dan Hume’a değin öteden beri süregelen gizil bir gelenek olduğu...” iddiası bugüne ait bir fikir olan yapılandırmacılık açısından da ileri sürülebilir (Güçlü, 2008: 1181).

Pozitivizmde öncelikli olan biliş değil dış dünyanın bilgisidir. Bu kurama göre anlam doğrudan dış dünya ile uyumlu bilgidir. Yapılandırmacılıkta ise bilgi bireye içkin ve bireye özgü, bireyin nesneye müdahalesi ile olduğu gibi doğrudan aktarılamaz bir özelliğe sahiptir. Bu yaklaşımın sonucu olarak gerçek ve doğru tartışması da aynı bilgi gibi bireye ve daha çok bireyin deneyimlerine özgü olur. Bu bağlamda Vygotsky doğru için kriter olarak ‘sosyal anlam birliğini’ önerir (Yurdakul, 2011: 40). Yapılandırmacılığın doğru ve gerçek tartışmasına dair Vygotsky ile kavramsal bir çözüm bulunduğu bu görüş ikinci dönem Wittgenstein’in hayat formlarında verili olarak bulunan dil oyunlarına benzese de Wittgenstein doğruluk noktasında hiçbir zaman sağlam dayanaklar bulunamayacağını söylediği için ondan doğru ve gerçeğe bir kriter sunuyor olması bağlamında ayrılır (Cevizci, 2011: 1095). Birinci döneminde sadece gerçek alanında karşılığı olan ve dile getirilebilen yalın önermelerin anlamlı olduğunu düşünen Wittgenstein, kendisinin bu görüşlerinden yola çıkan mantıkçı pozitivistleri ve kendisinin bu ilk dönemini eleştirir. Dilin resmetmek/temsil etmek dışında sınırsız sayıda kullanım işlevleri olduğunu ve değişken olduğunu söylerken aynı şekilde hayatın ve yöntemin de böyle

olduğunu söyler.”...Dahası Wittgenstein’a göre, tek tek her anlama belli bir hayat biçiminden kopup gelen anlamadır, söz konusu hayat formunun anlamasıdır. Söz konusu hayat formundan edinilmiş anlamının doğruluğu için hiçbir zaman sağlam ve tartışılmaz dayanaklar ortaya konamayacağını iddia eden Wittgenstein’a göre, hayat formu dışında hiçbir şey olmadığı için onun sınırlarının dışına çıkmak mümkün değildir (Cevizci, 2011: 1092-1098, 1095). Yani Wittgenstein’ın ikinci dönem görüşlerindeki değişim bile yapılandırmacılıkla yan yana koyulamamakta, sadece dil oyunları ile anlamların çoğaltılması fikri bir örtüşme olarak değerlendirilebilmektedir.

Buradan hareketle yapılandırmacılığın bilimde tek yöntem benimseyen Viyana çevresinin tümevarımsal doğrulamacı bilim anlayışından ziyade Popper’ın yanlışlamacı bilim anlayışına daha yakın olduğu görülmektedir. Yanlışlamacı bilim anlayışı, bilgiye doğru gerekçeler bulmak yerine onun yanlışlanabileceği durumlar üzerine yoğunlaşarak bilgi olma yolunu inşa ederken durmayan bir ilerlemeye tekabül eder, doğrulamacılık ise yüzlerce doğrulayıcı ve doğayla özdeş kabul edilen bilgi örnekleri bulup bilgiyi kabul eder (Türkdoğan, 1989: 105-107). Bu bağlamda eğitim sahasında doğrulamacı bir anlayışta tek bir doğrunun çocuğa doğrudan aktarılması tercih edilirken yanlışlamacı yaklaşım bakış açısının bir gereği olarak sınıf ortamında tartışmayı ve sürekli yeni doğrular arayışında bulunarak aslında doğruyu bulamamayı ve bunun yerine tedrici olarak değişime açık bilgilenmeyi veya öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu noktada sınıf ortamında bilginin doğanın bir temsili ve doğru olması ölçüm olarak ortaya çıkmak yerine bilginin öğrenci tarafından oluşturulması sürecinde onun yanlışlanması ihtimali eğilim olarak öğrencide kendisini gösterir.

Kuhn’da paradigma bilimle bütünleşmiş bir dünya görüşü olarak ele alınırken, esas olan paradigmalardaki değişimlerdir. Paradigma değişimleri “gerçekliği kavrama biçimimizin geçirdiği dönüşümlerdir” (Delacampagne, 2010: 296). Yapılandırmacı öğrenmede kabul görmüş fikirlere doğru ilerleyen insan aynı zamanda sürekli paradigma değiştiren olarak da ele alınabilir. Bu anlamıyla özellikle Piaget’nin gelişim evreleri “gerçekliği kavrama biçimimizin geçirdiği dönüşümler” olarak görülebilir. Piaget, (1992) Kuhn gibi bilimler tarihine önem vermektedir. Bu alanda çalışma yapan Kuhn’a atıfları Epistemoloji ve Psikoloji adlı kitabında sıklıkla mevcuttur. Bunun temel nedeni Kuhn’un bilimsel devrimleri ilerlemeci almıyor

oluşudur. Piaget zihinsel yapılar temelinde bir gelişimi öngörse de bu ilerlemeci bir şekilde değildir, Piaget’de bilgi bir önceki bilgiyi yıkararak veya onun üzerine kurularak gelişebilir. Bu anlamıyla doğrusal bir ilerleme görüşü ya da bilginin piramidin katları gibi birbirinin üzerine kurulmasına Piaget karşı çıkar.²⁹ Oysa geleneksel eğitim böyle değildir, bilgi hep diğer bilgilerin üzerine kurulur. Öte yandan her iki düşünür de dış gerçeği tek bir kurama bağlama çabasını doğru bulmadıkları için, sadece tümevarımcılıkla dış gerçeğe yönelmek yerine insan zihnine yönelirler (Delacampagne, 2010: 295).

Postmodern tartışmalarla popüler hale geldiği savunulan yapılandırmacılığın bilgiye yaklaşımı ile postmodernizmin bilgiye yaklaşımının görecelik kavramı açısından uyduğunu görürüz (Şişman, 2010: 6). Postmodern epistemolojinin eğitime yansımada bilimsel doğrular için öğrenci, kendi doğrusunu özgünlüğüyle sosyal olarak oluşturur. Böylelikle olağan farklılık ve zıtlıklar öğrenme sahasında ve öğrenci düzeyinde karşılık bulur. Birçok bilginin öğrenci tarafından ezberlenerek zihinde tutulması yerine sınırlı sayıda konunun özünün kavranarak anlamlandırılması öğretmenle etkileşim sonucu yeni bilgi üretilmesi beklenir (Özden, 2013: 56-58).

Derrida’nın gösteren gösterilen ilişkisindeki yapı-bozum görüşüne bağlı olarak gösterenle gösterilen arasındaki ilişkide, Saussure’dan farklı olarak, bir birlik veya birebir karşılıklı ilişki veya değişmez ayırım yoktur. Tümcede ise bir tümcenin sonunda anlam ortaya çıkar ama ardıl tümce onun anlamını tamamen değiştirebilir. Sözcükler üzerinde başka sözcüklerin izlerini taşıırken birbirlerini dışlarlar ve oluştururlar. Dil ise buna paralel oynak bir konudur çünkü dilde yapısalcı Levi-Strauss’un sandığının aksine bağımsız, koşulsuz, mutlak öğeler yoktur (Sarup, 1995: 39-42). Derrida’dan hareketle “...Çocuğun sorusuna yanıt verdiğinizde ya da herhangi bir sözcüğün anlamına bakmak için sözlüğe danıştığınızda, bir gösterenin başka bir göstergeye yol açtığına gönderdiğine tanık olursunuz. Bunun yanı sıra gösterenlerin gösterilenler içerisinde karşılıklı olarak dönüştüklerine, ayrıca kendinde

²⁹ Piaget’nin (2007: 34-35) bilişsel yapının “sürekli oluşum olan kuruluş kavramıyla devamlılığı” özelliğini anlattığı şu alıntı konunun izahı açısından önemlidir. “...Önceden kuramlar bir piramidin katları olarak düşünülürdü, böylece her kat bir alttakinin üstüne kurulur ve en alt kattaki kuram en basit yöntemlerle kurulduğundan ‘en sağlamı’ olarak ele alınır, bütün ise bu özde-yeterli temele oturtulurdu. Ancak günümüzde ‘basitlik’ bir zayıflık olarak algılanmakta ve insan bilgisine ‘herhangi bir katın eklenmesi’ için bir sonraki katında kurulması gerekir. Daha önceki örneğimize dönecek olursak, bilgi piramidi, tabanı üstünde durmaktansa, daha önce ulaşılmamış ve daha önemlisi sürekli yükselen bir nokta olan tepesinden asılı durmaktadır. Kısaca insan bilgisini bir piramid veya bina olarak görmektense, onu yükseldikçe dönümlerin yarıçapı büyüyen bir spiral olarak görmeliyiz.”

gösteren olmayan sonul bir gösterilene bir türlü varamadığımızı da görürsünüz. Başka bir deyişle, Derrida burada herhangi bir göstergeyi okuduğumuzda anlamının bizim için apaçık olmadığını söylemektedir...” (Sarup, 1995: 41). Buradaki yapılandırmacılık bağlantısı anlamın özgünlüğü, çocuğun bilişsel yapısına bağlı oluşa ilişkindir. Bu açıdan gerçek-temsil (mantıksal pozitivizme) görüşüne hem yapılandırmacılık hem de Derrida karşı çıkar.

Bütün bu epistemolojik yaklaşımların insan yaşamına etkisine dönecek olursak; “...Günlük dünyanın somutlaştırılması duygu yoksulluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu ise hazcı-egoizmin bireyselliğini hazırlamıştır...” (Uludağ, 2009: 2). Başka şekilde ifade edecek olursak, kesin bilgi arayışı ve bu arayışa uygun insanın istek ve arzularının yok sayılması, göreceliğin önünü açarken hedonizmin de önünü açmıştır. Bilgiye bakıştaki bu değişikliğin bu olası sonucu felsefe tarihi ve toplumsal değişimlerle ilişkili olarak Bauman’ın yaklaşımıyla temellendirilebilir. Septisizmin felsefe tarihine damga vuran bir yönü görelilikleriyse buna sebep olan esas kuşkuculuklarıdır. Bu kuşkuculuk; Aydınlanma ve modernitenin kesinlik arayışının karşısındadır ve arzulara, hazlara önem verirken, dışsal olana kişinin atfettiği değerle ilgilenir. Öte yandan aydınlanma, uygulamadaki Ulusal Enstitü örneğiyle de³⁰ aklın hâkimiyeti sayesinde gerçekleşecek kesinlik arayışını gösterirken; kuşkulanmayı amaç için sadece araçsal bir arayışa dönüştürür. Onların kesinlik arayışı eğitim sahasıyla da ilişkili olarak, Kant’ın da uyardığı içerikle, insanların ne yapacağını belirsizliğine karşıydı. Bunun için, mükemmel düzen arayışına gidildi. Haz ilkesini, arzuları en aza indirmek ve düzene uyum için -Durkheim’in daha fazla özgürlük anlamına gelmediği aslında özgürlüğü kısıtladığı iddiasından da hareketle- alternatiflerin azalması gerekiyordu. Ancak tüm bunlar tutmadı ve hem müphemlikle hem de arzularla yapılan modern savaştan vazgeçilmeye başlandı. Müphemlik ve arzular modernitenin aksine postmodernizmle beraber işlevsel kılındı veya piyasalaştırıldı. Aslında bu postmodern hamle, modernliğin kesinlikle olan aşkında, yeni bir elde etme yöntemi idi. Bu süreç neo-kabileliliğin de önünü açtı. Yine Bauman’a göre; süreçte belirleyici olan paradigmanın yanılması çok olasıdır. Bu yönelimlerle beraber süreç bir ırmak gibi yolunu bulmak yerine bir mayın tarlası gibi duygu durumlarının patlaması ile sonuçlanabilir (Bauman, 2010: 101-113).

³⁰1795’te doğru tip vatandaş yetiştirme ve onların arzularını düzenlemek üzere ideologlar tarafından kurulmuş ve matematik bilimindeki kesinliği ahlak ve siyaset sahasına taşımayı öngeren bir topluluktur (Bauman, 2010: 104).

Sonuç olarak eğitimde değişen bilgi anlayışını Özden'in ifadeleriyle özetlemek gerekirse; eğer "...a) bilginin sabit ve kesin, b) amacın ansiklopedik bilgi kazandırmak, c) gelecekte işe yarayacağı varsayılan bilgi yüklemek, d) kitabi bilgiyi aktarmak ve e) sadece sözel ve sayısal zekayı geliştirmek..." (Özden, 2013: 14) olarak özetlenecek bir eğitim anlayışı içerisindeyse, bu anlayışın modernizmin ve endüstri toplumunun bir ürünü olduğuna yönelik eleştiriyi de bilmemiz gerekir. Pozitivizmin tek sebep indirgemesi, mantıksal pozitivizmin tek yöntem olarak doğrulanabilirliği benimsemesi ve Viyana çevresinin dil-temsil anlayışı bağlamında bunların sosyal bilimlere de yönelik etkilerine dönük geniş çaplı eleştiriler ise bilgiyi ele alıştaki dönüşümün nedenidir. Özden'in bilgi konusundaki bu maddeleştirmesine yapılandırmacı alternatifi ise "...a) bilginin geçici ve bireye göre anlam kazandığı, b) ansiklopedik bilgi yerine konuları derinliğine kavramanın önemli olduğu, c) öğrencilere öğrenmeyi öğretmek gerektiği, d) öğrenmenin bir etkileşim olduğu ve e) zekâ gelişiminin çok yönlü olması gerektiği..." şeklindedir (Özden, 2013: 15).

2.5. Bilgi Toplumu ve İnsana Bakış

"İnsan sorunsalı üzerinde bugüne kadar sayısız denemeler yapılmış ve insana çeşitli açılardan yaklaşılmaya çalışılmıştır. Söz gelimi, insan Platon ve Aristoteles'in belirttikleri gibi bir akıl varlığı mıdır? Yoksa insan natüralist, pozitivist, pragmatist öğretilerin kabul ettiği bir hayvan türü, bir alet hayvanı mıdır? Ya da Scheler'in iddia ettiği gibi insanın temel varlığı hiçbir biyolojik kavramla ifadesi mümkün olmayan Geist varlığı ile canlı varlık arasındaki sınırda mı aranmalıdır? Yoksa Arnold Gehlen'in ileri sürdüğü gibi insan bir eksiklikler varlığı mıdır? Yoksa Cassirer'in açıkladığı gibi bir 'animal symbolicum'mudur? Veya Kant'ın belirttiği gibi 'distharmonik' bir varlık ve böyle olduğu içinde kendi durumundan hiçbir zaman hoşnut olmayan ve bu nedenle çalışmak didinmek ve yaratıcı olmak zorunda olan bir varlık mıdır?" (Büyükdüvenci, 1991: 84-85). Büyükdüvenci'nin işaret ettiği felsefe tarihinde temel insan nedir? sorusunun yapılandırmacılık ve günümüz eğitimine yön vermesi açısından sorulması gerçekten önemlidir. Fakat Büyükdüvenci'nin aktardığı cevaplardan da anlaşıldığı üzere soru içinde bulunduğu çağın anlayışından soyutlanarak cevaplanamamıştır. Ayrıca modern felsefeyle birlikte ilkçağ ve ortaçağdan farklı olarak, olgu ile değer tam örtüşmediği fikri, düşünce dünyasında bir olan ve olması gereken ayrımını ortaya çıkarmıştır (Güçlü, 2008: 1055). Bu

bağlamda içerisinde bulunan çağın ve bu tartışmanın etkisiyle insanın ne olduğu değil nasıl olması gerektiği daha ön plana çıkmıştır.

İnsan doğasını dinamik ve insanı toplum üzerinde toplumu kuran bir özne olarak ele almasıyla Aydınlanma düşüncesi içerisinde kendine geniş bir yer bulamayan Vico matematiği, tarihi insanın eseri olarak görmekteydi. İnsanın ancak kendi yarattıklarını/oluşturduklarını bilebileceği iddiasıyla Vico bu dünyanın mutlak ilkelerinin de ancak zihni dönüşümlerimizde keşfedilebilir olduğunu ileri sürerken (Swingewood, 2010: 10-11) insanı tarihin öznesi yapmakta aynı zamanda insanın zihinsel aktivitelerini bu anlamıyla ön plana çıkarmaktadır. Yapılandırmacılığın felsefi temellerine dair yapılan çeşitli analizlerde Vico'yla oldukça sık kurulan bağlantısında ontolojik olarak insan nedir sorusuna doğrudan cevap vermeyen yapılandırmacılığın insanı bilme etkinliğine dayalı olarak tarif ettiğini söylenebilir. Dolayısıyla bu ifadeler ilk oluşturmacı öğretmen olarak görülen Vico'nun neden böyle değerlendirildiğini de açıklayıcı niteliktedir.

Her ne kadar ontoloji sahasının sorularıyla hareket etmese de, Matthews'e (2011: 121) göre de ontolojik açıdan yapılandırmacılığın sübjektif çizgisinin insanın varoluşunu gerçekleştirmesine bir olanak sunduğu da ifade edilmektedir. Eğer yapılandırmacılığın felsefi temellerinde insana ilişkin sorularla ontolojik bağlantılar aramak gerekirse; Leibniz'in özdeşlik yasasını ontolojik bir ilke düzeyinde ele alışı açısından insan sadece kendisiyle özdeş olacağı için her insan biriciktir. Başka hiçbir insanla özdeş olamama farklı kişilikler sonucunu doğurduğu gibi (Diemer, 1990: 100) yapılandırmacı kuram açısından bilişsel yapıların farklılığı veya her çocuğun öğrenmesinin o çocuğa özgüllüğü şeklindeki bakış açısı Leibniz'de ifade edilen gibi ontolojik yaklaşımlara sahiptir. Bu anlamıyla yapılandırmacılığın ontolojik ilkesinin de tıpkı Leibniz'deki gibi tikel bir özdeşlik anlayışına dayandığını söyleyebiliriz. Bir başka açıdan, ontolojik değerlendirmeye göre gerçekliğin ve kavramların ele alınışı değişmektedir. Kavramların ve gerçekliğin süjeden bağımsız mutlak ve değişmez olduğu savındaki objektivist ontolojik yaklaşımlar ile (Diemer, 1990: 96-97) yapılandırmacılık yan yana getirilemezken deneyimle bilmeye dayanan ve gerçekliği süjeden bağımsız ele almayan sübjektivist³¹ bir ontoloji ile; hatta daha çok,

³¹ Nesnel gerçekliğin hiçbir şekilde var olmadığını söyleyerek tamamen öznel gerçekliğe yönelmek bilişsel yapılandırmacılık ile radikal yapılandırmacılık arasındaki farktır fakat aynı zamanda Von Glasersfeld'in çabası bilişsel yapılandırmacılığın geliştirilmesi anlamına da gelmektedir (Ocak, Çınar,

“...kavramların geçerliğinin yalnızca onların işe yarama, iş görme değerlerinde yattığı, sonuç olarak onların yalnızca bilgi işinde başvuru ‘yapıntılar’ olduğu” fikri işlenen empirizme dayalı ontolojik yaklaşım ile (Diemer, 1990: 96-97) yapılandırmacı yaklaşımın ontolojik temellerinin benzerlikleri bulunabilir. Ancak nesnelci bir empirizm ile yapılandırmacılığın yan yana getirilebilmesi de mümkün değildir. Suchting’e göre de yapılandırmacılık sübjektivist bir empirizmdir.³² (akt. Mathews, 2001: 126) Bu açıdan bakıldığında örnekleme gerekirse, “M. Heidegger’in ‘temel ontolojisi’, insani kavrayışın genel kategorilerini temellendirmek isteyen bir sübjektivist ontoloji olarak bir varoluş çözümlemesi geliştirir.” (Diemer, 1990: 95). Böylelikle temelde Heidegger düşünceleriyle veya Sartre’in varoluşçu yaklaşımlarıyla yapılandırmacılık arasında benzerlikler kurulabilir. Buna ek olarak, varoluşçu eğitim yaklaşımlarıyla yapılandırmacı yaklaşımın birbirine yakınlıkları oldukça fazladır. Heidegger’in insan varlığı ve çevresi karşısında yaptığı dünya adlandırmasının karşılık geldiği yaklaşım “...belli varlıklarının uzam ile zaman içinde var olduğu güneş sisteminde yer alan ‘yeryüzü’ gezegeni...” değildir (Güçlü vd., 2008: 660). Ona göre çevre “...daha çok bütün insan olanaklarının düzene konduğu dinamik bir ilişkiler evrenine karşılık gelir... her anlamda yaratılan bir şeydir...” ve bu dünyalarda gündelik yaşam dünyası yarara göre ‘oluşturulmaktadır’ (Güçlü vd., 2008: 660). Bu noktada yapılandırmacılığın tarif ettiği çevre ontolojik olarak Heidegger’in çevre anlayışından farksız değildir. Ve böyle bir çevre anlayışı kendi bilgi ve anlam dünyasını veya öğrenme içeriğini, biçimini oluşturan bir özne anlayışına daha uygun düşmektedir.

Bilgi toplumuna geçişle birlikte çağın insanında aranan özellikler de değişmiştir. Öncelikle aranan insan; potansiyellerini geliştirmiş ve geliştirmeye açık, yaratıcı olmalıdır. İlaveten, bütün çevresel unsurlarla eleştirel ve tanışık olmak, ahlaki mukayeseler yaparak kendi ahlaki anlayışını kurmak, yaşam deneyimlerini daha geniş çerçevede değerlendirebilmek, mesleki olarak derinlikli ve yeterli olmak,

2010: 60). Yapılandırmacılığın bu öznelci içeriği onun ontolojik açıdan sübjektivizme dayandırılmasına neden olur.

³² “Empirizm, duyular aracılığıyla öğrenilmiş bir dışsal dünyanın varlığını öngörüyordu; yalnızca deneyimle test edilebilecek olan bilgi... yararlı ve işlevsel, dünyevi ve yenilikçi... olarak tanımlanmaktaydı. Gelgelelim, deneyimin ham verilerinin bilgiye dönüşmesi, basit bir mekanik süreç değil; insan zihninin bu verileri yargı, ölçme ve karşılaştırma gibi içkin kategorilerle işlemesine bağlıydı... Empirizm zihnin yasalarını araştırırken, pozitivism de tarihsel değişimin dışsal yasalarını ortaya koyuyor...” (Swingewood, 2010: 31-32). Empirizmin bu genel bilgi anlayışı ve pozitivismle farklılığı, yapılandırmacılıkla arasındaki benzerliktir. Fakat sadece sübjektif empirizmin ontolojik yaklaşımlarıyla yapılandırmacılık yan yana getirilebilir.

öğrenmekten hoşlanmak ve teknolojiyle iç içe olmak, inandırıcı ve etkili iletişim kurmak vb.'dir (Özden, 2013: 60-64). Anlaşılacağı üzere böyle bir tasavvur modern bilim döneminde belirleyici ve ön planda olan uzman etkisi anlayışının gerilemesine neden olmuştur. Bunun yerine uzmanın görüşü dikkate alınsa dahi, kişinin kendisi uzmanın yerine geçmiştir. Kişi artık uzman etkisi ile eşit oranda bütün dış etkilere açıktır. İnsanın kendi gerçekliğini, güven duygusunu, dünya içerisindeki varoluşsal konumlanışını inşa etme süreci kişinin kendi elinde olmasına rağmen bütün etkilere açıktır. Bu değişimi temellendiren Feyerabend (1991: 95) "...İnsanlar hayatlarının temel öğelerini kendi başlarına ve kimsenin aracılığı olmaksızın öğrenebilme hakkına sahip değil midirler? Bu temel öğeleri; her grup ve her gelenek arzu ettiği tarzda etkileme, saygı gösterme, muhafaza etme hakkına sahip değil midir? Uzmanlar ile halk arasındaki mevcut uçurum, sosyal ve psikolojik dengesizliklerin sebebi değil midir? Bu vaziyette, her bireyin edinebileceği ve kendisine tabiatla ve dostlarıyla olan ilişkilerinde rehberlik edecek tabii ile aynı zamanda 'bilgi' olarak da isimlendirilen ve insanı kuşatıp var iken yok kılan entelektüel tümör arasındaki sınırı belirleyecek bir felsefenin hayata geçirilmesi önemli değil midir?" şeklinde ifade ve sorularla konuyu ele almaktadır.

Bilgi toplumunun bir özelliği de kuşaklar arası belirgin farklılıkların ortadan kalkma şansının daha mümkün oluşudur. Oelkers'e (2003: 39) göre günümüzün medya araçlarını kullanan çocuklar yetişkinlerin dünyasına doğrudan giriş yapıyorlar. Bu da kuşaklar arası her daim olagelen farkın belirli ölçülerde azalmasına neden oluyor. Bu doğrudan giriş ile birlikte çocukta beklenen veya gerçekleştirilmesi hedeflenen değişimin muhtevası da değişmektedir.

Eğitimde birçok ülkede benimsenen yapılandırmacılık yoluyla hem değerlerin izafi olarak görülmesi hem de öğretmenin eski rolünün olmayışı bilgi toplumu ile birleştiğinde açık değişim anlayışının önünü açıcı nitelikte gelişmelerdir. Ayrıca sadece yapılandırmacılıkla değil ona en uyumlu felsefi gelenek olan pragmatizmle de açık değişim anlayışı ters düşmemektedir. "...Öte yandan açık değişim pragmatik bir felsefe tarafından yönlendirilir. Gruplar tarafından benimsenmiş gelenek, başlangıçta belirlenmiş değildir, olayların gelişimi esnasında ortaya çıkıp şekillenir. Katılımcılar her bakımdan birbirleriyle öylesine iç içedirler ki fikirleri, dünya görüşleri, bakış açıları gelişmeler doğrultusunda bütünüyle değişebilir. Sonuçta kendilerini bütünüyle farklı farklı gelenekleri benimsemiş kimseler olarak bulabilirler..." (Feyerabend,

1991: 41). Hem yapılandırmacı hem de çok kültürlü eğitim açısından Feyerabend'in anlatımına yakın şekilde "Bilgi inşası, bilen kişinin toplumdaki yaşanmışlıklarından önemli ölçüde etkilenmiştir..." (Banks, 2013: 87) görüşü savunulmakta ve bu önermenin yanına bilginin tamamen bireyin tercihlerine göre oluşturulacağı düşüncesi eklenmektedir. Bilgi toplumuna geçiş dönemine denk gelecek şekilde rasyonalizmin evrensel aklının, postmodern akıl çoklukları itirazıyla geriletilmesinin Feyerabend'in 'açık değişim' kavramsallaştırmasıyla eğitim alanında da yaşandığı görülür. "...Açık değişim katılımcıya, ister birey olsun ister tüm varlığıyla bir kültür olsun, saygı gösterir. Oysa rasyonel değişim³³ ancak kendi ölçüleri dahilinde kalındığı sürece saygılı olmayı taahhüt eder..." (Feyerabend, 1991: 41). Eğitimin bir değişme süreci olduğunu göz önüne aldığımızda öğretmeden öğrenmeye geçiş de kriterleri belirlenmiş böylesi bir rasyonel değişime itirazdır.

Geleneksel felsefenin insan doğası tartışması özellikle eğitim felsefesi açısından ciddi bir öneme sahiptir. Çünkü; "Her ne kadar insan doğası ne yapmamız gerektiği konusunda bize yol göstermiyorsa da, ne yapmamamız gerektiği konusunda çok şey çıkarmak mümkün. Çocukları yapamayacakları şeye zorlamamak gibi." (Büyükdövenci, 1991: 88). Bu anlamıyla yapılandırmacılığın bilgi çağında insan doğasına ilişkin bir ne'lik tartışmasına girmekten çok ne yapmamamız gerektiği konusunda netleşmiş ve kökleri düşünce tarihinde çok eskilere dayanan bu tartışmayı bitirmiş izlenimi verdiği görülmektedir.

Yapılandırmacılığın ontolojik anlamda insan tarifinin ön plana çıkmaması onun epistemolojik psikoloji yaklaşımından hareket etmesinden kaynaklansa da insan nedir sorusuna çağa ait bir cevap vermemek, insanın nereye gittiğinin belirsizliğine uyum sağlamak anlamına geleceğinden Reboul'in de (1991: 65-69) uyardığı belirsizlik sorunuyla karşı karşıya kalınabilir. Yapılandırmacılığa dayalı bir insan tanımı yapmaya kalksak yine insanı bilgi oluşturan diye niteleyerek, ontoloji adına epistemik bir tanıma gitmiş oluruz. Bu insanın bilgiyi kendince oluşturuyor olması varlığın ve bu dünyadaki deneyimlerinin biricikliği olarak deneycilikle olumlanabilir. Ancak geleneksel felsefenin insan doğası ve öz tartışmalarının insan hayatı açısından kapsayıcılığını da göz önüne aldığımızda herhangi bir varoluş öz tartışmasına girmeyen kuram, özcü yaklaşımlardan da varoluşçu yaklaşımlardan da önemli eleştirilerle karşı karşıya kalacaktır. Gutek'in (2006: 138) aktardığı geleceğe

³³ Feyerabend rasyonel değişimi, rehberli değişim olarak da ifade etmektedir. (Feyerabend, 1991: 41)

hazırlanan çocuğun her koşulda standartlaştırıldığı şeklindeki varoluşçu modern toplum eleştirisi çocuğun bilgi toplumuna hazırlanması ile bağlantılandığında, yapılandırmacılık tıpkı varoluşçuluk gibi bireysel özgürlüğü temel almasına rağmen varoluşçuluğun standartlaştırma veya öğrenciyi salt öğrenmenin merkezindeki bir öğrenen olarak ele alması eleştirileriyle yüz yüze kalabilir. Diğer taraftan yapılandırmacılığın Platoncu tarzda ideal varlık alanına dair herhangi bir savının olmayışı da bütüncülük bağlamında temel eksiği olarak eleştiriyle karşılaşabilir.

2.6. Değerlerin Ele Alınışı

Önceki kısımlarda genel hatlarıyla değerlendirilen yapılandırmacılığın bilgiyi ele alış tarzı değerler yaklaşımına da doğrudan etki eder. Fosnot'a (2007: 4) göre adaptasyon anlayışından dolayı bilgi-temsil kuramı yapılandırmacılıkla birlikte geride bırakılmıştır. Öznenin deneyiminde bildiği ve geçerli olduğunu düşündüğü eylemleri ve oluşturduğu bilgilere benzer şekilde değerlerde yine öğrenme ortamında aktif olan çocuk tarafından oluşturulacaktır. Bu kuramda insan eylemleri ve dolayısıyla deneyimleri içerisinde birçok değer barındırması bakımından plüralist olarak ele alınır.

Yapılandırmacılıkta karşılıklı saygıya dayalı sosyo-ahlaki bir atmosfer esas alınmaktadır. Kurama göre sınıf ortamı sayesinde çocuk kendi özelliklerini ve farklılıklarını tanımalıdır. Küçük çocukların sosyal ve ahlaki konularda düşünme biçimleri yetişkinlerden farklıdır. Örneğin küçük çocuklar her tür talimatı (bir babanın başkalarına vurma uyarısı gibi) keyfi olarak görürler veya bir taşa kaza sonucu çarpma ile bilerek çarpma onlar tarafından aynı kabul edilir. Çocuklar önce oyun kurallarının gözlemlenebilir boyutlarını öğrenir devamında karşı tarafın niyetini kavradıkça işbirliğinde bulunmanın gereğini hissederler (Fosnot, 2007: 151-155). Diğer yandan öğretmen öğrenci ilişkisinde, öğretmen çocuğu ön plana çıkarmakla da görevlidir. Bu açıdan öğretmen ve diğer öğrencilerle işbirliğinde olan çocuğun geliştirdiği müdahaleci olmayan ilişkilerde değerler tamamen aktif olarak oluşturduğu çocuğun kendi hakikatleridir (Fosnot, 2007: 165). Anlaşıldığı üzere yapılandırmacı kuramdan çocuğun değer dünyası açısından a) eksik ama gelişerek tamamlanacak olan b) bilgideki görecelilikten dolayı oluşturulan değer dünyasının çocuğa özgü olduğu c) sadece ortak yaşamın gerekliliği olan karşılık saygı ve işbirliği gibi değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Yapılandırmacılığın felsefe tarihiyle ilişkisi açısından konuya yaklaşılabilecek olursa öznelci ve nesnelci ayrımının bu noktadaki teknik önemine çalışma içerisinde yer yer değinilmiştir. Sofistlerin değer rölativizmine bakıldığında “Sofistler her insan ve toplum için genel geçerli bir ahlak olmayacağını savunurlar; yüzde yüz doğru bilgi olmadığından ahlakında insandan insana, toplumdaki topluma, zamandan zamana değişeceğini savunurlar” (Sönmez, 1998: 23). Bu durumda konuya dair başka birçok çalışmada da altı çizilen şekliyle yapılandırmacılıkla sofistlerin hem bilgi hem de değer anlayışları örtüşmektedir.

Görüldüğü üzere ‘Kişisel inançları inşa etme’ veya ‘kendi kendine inşa edilmiş olan hakikatlerin gerçek anlamda anlaşılır olması’ gibi yapılandırmacılığın temel yaklaşımları değerlerin izafiliğine tekabül etmektedir. Bu noktada Rousseau’da benzer bir kanaate sahiptir. Cevizci’ye göre birey ve toplumun bireyin ahlaki sorumluluk bilinci itibarıyla çatışmaması gerektiğini savunan Rousseau’nun insan doğasının iyi olduğunu bir temel ilke olarak kabul etmesi ve insanın özgürlüğünün toplumla birleşiminden çok yüreğinde olduğunu düşünmesi ve kişinin karakter gelişiminin kendiliğinden/doğal olması vurgusu bakımından, doğayla iç içe bir eğitim anlayışını savunur (Cevizci, 2011: 780-781). Bu açıdan karakter gelişiminin kendiliğinden doğallığı vurgusu ile kendi kendine inşa edilmiş hakikatlerin doğallığı arasında bir bağlantı vardır. Buna ilaveten; Aydınlanma içinde ama ona eleştirel bir eğitim filozofu olarak bilinen Rousseau’nun “Mutlak iyi ve kötü bizim için bilinmez. Bu hayatta birbirine karışmışlardır; ne kesinlikle saf bir duygudan yararlanabiliriz, ne de aynı durumda bir andan çok kalabiliriz. Vücudumuzdaki değişiklikler gibi zihnimizin duyguları da sürekli bir akış içerisinde. İyi ve kötü herkes için müşterektir, ama değişen oranlarda.” (Rousseau, 2001: 60) ifadelerinde ‘aynı durumda bir andan çok kalamamak’ ifadesi gelişime yönelik bir vurgu anlamına gelirken, ‘mutlak iyi ve kötünün bilinemezliği’, ‘iyi ve kötünün müşterekliği ama oranının değişkenliği’ doğrudan yapılandırmacılığın değerler konusundaki rölativist çizgisine tekabül etmektedir. Öte yandan Aydınlanma içerisinde de olduğu vurgulanan Rousseau’nun eşitlikçi eğitim anlayışı başlığında Kaplan tarafından sunulan; “Her ulusa değil de bir ulusa, her kesime değil de bir kesime özgü olan her şeyi yapay sayarak bir yana bıraktım; her yaştan, her mevkiden, her ulustan herkeste ortak olan her şeyi insanlığa yaraşır sayarak benimsedim” (Kaplan, 1999: 77)

şeklindeki Rousseau'ya ait evrenseli yakalama çabası, filozofun toplumsal konularda göreceliliği yapay bulduğu anlamına gelir.

Doğru eylem tartışmasını ön plana çıkaran ve herkes için geçerli olan bir yasa yani a priori bir arayış içinde olan Kant'ın kategorik imperatif anlayışında ahlak yasası doğa yasasından farklıdır. Ahlak yasasında doğadaki gibi bir nedensellik mevcut değildir. İnsan ahlak yasasını kendisi oluşturur fakat kendisinin bu yasayı oluşturmasının şartı bu yasanın/davranışın öznellikten çıkıp genel bir yasaymışçasına kabul edilebilmesidir. Doğa yasası bir zorunluluğa ahlak yasası ise bir gerekliliğe tekabül eder. Bu anlamıyla Kant belirleyen/oluşturan olarak bireyi görmesine rağmen, birey içinde bulunduğu formaliteye göre yasasını kurmalıdır. Böylelikle ikinci bir tespit olarak Kant, duyguyu dışarıda bırakıp rasyonel bir zeminde etik kurmaya çalışır (Özlem, 2004: 69-77: 173-175). Kant'ın bu yaklaşımında yasayı bireyin kurması, nedensel değil gereklilik olması bakımından yapılandırmacılıktaki gibidir, fakat bireyin kendine ait yasayı evrensel ölçütlere göre kurması, aydınlanmanın bu konudaki temellerini Kant'ın attığını gösterirken yapılandırmacılıkla Kant arasındaki büyük bir farklılık anlamına gelir.

Dilthey pozitivistlere nazaran insanı özellikle kültürün oluşturulması bağlamında daha özneleştirmiştir bu oluşturma süreci ise insanın gündelik anlamalarının sonucudur. Düşünürde gündelik düzeydeki anlama durumu karmaşık bir anlamaya doğru sistemleştirmelere kapı açarken bu noktada deneyimlerin pragmatik yorumlanması önem arz etmektedir. Ve bu deneyimler, eylemler Dilthey'e göre fazlasıyla öznedir. Ancak gündelik anlamadan karmaşık anlamaya geçildiğinde Dilthey'de kültürel bütün kavramı ön plana çıkar. Diğer taraftan Dilthey, kültürel bütün bağlamında anlamayı ise tekil bir psikolojik deneyim olarak görmemektedir (Swingewood, 2010: 138-141). Dilthey'e dayalı bir tarihselci yaklaşımın özetine göre a) biz kategorilerimizin aracılık etmediklerini algılayamadığımız gibi gerçeğe de kategorilerimiz aracılık ettiği için onu da olduğu gibi algılayamayız b) bilgi tarihselliği içerisinde her devre veya her kültürde ayrı bir perspektife sahip ve farklıdır c) gerçek görelidir (Mardin, 1982: 79-82). Böylelikle Dilthey'in yaklaşımı aslında değerleri bilginin de oluşturulma sürecinde temele koymuştur. Hem Dilthey'in hem de yapılandırmacılığın yaklaşımları anti-pozitivist duruş nedeniyle bu noktada büyük ölçüde kesişmektedir. Aslında çalışma içerisinde birinci bölümde uzun uzadıya anlatılan bilim-değer ilişkisine ait anti-pozitivist sorgulamalar bu

bölümünde bir temellendirmesi iken, burada ifade edilen “Dahası, bu durum yapılandırmacılığın felsefi olarak temellendirilmesi çalışmasında en az epistemolojik temellendirmeler kadar aksiyolojik temellendirmeyi de önemli kılar.” iddiası kendisini bu noktada daha da belirgin kılar. Dolayısıyla Dilthey’in ve yapılandırmacı kuramların yaklaşımı pozitivistlik karşıtlıkları itibariyle ortaklaşmaktadır. Dilthey’in bilgi yerine değerleri ön plana çıkarmış olması ise aslında yapılandırmacı kuramın da Dilthey gibi düşündüğüne dair ipuçları sunmaktadır.

Dewey, değerlerin statükoyu korumak için akla dayandırılarak hiyerarşikleştirilmesine karşı çıkan rölativist bir ahlakçıdır. Aynı zamanda kültürel farklılıklara dayalı modern dünyada anlaşmazlıkların çözümüne dair bir değerlendirme ölçütü arayışındadır. Bu bağlamda Dewey amaç, araç ve sonuçların bir araya getirildiği bir değerlendirmeyi önerir. Totaliter rejimlere ve çok kültürlülüğün hoş görülmediği toplumlara karşı çıkarken değerlerin kaynağı olarak katılım ve gelişmeyi öne çıkarır. Toplumun bir prototipi olan sınıfta ise değerler öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli test edilerek araştırılır. Bu durum gerçekleştirilirken de açıklık temel bir ilkedir (Guttek, 2006: 108-110). Feyerabend’e (1991: 25) göre “Pragmatik bir felsefenin vücut bulup boy atabilmesi için yargılanacak geleneklerin ve etkisi altında kalınacak olan gelişmelerin gelip geçici olacağına inanılması, bunların düşünce ve eylemin kalıcı parçaları olarak görülmemesi gerekir...”. Böylelikle pragmatizmde hem etkisi altında kalınan değerler hem eylemler hem de eylemlere içkin olan değerler gelip geçici olması itibariyle sürekliliği olan şeyler olarak görülür. Yapılandırmacılık açısından Piaget’in savunduğu otonom ahlak anlayışıyla da çelişmeyecek şekilde (Fosnot, 2007: 155) sınıf ortamı yapılandırmacılıkta ‘süreklilik’ halinde değerlerin yeniden kurulduğu, değiştirildiği inşa edildiği bir yer olarak görülür ve deneyimlere dayalıdır (Fosnot, 2007: 158-165).

Varoluşçulukta “...Kendi varoluşunu yaratan tek varlık insandır. Değerlerini kendi yaratır, yolunu kendi seçer...” (Sönmez, 1998: 47). Yapılandırmacılıkta bu açıdan varoluşçulukla benzerdir. Ancak özellikle Sartre varoluşçuluğun sorumluluk anlayışındaki “...seçtikleri şey ya da eylem tarzını, sadece kendileri için değil, fakat tüm insanlar veya bütün insanlık için seçerler...” (Cevizci, 2011: 1161) şeklindeki genelleyicilik yapılandırmacı öğrenmede bu kadar belirgin değildir.

Kuşkusuz yapılandırmacılıkta da bir sorumluluk vardır. Fakat bu sorumluluk daha dar bir mekanda geçerli olduğu gibi, seçileni bütün insanlık için seçme gibi bir kriter belirlemek yerine, seçilen çocuğun kendi deneyimlerinden hareketle tercih edilmiş, onu tüm insanlığa değil çocuğa ait olarak görmüştür. Bu açıdan Sartre varoluşçuluğunun öznenen yola çıkarken nesnel bir yol tuttuğunu ancak yapılandırmacılığın böyle olmadığını söyleyebiliriz.

Hem nesnelci hem de öznelci değer yaklaşımına sahip olanların uzlaştıkları nokta insanın değerlere yönelmediği sürece onların gerçekleşmeyeceğidir. Felsefe tarihine baktığımızda Troeltsch’de relatif mutlaklık, Jaspers’de varoluşsal mutlaklık, Scheler’de zamana görelilik ama insanüstülük gibi kavramlarla düşünürlerin nesnellik ve öznellik ikiliği karşısında bir ortaklık arayışında olduklarını da görürüz. Öte yandan sofistlerle başlayan Nietzsche, Marx ve bazı hermeneutikçilerle devam eden değerlere idealite, zamandışılık, insanüstülük gibi kavramsallıklara yapılan itirazlar da mevcuttur (Özlem, 2004: 186-188). Kabaca söylemek gerekirse; yapılandırmacılığın, değerlerin izafiliği veya çocuk tarafından bilişsel yapıları aracılığıyla özgün olarak oluşturulduğu fikrinden başka bir referans vermemesi itibariyle felsefe tarihindeki öznelci kutupla beraber değerlendirilmesi gerektiğinin altı çizilebilir. Ancak sınıf ortamında ortak yaşamın oluşturulması bağlamında da yapılandırmacılık karşılıklı saygıyı ve işbirliğini ön plana çıkartmaktadır. Bu anlamıyla nesnel bir değer yaklaşımına küçük bir kapı aralanırken aynı zamanda bu işbirliğinin sınırları çocuğun değerleri kendisinin inşa etmesini engellemeyecek şekilde çizilmektedir. Yapılandırmacılık ve diğer yeni eğitim yaklaşımlarıyla birlikte eğitim sahasına bakıldığında özellikle kültür ve günümüz psikolojisi eksenli yaklaşım sergileyenlerin, nesnelci olarak nitelenebilecek Orta Çağ felsefesi ve modernizm döneminden sonra sofistlerin göreceliliklerine tekrar döndüğünü görürüz. Reboul’e (1991: 26) göre de “...Ve bugünün kültürcüleri sofistlerin bu tezini yeniden ele alıyorlar: evrensel değerler yoktur; İçinde yetiştikleri kültürlerin birbirinden farklılık göstermesi gibi insanlar da zevklerinde, duygularında, törelerinde birbirlerinden farklılık gösterirler.” Reboul’un işaret ettiğine yakın bir içerikle anti-pedagoji taraftarları veya pedagojinin etkisinin azaltılması gerektiğini düşünenler çoğu zaman kültür antropoloğu Margaret Mead’e dayanırlar. Ona göre; kuşaklar arası uçurum her zaman büyür ve hızla değişmektedir. Yani çocukların geleceğini, yetişkinlerin değer ve normlarına göre, önceden tayin etmek akla uygun değildir

(Oelkers, 2003: 27-28). Yapılandırmacılıkta geleneksel pedagojinin çocuk üzerinde önceden değer tayin eden bu anlayışını anti-pedagojiye benzer şekilde doğru bulmamaktadır.

Hayat boyu bir görevlendirme olarak değerler eğitimi konusunda katı bir pedagojiden yana olanlar ve antipedagoji taraftarları ayrışma yaşarlar. Anti-pedagojiden yana olanlar değerlerin göreceliliğini savunurken katı pedagoji taraftarları değerlerin mutlaklığı fikrine yönelmektedirler. Değerlerin göreceliliği bağlamında savunulan temel tez insanın kendini ölçü alan yapısının yanı sıra hayat boyu görevlendirilmesine karşı çıkarak gelecekte hangi değerlerin var olacağını bilinememesine dayanmaktadır. Değer göreceliliğinin tartışmaya açık noktası ise yaşama hakkı, insan onuru, saygı gibi müşterek değerlerin ne olacağı üzerine kuruludur (Oelkers, 2003: 47-48). Değer rölativizmine bir diğer eleştiri ise grupların varlığı koşullarında değer rölativizminin çocuklar arasında yaşanmama ihtimali üzerine kuruludur. Çocuk grubun etkisiyle grubun yanlış değerini kolayca benimsemeye açık hale gelerek otantikliğini yitirebilir (Oelkers, 2003: 54).

Yapılandırmacılık değerlerin izafiliği iddiasıyla bağlantılı olarak bu şekildeki genel değer yaklaşımlarını reddeder. Orta Çağ dönemindeki ‘metafizik iyi’den farklı olarak ‘en yüksek iyi’nin bilim olduğuna dair modernizm ve aydınlanma ürünü iddia kişilerin içinde bağlı olduğu gruba değil küresel olana hitap etme niyetindedir. Bu monizme kayışın nedenleri olarak; “İnsan doğasının tekliği/benzerliklerin varlık bilimsel açıdan farklılıklardan önce gelmesi/insan doğasının toplumsal bakımdan üstün yapısı/insan doğasının toplam bilinebilirliği/iyi yaşamın temelinde insan doğasının olması” olarak sunulmuştur (Parekh, 2002: 160). İnsan doğasının belirleyiciliği itibariyle doğan bu monizmin, insan hayatına yansımalarından birinci bölümde uzun uzun bahsedilmiştir. Bu itirazlar bağlamında derinlemesine ele alınan Feyerabend’in yaklaşımı geleneklerin özgürlüğü konusunda oldukça açık bir şekilde herkesin kendi geleneğini özgürce yaşatabilmesini savunur. Ancak kendi savının geleneği yaşatmak zorunda olmak üzerine değil yaşatmak isteyen özgürce davranması üzerine kurulu olduğunun da altını çizer. Geleneklere toplumda özgür bir ortam yaratılması yerine bilimci rasyonalizmin eğitimin ve toplumun esasını teşkil ettiğini ortaya koyar (Feyerabend, 1991: 115-116). Böyle bir arenada yaşanan başka faktörlerin de etkisiyle ama en çok değerlerin göreceliliğinin ve göreceliliğinin çözücü faktör olarak görülmesiyle çokkültürlülük tartışmaları da eğitim sahasında yerini

alır.³⁴ İyi veya kötü gelenek ayırımına gitmeyen Feyerabend (1991: 37) bir toplumun tüm geleneklere eşitlik sağlaması nasıl gerçekleştirilebilir? sorusunun cevabını arayan çabayı çok kültürlülük tartışmalarının önünü açıcı olduğu gibi rölativitenin çözümdürücü etkisiyle olası gerilimlerin de en aza indirilebileceğini savunur (Feyerabend, 1991: 11).

Özellikle değerler alanındaki tartışmayı takiben tekkültürlü/monist eğitime karşı yapılandırmacılık ve çokkültürlü eğitim de önemli bir konu olarak karşımıza çıkar. Postmodernizm ve küreselleşmeyle birlikte ulus-devletlerin tek ulusa dayalı yapılarının yerine farklı etnik, dinsel vb. grupların da kabul edildiği kendilerini daha fazla ifade edebildiği çokkültürlü bir ortama doğru geçilmektedir. Çokkültürlü eğitimde bilgiye ulaşacak olanın 'sosyal durumu' 'değer dünyası' ve 'tecrübeleri'nin dikkate alınması önemlidir ve bilginin tarafsız olduğu şeklindeki pozitivist iddia geçersizdir (Banks, 2013: 12). Çokkültürlü eğitim ve yapılandırmacılığın pozitivistliği değerlendirmelerindeki bu benzerlik çoğu zaman ikisinin beraber anılması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda eğitimde çok sesliliğin ve demokratik yaşamın olmadığı eleştirisinin biraz daha derinleştirilmesi olan çokkültürlülük tartışmaları tek kültürlü eğitimi "Tekkültürlü eğitim, aynı zamanda eleştiri yeteneğinin gelişimini de engeller. Dünyaya kendi kültürlerinin dar bakış açısından bakmayı öğrenen öğrenciler, bu bakış açısının kategorileri içerisinde yer bulamadıkları her şeyi reddetmeye eğilimlidirler. Diğer kültür ve toplumları kendi kültürlerinin normlarına ve standartlarına göre yargılamaları ve onları garip, hatta değersiz bulmaları olasıdır." şeklindeki eleştirel ifadelerle ele alır (Parekh, 2002: 288). Dolayısıyla çokkültürlü eğitim eski ulus-devlet anlayışının temel kavramlarındaki tekçiliğe karşı çıkarak çeşitliliğin yaratacağı zengin ortamın öğrenmeyi artıracak ve farklı pencereden bakma sayesinde kendi kültürünün de daha iyi anlaşılacağını savunmaktadır (Banks, 2013: 1-3).

Çokkültürlü eğitimi kısaca ve öz itibarıyla aktarmak gerekirse Parekh'in şu ifadeleri de yerindedir. "Onlara, anlaşılabilir ve bir diyalogu mümkün kılacak

³⁴ Çokkültürlü eğitim üzerine kaleme alınmış Banks'in (2013: 27) çalışmasında güzel bir örnek değerlerin izafiliği konusunun karmaşık yönünü anlatması ve çokkültürlü eğitimin değer göreceliliğini dikkate alan eğitim yaklaşımlarıyla birlikte anılması açısından kayda değerdir. Amerika'da yaşayan "...bir öğrenci kadın, Meksikalı Amerikan, Katolik ve aynı zamanda işçi sınıfına mensup olabilir. Bu grup üyeliklerinin her biri onun davranışını etkileyecektir. Fakat bu değişkenlerin onun davranışını nasıl etkilediği, olayın bağlamına ve durumuna göre değişecektir. Örneğin, mensup olduğu etnik grup onun tavrını evdeyken ya da kendi topluluğu içindeyken okulda olduğundan daha önemli ölçüde etkileyebilir."

kadar benzer, şaşırtıcı olacak ve diyalogu gerekli kılacak kadar farklı oldukları varsayımına dayanarak yaklaşırız. Bu nedenle, ne onları kendi insan doğası kavramımızın içinde eritip farklılıklarını reddederiz, ne de kendilerine ait bir dünyaya kapatıp bizimle paylaştıkları evrenselliği inkar ederiz. Evrensel ve farklı olduklarını kabul ederek hem ortak insanlıklarına hem de kültürel farklılıklarına saygı duyma zorunluluğumuzu kabul etmiş oluruz” (Parekh, 2002: 160).

Diğer taraftan çıkışı itibarıyla çokkültürlü eğitim, Burnett’e göre; “Şu an³⁵ çok kültürlü eğitim olarak adlandırdığımız şey, 1960’lı yıllarda küçük grupların dominant Amerikan kültürü içinde asimile olması ihtimali ile ilişkili olarak insan hakları hareketleri sonucunda ortaya çıkmıştır.” Yine de eğitim sahasında farklı azınlık gruplardan öğrencilerin akademik başarısını artırmayı hedefleyen olumlu çokkültürlü eğitim tartışmalarının bir diğer boyutunu, Amerika açısından, alt kültürlerin öğretilmesinin yüksek Amerikan kültürüne hizmet ettiği eleştirileri oluşturur (Burnett, 1994).

Çokkültürlülük zemini üzerinden düşündüğümüzde değerlerin izafiliği bağlamında Oelkers’in de altını çizdiği bir çelişki ortaya çıkar. Çokkültürlü eğitim anlayışına uygun olarak değerlerin izafiliğini savunan yapılandırmacılık, anti-pedagojideki gibi, çocuğun eğitiminin nasıl olacağı hakkını tamamen ebeveyne ve onun içerisinden geldiği kültüre verir. Yani ebeveyn çocukları kendi değerlerine göre eğitime hakkına sahiptir. Oelkers’e (2003: 58) göre; “Burada içsel bir itirazda ortaya çıkmaktadır: Bir tarafta, resmi eğitim çocuğun kendi karakterini, değer yargılarını ve inanç prensiplerini etkilediği için gayri meşru olmaktadır ve bununla birlikte onun hürriyetini kısıtlamaktadır. Diğer taraftan ebeveyne, özerklikte bireyin hukuku ile birleşmeyen bir hak vermektedir”. Bu durumda temel tartışma konusu bireyin kendi kendini belirleme hakkıdır. Antipedagoji taraftarı olanlar “yanlış veya genellikle eğitilmemiş olsa” da mutlaka bu hakkı da savunurlar (Oelkers, 2003: 58). Bu durumda bireyin kendi kendini belirleme hakkı açısından yapılandırmacılık resmi eğitimin mutlakçılığı ile antipedagojinin eğitim karşıtlığı arasında görüldüğü üzere yine anti-pedagojiye daha yakın durmaktadır.

³⁵ Makalenin yazıldığı tarih 1994 yılıdır.

2.7. Yöntem Çokluğu

Yapılandırmacılığın proje tabanlı öğrenme, aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, probleme dayalı öğrenme, 4e modeli, 5e modeli ve diğer öğrenme yöntemleriyle ilişkilendiriliyor olması yöntem çokluğuna dayandığı anlamına gelir. Ayrıca çalışmanın birinci bölümünde yapılandırmacılığın başlangıç ve gelişim dönemine denk gelen dönemlerinin hem bilimler hem de eğitim açısından nasıl bir yöntem çoğulculuğuna tekabül ettiği -özellikle Feyerabend'in teorik çoğulculuğu ile yöntemlerin sonsuzluğuna yaptığı vurgu yoluyla (Türkdoğan, 1989: 115) – açıklanmıştır.

Yöntem konusunda eğitimin tek bir teknik veya teknikler çokluğu bağlamındaki tartışmasının yanısıra, eğitim sahasının tamamen teknikçi olarak ele alınması tehlikesi de konumuz açısından önemlidir. Reboul'e göre pedagojinin dördüncü çatışkısı belirsizlik ve teknikçilik zıtlığıdır. Eğitim iç teknik ve dış teknik olmak üzere sayısız tekniğe sahiptir. Belirsizlik eğiticinin eyleminin sonuçlarıyla ilgilenmeme olarak ele alınabilir. Teknikçilik ise özellikle eylemin sonuçlarıyla ilgilenme noktasında birçok araca sahiptir. Fakat bu çatışma içerisinde kavranması gereken aşırı teknikçiliğınaraçsalcılığı doğurduğudur. Reboul'e göre 'Esas olan ne istendiğinin (son hedef), ona nasıl ulaşılabileceğinin (operasyonel hedefler) ve son olarak gerçekleştirilen şeyin (değerlendirme) ne olduğunun bilinmesidir.' Ayrıca teknikler (bilgisayar vb.) öğretmeni ortadan kaldıran değil onu gereksiz işlerden (tekrarlama, düzeltme vb.) kurtaran unsurlardır. Öte yandan bu tartışma içerisinde kalındığında salt teknikçi bir eğilime hapsolmek her şeyi rakamlara indirgeyecektir. Oysa öğretimin sonuçları her zaman ölçülemeyebilir. Örneğın toplumsal-duygusal hedeflere varılıp varılmadığı tartışma konusu olarak baki kalabilir. Bu durumda teknikçi bir indirgemecilik gözlemlenemeyenleri dışlamak isteyecektir. Eğitimi mükemmelleştirmek için tekniklerden vazgeçilemeyeceği gibi bir tekniğe indirgemek ya da onu salt tekniğe indirgemek zararlıdır (Reboul, 1991: 65-69).

Hazır yöntemlerin işe koşulmasıyla olsa olsa yalnızca kalıplaşmış bilgiler elde edilir ve öğrenilir. Nitekim böyle de olmuştur. Kuram kavranmadan uygulamaları alınmaya çalışılmıştır. Sistemlerin gelip geçiciliği kalıcı olanın sorunlar olduğu göz ardı edilirken eleştiri etkinliği söz konusu yapılmamış ve aslında felsefe adına eğitimde felsefesizlik ortaya çıkmıştır. Kierkegaard'ın insan ruhunun bilimci bir şekilde ele alınmasına olan itirazı insanın özgürlük ve ahlaksal sorumluluğın

mekanizma ile uzlaştırılamayacağına dair bir açılımdır. Öte yandan eğitime tek bir paradigmanın egemen olması eğitimde oksesliliğin ve demokratik yaşamın gelişimine de engel olmuştur (Büyükdüvenci, 1991: 5-10). Bu açıdan yapılandırmacılığın kökleri iyi kavranmadan uygulamalarının kavranması, pozitivist dönemin her şeyi bilime indirgeme ve sayısallaştırma alışkanlığının devam etmesi anlamına gelir.

2.8. Eğitim Yönetimi ve İşleyişi

Amerika'daki uygulamaya göre geliştirilen kuram işleyişi açısından liberal bir devletin tarzına oldukça uygundur. Hem yapılandırmacılığın nasıl bir devlet anlayışına gereksinim duyduğunu hem de ülkemizdeki işleyişi ile uyumlu olup olmadığını anlayabilmek için Amerika uygulamasına ve siyasal liberalizmin içeriğine bir göz atmakta yarar var.

Liberal bir yönetim her konuda özgürlüğü savunarak, yönetimi olabildiğince tabana yaymaya çabalar. Her konuda bireyi ön plana çıkardığı için hantal bir devlet bürokrasisine karşıdır. Böylelikle devletin küçülmesi liberalizmin temel amacıdır. "...devlet yetkesinin her anlamda ve her alanda kısıtlanması, bu yetkeyi elinde tutanların toplumun yapıtaşları bireylerin yaşamlarını nasıl yönlendireceklerine herhangi bir gerekçe ileri sürerek hiçbir şekilde karışmaması gerektiğini savunan, devletin toplumsal ve kültürel yaşamın düzenlenmesinde hiçbir belirleyici rol üstlenmemesi gerektiğinin altını koyularak çizen ve somut anlatımını 'En iyi hükümet en az hükümet edendir' sav sözünde bulan öğretiyeye siyasal liberalizm denmektedir." (Güçlü, 2008: 891). Aynı zamanda liberal kurumlar kişisel çıkarı korur, insanları değiştirip dönüştürmeyi amaçlamazlar. Toplumun kaba bir şekilde güvence altına alınması için kişisel amaçların çatışma boyutunun ortaya çıkmaması için kuralların düzenlenmesi onlara göre yeterlidir. Bu bağlamda üst amaçlar belirleyip insanları uzmanlarca belirlenmiş bir noktaya taşıma çabası gütmeyenler³⁶ (Güçlü, 2008: 891). Kolaylıkla görüleceği üzere yapılandırmacılıkla siyaset felsefesinin bir alt başlığı olan siyasal liberalizm büyük ölçüde birbirine yakın fikirler sergilemektedir. Sonuç olarak hem yapılandırmacılığın hem de siyasal liberalizmin bakışına göre bireyin ön plana çıkması için devletin olabildiğince küçültülmesi gerekir.

³⁶ Kuşkusuz siyaset felsefesinin bu tartışma sahasının çeşitli karşı eleştirileri mevcuttur ancak başka bir çalışmanın konusudur.

Yapılandırmacılığı detaylı olarak incelediği çalışmasında Özden'e göre de Türkiye'de; "Devletin her alanda küçülmeyi güçlü bir devlet olmanın koşulu olarak benimsediği bir zamanda, eğitim politikacılarının ve bürokratlarının da, bu doğrultuda düşünmesi gerekmektedir" (Özden, 2013: 7).

Uygulamadaki büyük farklılara rağmen bütün eyaletlerce benimsenen ortak amaçlar; farklılıkların birliği, demokratik ideal ve uygulamaların teşviki, kişisel gelişime yardım, sosyal şartların düzeltilmesi, millî gelişimin hızlandırılması şeklindedir (Akyol, 1991: 111). Amerikan eyaletlerince benimsenen ortak amaçlar ve Türkiye'de Millî eğitimin temel amaçları kıyaslandığında aradaki farkın boyutu daha iyi anlaşılacaktır. Bu açıdan Türkiye'de Millî Eğitimin temel amaçları ile Amerika arasında ideolojik açıdan ciddi farklılıklar vardır. Türkiye'de ideolojik içerik daha belirgin ve hâkimdir. Dolayısıyla her eğitim organizasyonu, etkinliği ve saha içi ilişkiler bu ideolojik içeriğe göre belirlenmektedir. Oysa liberalizmin temel anlatısı olan özgürlük böyle bir içerikte değildir.

Feyerabend'in bireyin özgürlüğünü ön plana çıkaran yaklaşımı okulun geçmişte neyi başaramadığını ve görevinin ne olduğunu da tarif etmesi bakımından önemlidir. Ona göre; her vatandaşın dilediği gibi düşünme ve propaganda hakkının olduğu özgür bir toplumda hastalandığında ister üfürükçüye isterse de modern tıpa başvuran vatandaşların eğitim sahasında da vergi mükellefi olmaları itibariyle söz hakları vardır. Uzmanların fikirleri bu konuda önemli olmasına rağmen uzmanlar son söz söyleyen olmamalıdır. Bu noktada toplumun ve bireylerinin olgunluğu önemli bir problem olarak karşımıza gelir ve bugünkü okullar bu olgunluğu kitlesel yolla öğretir kapasiteye sahip değildir. İleri derecede bilgi sahibi olmakla olgunluk karıştırılmamalıdır (Feyerabend, 1991: 129-131).

Amerikan anayasasına dayanarak bir Amerikalı bürokrat, oradaki eğitim sistemini incelemeye giden dönemin Millî Eğitim Bakanı Avni Akyol'a şunları söylemektedir. "...Amerika'da her eyalet, Amerikan vatandaşlarının anayasa ile teminat altına alınan hak ve imtiyazlarına aykırı düşmemek kaydıyla, eğitim sistemini uygun gördüğü şekilde düzenlemek ve uygulamak hakkına sahiptir..." (Akyol, 1991: 111). Bu açıdan Amerika'da devletten kastedilen merkezi bir bürokratik aygıt değil federal bir hükümettir. Akyol'un çalışmasında İlk ve Ortaöğretim bölümünden sorumlu bakan yardımcısı olan John McDonald özellikle iki dilli çocukların eğitimine önem verdiklerini, fakirlik oranını dikkate alarak

çalışmalar yaptıklarını, Kızılderililerden öğretmen yetiştirme teşebbüslerinin olduğunu, uyuşturucuya karşı mücadelelerini, öğrencilere daha çok beceri kazandırma yolunda iyiye yönelik tespitleri olduğunu vurgulamaktadır (Akyol, 1991: 29-31). Bu brifingçinin de Akyol'un sorusu üzerine vurguladığı nokta desantralize sistem içerisinde eğitimin anayasalarına göre eyaletlerin görevi olduğudur (Akyol, 1991: 31). Ayrıca davranışa değil beceriye odaklandıklarının da yapılandırmacılık açısından altı çizilmelidir. Bir başka mülakatta 'öğrenme ihtiyacı konusunda kişiyi bilgilendirmek, öğrenmek ihtiyacı duyurmak bizim için önemli. Kişinin öğrenme ihtiyacı duyması çok daha önemli" denmektedir (Akyol, 1991: 34). Yine yapılandırmacılık açısından öğrenme kavramının Amerikalı bürokratlarca nasıl ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Türkiye'de yapılandırmacılığın programlara girmesi Akyol'un bu çalışmasından on dört yıl sonrasına denk gelir.

Buna ilaveten ABD'de sınıfa girmesinde sakınca görülmeyen ders kitapları bir ay boyunca ana-babaların veya mahalli halkın görebilmesi için sergilenirken aynı zamanda kitaplara itiraz edilip tartışılarak değiştirilebilmektedir (Akyol, 1991: 116). Özden'e göre de eğitim konusu Amerika'dakine benzer şekilde kamuoyunun tartışmasına açık olmalıdır. "...Ülkenin geleceğini belirleyecek olan on beş milyonu aşkın gencin aldığı eğitimin kalitesi, okutulan kitapların içeriği gibi konular kamuoyunda, hak ettiği biçimde tartışılmamaktadır..."

Bakan Akyol'un ev ödevi ve sınıf geçmeye ilişkin sorusuna Bakan Yardımcısı Cristopher Cross "Federal hükümet burada gerek ev ödevi ile gerekse bizatihi ne öğretilmesi gerektiği ile ilgilenmemektedir" (Akyol, 1991: 39). Bu nokta ise yapılandırmacılığın merkezîyetçi ve resmi bir eğitim anlayışından ne kadar uzak olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Buraya kadar 1987 Anayasasına göre Amerikan eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminin en önemli farklarının devlet anlayışına paralel olarak eyaletlerin uygulama yetkisi bağlamında idari bir fark ve çeşitlilik, farklılık, esneklik, yerinden yönetim gibi anlayış farkı olduğu görülüyor (Akyol, 1991: 111). Bu açıdan Türkiye'de de, yeni eğitim anlayışı merkezi değil yerinden yönetilen bir sistemden yanadır (Özden, 2013: 22-24). Bunun anlamını bir örnekle açıklamak gerekirse "...Halkın Ankara'daki bükrata olan güveninin, ilindeki Millî Eğitim Müdürü'ne olan güveninden daha çok olduğu iddia edilemez. Bu yüzden kendi iline

alacağı öğretmeni Bakanlığın belirleyeceği ilkeler ve sınav sonucu İl Millî Eğitim Müdürlüğünün almasının, devletin geleceği açısından daha sakıncalı olacağını savunmak, artık inandırıcı olmamaktadır (Özden, 2013: 7).

Amerika’da öğretmenlerin iş ve görev tanımına bakacak olursak; “öğrencilerin öğrenme kapasitelerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını tespit eder, öğrencilerin tespit edilen ihtiyaçlarına, gelişmesine ve büyümesine ve müfredat programlarının şartlarına uygun olarak öğrenme hedeflerini tespit eder, öğrencinin öğrenme olayına katılmasını planlar ve sağlar, her öğrenciyi öğrenmeye teşvik eden ve öğrenme hedeflerine ulaştıran kaynakları hazırlar ve kullanır, her öğrenciyi teşvik eden ve öğrenme hedeflerine ulaştırması gereken ortamı tesis eder ve idame ettirir, kendi performansını değerlendirir ve başarısını artıracak bilgi ve becerileri ustalıkla kullanmayı dener, okul idaresine katılır ve bütün okul programı içinde sorumluluk yüklenir, her kişiye ayrı ayrı değer verme ve saygı göstermenin bir işareti olarak meslektaşları ile, öğrenciler ile, ana ve babalarla ve içinde bulunduğu toplulukla olumlu ilişkiler kurar” şeklindedir (Akyol, 1991: 118). Burada dikkat etmemiz gereken nokta öğretmenlerin öğretmek gibi bir görevi yoktur. Türkiye’de ise “Öğretmenler, kendilerine verilen sınıf veya dersleri, programda belirtilen esaslara göre okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyler yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda okul müdürünün vereceği görevlerle kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.”³⁷

Özellikle liberalizmin birey özgürlüğü fikriyle özdeşleştirdiği insanın, bilgi ve küreselleşme çağında liberalizmin yeni çehresi olan neo-liberalizmde girişim üzerinden tarifi harcılamadır. Girişimci insanında özgür insanın da bir eğitimin sonucu olacağı temel kabulünden hareketle de ülkemizde yeni bir eğitim anlayışını savunanlar bu konuya da değinmişlerdir. “Oysa bu sistem, temel kabullenmeleri, değerleri ve mevcut yapılanması ile en verimli şekilde çalışsa bile, yetiştirebileceği en iyi mezun, iyi bir devlet memurudur. Sistemin üzerine oturtulduğu mevcut değerler girişken bireyler yetiştiremez” (Özden, 2013: 5).

Kaplan’ın “Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi” isimli çalışmasında eğitim siyasal toplumsallaşmanın uzmanlaşmış ve kurumsallaşmış bir uzantısı olarak ele

³⁷
tanimlari_227929.html

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/15/08/879412/icerikler/personel-gorev-

alınırken eğitimin ideolojinin aracı olması üzerinde durulmaktadır ve özel olarak Türk Millî Eğitim sisteminin muhtevası incelenmektedir (Kaplan, 1999: 16). Muhteva açısından konuya baktığımızda amaç-hedef başlığının temel belirleyen olduğunu görürüz. Bu açıdan son yıllara baktığımızda; MEB'in 2010-2014 yıl aralığı için hazırlanmış olduğu stratejik planı tema-amaç-hedef tablosunun ilköğretime ayrılan bölümünün, stratejik amaç 2, başlığında “Her bireyin iyi bir vatandaş olması için Atatürk ilkelerine bağlı, bilimsel düşünceyi rehber edinmiş, demokrasi kültürü ve değerlerini benimsemiş, insan haklarına saygılı, ruhsal, bedensel ve zihinsel yönden sağlıklı ve dengeli yetişmiş, çevreye duyarlı ve özgüveni yetişmiş bireyler yetiştiren bir ilköğretim eğitimini her Türk vatandaşına fırsat ve imkan eşitliği içinde sunmak” ifadeleri geçmektedir. Ayrıca bu amaca bağlı olarak stratejik hedef 2.4'te “İlköğretim programlarında; öğrencilerde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, kendi kültürünü özümsemesi, milli manevi değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesiller yetiştirilmesine yönelik etkinlikleri ve uygulamaları plan dönemi boyunca artırmak” ifadeleri eğitim camiasına sunulmuştur (Türk&Ünsal, 2010: 180). Ortaöğretimle ilgili stratejik amaç 3'te ise ‘ortak bir genel kültür verilmesi’ ifadesi geçmektedir (Türk&Ünsal, 2010: 181). Buradaki amaçlarla yapılandırmacılığın yaklaşımlarının belirgin zıtlıklar taşıdığı ortadadır. Ancak çalışmanın bu bölümdeki konusu Türkiye’de yapılandırmacılık olmadığı için; bu farklılıkların ortaya koyulması başka bir çalışmanın konusu olabilir.

Konu yapılandırmacılık olduğu ve bu öğrenme kuramı batı menşeli olduğu için Türkiye’deki eğitim sahasında yaşanması muhtemel şu tartışmayı aynen aktarmakta yarar var. “...Batı eğitim geleneği daha kompleks ve daha çoğulcu bir yapı sürdürmektedir; çünkü yapılandırmacılık karşısında farklı tutumlar karşılıklı tartışmalarını hala canlı olarak sürdürmektedirler. Nitekim Batı eğitim literatürü incelendiğinde bir kesimin onu geleneksel anlayışlar karşısına oturarak, öznelliğe ve öğrenci odaklılığa vurgusu nedeniyle radikal bir biçimde savunduğu, bazı kesimlerin ise, öznel doğruluk ve öznel gerçekliğe vurgusunun bilimin doğası ve bilim eğitimi konusunda olumsuz sonuçlar yaratacağı gerekçesiyle katı bir biçimde eleştirmeye yöneldiği görülmektedir” (akt. Aydın, 2012: 77).

Yapılandırmacılığın felsefi kökleri, eğitim felsefesindeki konumu itibariyle tartışıldığı bu bölümü özetlediğini düşündüğümüz bir yapılandırmacılık tanımı vermek gerekirse; “Yapılandırmacılık, tek bir öğrenme modeli değil, bireyi merkeze

alan, bilgi üretmeye dönük, paylaşımcı ve etkileşimli ‘eklektik’ bir modeldir” (Tok, 2010: 37).

2.9. Yapılandırmacılığa Yönelik Çeşitli Eleştiriler

Eğitim, her dönemde önemli eleştirilerle karşı karşıya kalan bir sahadır. . Feyerabend’in “...Popüler standartların doğruluğu, faydası ve duyarlılığı ancak bu standartları ihlal eden araştırmalar yoluyla test edilebilir.” (Feyerabend, 1991: 50) yaklaşımı aslında yapılandırmacılıktan eğitim sahasında daha şuurulu faydalanmayı sağlayacak olması bakımından önemlidir.

Yapılandırmacılığın ülkemizdeki uygulamalarına yönelik eleştirilerine bu açıdan bir göz atmakta yarar vardır. Özden’e (2013: 4) göre “Bugün Türk Eğitim Sisteminin önündeki sorun, cumhuriyetin başlangıcında (20.yy. için) ortaya konan eğitim hedeflerini yenileme sorunudur. Dolayısıyla, eğitim sistemindeki temel sorun, sistemin başlangıçta amaçlanan görevleri yerine getirmemek değil, yeni gereksinimleri karşılayacak yapı ve işleyişin oluşturulmasıdır.”.

Yapılandırmacılıkla birlikte eğitim programlarında yapılan değişikliklerin bireysel yapılandırmacılığa odaklanmış olması ve insanın sosyal yönünü göz ardı ederek Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacı kuramına yeterli dikkatin verilmiyor oluşu neticesinde bencil insanlar yetiştirileceği yapılandırmacılığa yönelik eleştirilerden biridir (Karadağ, 2010: 32-36).

Şişman’a (2010: 8) göre; “Batılı toplumların yaşadığı bazı krizlere çözüm olmak üzere üretilen bazı sosyal teorilerin, aynen Türkiye koşullarına da uygulanabileceği iddiası, tartışmalı bir konudur. İşin özündeki bu tarz bir yaklaşım, esasen yapılandırmacılığın öngörülerine ve varsayımlarına da terstir. Bağlamsal bilgiden söz edilirken yapılandırmacılığın evrensel düzeyde uygulanabilir bir yaklaşım olarak ele alınması, Türkiye’nin bağlamsal koşullarının ve kültürel kodlarının dikkate alınmaması, üzerinde düşünülmesi gereken önemli sorun alanlarını oluşturmaktadır. Batı kültürünün bireyci ve düalist yapısı üzerine kurgulanan kuramın, doğu toplumlarının karakteristik kültürel kodlarıyla örtüşmediği söylenebilir. Ortaklaşa davranışın, paylaşmanın başat olduğu bir kültürde, aşırı bireyci yaklaşımların olumsuz sonuçlar doğurabileceği göz ardı edilmemelidir.”.

Gelişmiş ülkelerde popülerliği olan yapılandırmacılığın neo-liberalizmin eğitim sahasındaki yansıması olarak değerlendiren Turan’a göre ülkemizde yapılan

değişikliklerde Amerika baz alınmıştır. Ancak sistem bütünlüğünü sağlamak için eğitim felsefesi eğitimdeki yapısal değişikliklere göre öncelikli konudur ve işin felsefi boyutu üzerinde durulmamıştır. Her medeniyetin insan kavrayışı kendine özgü olduğu için toplumumuzun kültürel kodlarına uymayan ve hayatı bireysellik üzerinden inşa eden Batı medeniyetine dayanılarak yapılan reformlar meselenin bütünlüklü olarak, özellikle felsefi zeminde, ele alınamadığını gösterir (Turan, 2010: 12). Özden (2013: 6) açısından “...Felsefe ve teoriden yoksun bir öğretmen yetiştirme programında kasıt yoksa, cehalet vardır, bunun adı da ‘uzmanlık’ olmasa gerektir.”.

Yapılandırmacı eğitimin bilimden uzaklaşmak anlamına geleceğini söyleyen Aydın’a göre yapılandırmacılıkta bağımsız nesnel bir gerçeklik olmamasının yanı sıra bilgi de nesnel değildir. Bu pozitivist bir itirazdır fakat yapılandırmacılığın bu tutumu neyin gerçekten bilgi olup olmadığına dair ölçümün de mümkün olmadığı sonucuna yol açtığı için eğitim bilimlerinde karşımıza bir dizi problemle çıkabilir. Aktif olan zihnin basitçe algılayıp aynısını yansıtmadığı fakat oluşturduğu ve ortaya çıkan bilginin gerçekten gerçek olmayana, değerliden değersize, doğrudan yanlışa sıralanamayacağı fikri sihirle bilimi aynı ölçüde doğru yapmaktadır. Mümkün olduğu kadar nesnel verilere dayanmaya çalışan eğitim bilimleri açısından da benzer sorun programların bilim dışı unsurlar içermesi şeklinde tezahür edecektir (Aydın, 2012: 31-35).

Yapılandırmacılığı savunan fakat onun ülkemizde yeterince algılanmadığını düşünen yapılandırmacılık açısından olumlu veya ilerletici olacağı düşünülen bir eleştiriye göre yapılandırmacılık her öğrencinin öğrenmesinin özgünlüğüne, yerellere göre değişecek öğrenme ortamlarına, geleneksel eğitimden çok daha üst düzey düşünme biçimlerini geliştirmeye dayalıdır. Oysa ülkemizdeki eğitimde yenileşme sürecinde öğretmen kılavuz kitaplarının çeşitli nedenlerle vazgeçilemez hale gelişini geleneksel eğitimle aynı tek tipleşme sonucunun ortaya çıkmasına sebebiyet verir (Acat, 2010: 30-34).

Teknik eksikliklere işaret eden Tok veya Keser’e göre yapılandırmacı yaklaşıma uygun gelen sınıf ortamı ile ülkemizdeki sınıf ortamı başta sınıfların fiziksel düzenlemesi ve yirmi beşten fazla mevcudu olmak üzere daha birçok yönden çelişkiler muhteva etmektedir (Tok, 2010: 35-37, Keser, 2010: 40).

Keser'in bir başka eleştirisinde ise; yapılandırmacı yaklaşımın realist felsefeye ve eğitimde didaktik yöntemle bir itiraz olması bağlamında öğrencilere neyin niçin doğru veya niçin yanlış olduğunun açıklanamayacağı ve ülkemizde konuların işlenmesinin daha uzun bir zaman alması dolayısıyla ders içeriklerinin azaltılması kurama yönelik eleştirel tartışmalar olarak sunulurken öğretmenin görev tanımındaki en iyiyi öğretme çabasının değiştiği fakat sınıf içi sorumluluğunun arttığı söylenmektedir (Keser, 2010: 38-40).

Güneş'e göre ölçme-değerlendirme alanında da yapılandırmacılıkla uyumsuz davranılmaktadır. Bloom Taksonomisi'nden de hareketle çoktan seçmeli testler davranışçı yaklaşımla bir uyum içerisindedir. Fakat yapılandırmacılıkta bilgi değil beceri değerlendirilir. Genellikle testlere yer verilmez ama bazı özel durumlarda birden fazla cevabı olan öğretmen tarafından hazırlanmış testler uygulanabilir (Güneş, 2010: 5).

Özden'in (2013: 1) savunduğu tartışma ortamını yaratmak aynı zamanda eleştiriye açık olmak anlamına gelir. Diğer taraftan geleceğin herhangi bir anındaki eğitim eleştirisi "...okullar, iyileştikçe daha çok eleştiriye maruz kalmak gibi bir paradoksla karşı karşıyadır. Çünkü okulların iyileşmesi, onu değerlendirebilecek insan sayısının artması demektir." (Özden, 2013: 3) şeklindeki ifadesinde de anlaşıldığı üzere bitmeyen bir süreçtir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ: SÜREÇ TESPİTİ

3.1. Cumhuriyet Döneminde Eğitim ve Sosyoloji, Antropoloji

“İnsanlığın bilinen tarihi içinde yapılan eğitim faaliyeti, her ne kadar öncelikle bireyi ilgilendiren bir problem gibi görünüyorsa da diğer bir açıdan bireyin içinde bulunduğu, hayatını geçirdiği, orada yaşayabilmek için davranışlarını kontrol altına aldığı veya almaya çalıştığı, bazen onun kararlarına katılmadığı, bazen onu değiştirmek için elinden gelen her türlü gayreti gösterdiği toplumsal olayların cereyan ettiği kısacası; karşılıklı etkileşerek varolduğu toplumsal sahanın eğitimdeki yeri ve önemi bilinmekte ve herkesçe kabul edilmektedir.” (Uludağ 2007: 11). Uludağ’dan yaptığımız bu alıntıda altı çizildiği üzere sosyoloji eğitim için vazgeçilmez bir temel disiplin olarak başlıca başvuru kaynağıdır. Sosyolojinin eğitim için bu vazgeçilmez yerine ilaveten, sosyoloji içerisinde birbirinin zıttı veya inkârı niteliğinde çok farklı kuramları ve bu kuramlara bağlı olarak yöntemleri taşıyan bir bilim olarak kendisini var etmektedir. Bu farklılıklar pedagojik kuramlarda da benzer içerikleri taşıyarak etkili olmaktadır.

Kösemihal’e (1971: 21) göre “...bilim, olayların özelliklerini bir yana bırakarak, olaylar arasında hiç değişmeyen ilişkileri yani kanunları bulmaya çalışır. Öyleyse bilim olguları bireyleştirerek (individualisé) değil, genelleştirerek (généralisé) inceler.” 19. yüzyıl ve devamında baskın olan bu bilim değerlendirmesi sosyal bilimler sahasında da, Comte pozitivizminin etkisiyle benzer yöntemlere dayandırılmıştır. Bu fikrin geniş bir hâkimiyet alanı oluşturması ise aynı zamanda Atatürk’ün fikirlerini oluşturduğu döneme denk gelmektedir. Bu bilim değerlendirmesinin hâkimiyetinin oldukça uzun sürmesi ve bilimin toplum üzerindeki hâkimiyeti koşulları da göz önüne alındığında, Türkiye’de eğitim amaçlarının da bu pozitif düşünme yöntemlerine göre belirlendiği söylenebilir.

“...Bugün Türk çocuğu her işte yanlış ve muzır akidelere göre değil, pozitif ilimlerin ilmi metodlarla elde ettikleri hakikatlere göre düşünecek, karar verecek ve iş yapacak bir yolda ve karakterde yetişmektedir.” (CHP, On Beşinci Yıl, 160) şeklindeki cumhuriyetin on beş yılını değerlendiren ifadelerle de bu değerlendirmenin benzer şekilde yansıdığını söyleyebiliriz.

Söz konusu pozitivist genelleyici yaklaşımın başka bir sonucu olarak toplum ve birey ikileminde toplum kavramı daha ön plana çıkmıştır. Kili’ye ve onun aktarımında bulunduğu Tunaya’ya göre (akt. Kili, 1995: 36) bireyi değil toplumu ve milleti merkeze alan fikirler çağdaşlaşma hedefindeki Türkiye ve Atatürk Devrimleri içinde geçerlidir. Başlangıçta bir Fransız bilimi olan sosyolojinin (Kösemihal, 1971: 23) hâkimiyeti de cumhuriyet dönemi açısından ‘birey’ kavramının değil ‘toplum ve millet’ kavramlarının merkeze alınmasında ortaya çıkar. Türkiye’de Fransız taklitçiliğinin de Osmanlı’nın son dönemlerinden cumhuriyete uzanan adeta düşünsel bir gelenek haline gelmesi bu duruma yol açan nedenlerden biri olarak göz önüne alınmalıdır. Fransız sosyolojisi içerisinde birey kavramını merkeze alan sosyoloji yaklaşımları da vardır. Ancak sosyolojinin dünya üzerinde yükseliş yıllarına da denk gelen ve ülkemizde pozitivism, ansiklopedicilik gibi akımların yerleşmesine katkısı olan isimlerin³⁸ etkileri de bireyci yaklaşımların değil de pozitivist sosyoloji yaklaşımının tercih edilmesinde etkili olduğu belirtilmelidir.

3.1.1. Sosyoloji ve Sosyoloji Dersinin Türkiye’deki Yeri

Beşinci İcra Vekilleri Heyeti’nin programında “Ferdin, bedeni, fikri kabiliyetler gibi ahlaki ve içtimai kabiliyetleri de inkişaf ettirilecektir” (Dağlı ve Aktürk, 1988: 16) yönündeki fikir eğitim sahasında sosyolojinin ön plana çıkartıldığına resmi söylem düzeyindeki belirtisidir. Toprak’ın (2012: 95) değerlendirmesine göre de “II. Meşrutiyet’ten beri ‘ictimaiyyat’ bilimler arasında farklı bir konuma sahipti. Cumhuriyet Türkiye’si aydınları da geleneği sürdürerek ülkeyi ‘ictimaiyyat’ yani toplumbilimle kalkındırmaktan yanaydılar.” Bu noktada sosyoloji biliminin dönem koşulları içerisinde yaygın olan kuramlarının Türkiye’de dikkatle değerlendirildiği ve uygulanmaya çalışıldığı özellikle göze çarpmaktadır. Bu fikirlerin neler olduğu ve nasıl bir etkiyle Türk eğitim sistemini düşünsel olarak etkilediği şimdilik bir kenara bırakılacak olursa, sosyolojinin bu etki düzeyini

³⁸ İlerleyen sayfalarda hem Fransız taklitçiliği hem de söz konusu isimler üzerinde durulacaktır. Bu isimler ve gelişmeler için ilgili kaynağa (Kafadar, 1997: 106-120) bakılabilir.

anlatmak için sosyoloji dersinin eğitim kademeleri içerisinde yerine bakmak yeterli olur. 1924 yılı gibi cumhuriyet açısından çok erken bir evrede, İkinci Heyet-i İlmiyenin ortaokul, lise ve öğretmen okullarının programlarının genişletilerek sosyoloji derslerinin konulması kararı (MEB, 2006: 12) dönemin yaygın sosyoloji anlayışlarının bu dönemde eğitim aracılığıyla genç kuşaklara aktarılacağı anlamına gelmektedir. Daha önemlisi ise, böyle erken tarihte alınan bir karar, cumhuriyetin bu görüşleri kendisinden önceki yıllardan devraldığı ve sosyoloji biliminin yönlendirmelerinden yararlanmaya hazırlıklı olduğu varsayımını kuvvetlendirmektedir. Swingewood'un, bu tarihleri de içine alacak şekilde ama cumhuriyet döneminden bağımsız yaptığı değerlendirmeye göre de "...Toplum biliminin öğretilmesi, eğitim reformunun modernleştirici ideallerini destekleyen pratik bir temele sahipti..." (Swingewood, 2010: 104). Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitimde yapılan köklü değişiklikler göz önüne alındığında sosyoloji öğretiminin cumhuriyet döneminde ön planda olması açık Swingewood'un söylediği şekilde izah edilebilir. Bu modernleşme idealleri ve bu doğrultuda bir eğitim anlayışı ise en doğrudan karşılığını pozitivism ve devamcısı olan sosyoloji anlayışlarında bulmaktadır. Bu doğrultuda, Kösemihal de (Descamps, 1965: 11) çevirisinin önsözünde liselerimizde uzun yıllar kurgusal temele dayanan Durkheim sosyolojisinin hakim olduğunu buna karşılık deneysel içerikteki Le Play sosyolojisinin bir zemini olmadığını söylemektedir. Bu dönemde uygulamada olan Lise ders kitaplarının konu içeriğine baktığımızda "Cemiyet olayları. Sosyolojinin konusu, diğer bilimlerle ilişkisi, Sosyoloji Biliminin Faydaları. Sosyolojinin Bölümleri. İlkel Toplumlar ve Özellikleri. Toprağa Yerleşmiş Toplumların Evrimi. Aşiret, Aşiret Birlikleri, Site, İmparatorluk, Türk İlhanlık ve Hakanlıkları, Derebeylik. İlerlemiş Toplumlar: Millet ve Özellikleri; Milliyetçilik. Devlet. Din Hayatı. Aile Yapısı. Ahlak ve Hukuk. Teknik ve Ekonomi. Medeniyet ve Kültür. Değer Yargısı." şeklindeki konular deneysel sosyoloji yaklaşımları ihmal edilerek Durkheimci bir içerikle işlenmiştir (Tezcan, 1968: 160-161). Durkheimci içeriğin yanı sıra burada dikkat çeken bir diğer nokta ise lise ders kitabında işlenen konu başlıklarıdır. İşlenen konu başlıklarının içerisinde toplumların evrimi, milliyetçilik, Türk toplumunun gelişimi, devlet gibi başlıklar özellikle dikkat çekmektedir. Görüldüğü üzere, Ziya Gökalp'in de görüşlerini savunduğu Comte-Durkheim'in sosyoloji ekolü başlangıçta Fransa'da ve zamanla Türkiye'de lise ve üniversitelerde tutunmuş ve hatta Türkiye'de lise müfredatlarında Tezcan'ın ilgili makaleyi yazdığı

tarihlere kadar kendine yer bulmuştur (Swingewood, 2010: 104, Tezcan, 1968: 159). Diğer taraftan, sadece cumhuriyetle başlamayan ve Osmanlı'nın son dönemine de dayanan sosyoloji etkisi, cumhuriyet içerisinde, belirli kuramların da özel olarak tercih edilmesi neticesinde, eğitim sahasında kendisine daha etkin bir şekilde yer bulmuştur. Toprak'a (2012: 77-78, 109) göre devam eden yıllarda, Türkiye'de ilk uluslararası bilimsel kongre antropoloji bilimi üzerine tasarlanmasına³⁹ ve antropolojiye meyledilmesine rağmen, Türkiye'nin bu alanda kaydettiği ilerlemelerin takdir edilmesi neticesinde, savaş sonrası antropolojiye olan ilgi azalmış ve tekrar sosyolojiye dönüş yaşanmıştır. Kuşkusuz Toprak'ın bahsettiği yıllarda sosyoloji dersi aynı içerikte eğitim sahasında yeni nesil adaylarına anlatılmaya devam etmiştir. Buradan çıkan sonuç itibariyle antropolojiden ciddi ölçüde cumhuriyetin fikirlerini geliştirme de⁴⁰ yararlanılmış olmasına rağmen cumhuriyet sosyolojiden ve tercih ettiği belirli kuramlardan vazgeçmemiştir.

3.1.2. İçtimai kudret-Müterakki

1929 yılında yayınlanan ilk ve ortaöğretim yönetmeliğinin b maddesinde “Genç neslin mektebe ilk girdiği günden itibaren içtima-i kudret ve kabiliyetince müterakki bir intizamla (ilerleyen bir düzenle) yetişerek milli cemiyet ve Türk Cumhuriyeti'ne ruhen ve bedenen en faydalı bir tarzda intibak etmeğe azami ehliyet kazanması esastır.” (akt. Kaplan, 1999: 186).⁴¹ Bu ifadelerde geçen içtima-i kudret ve müterakki kavramları yapılacak inceleme açısından anahtar kavramlar niteliğindedir. Kısaca söylemek gerekirse, pozitivism ve sosyolojizmin de anahtar kavramı olan bu kavramlar bu düşüncelerin o dönemdeki etkisinin yönetmelikler düzeyinde ortaya çıkması olarak değerlendirilmelidir.

Çiğdem'in (2001: 14) Aydınlanmanın üçüncü kuşağında Aydınlanmanın geleceğini teminat altına alma düşüncesi doğrultusunda gelişen bir fikir olarak ve Swingewood'un (2010: 44) doğa bilimleri temelini vurgulama doğrultusunda altını çizdikleri Comte pozitivismin fizikalist ilerlemeci yaklaşımı sosyolojinin

³⁹ 18-25 Eylül 1939'da yapılmak üzere kararlaştırılmasına rağmen İkinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesi nedeniyle yapılamamıştır.

⁴⁰ Çalışmanın başka bölümlerinde yer yer vurgulanacak olduğu gibi ilerleyen satırlarda bu konu üzerine de bir başlık mevcuttur.

⁴¹ Kaplan'ın aktardığı bu yönetmelik maddesi üzerine yorumu ayrıca aktarmaya değerdir. “Yönetmelikte belirlenen hedef, çocuklara disiplinli bir eğitim vermek ve böylece onları ulusal topluma uyumlu hale getirmektir. Öne çıkarılan değerler, ulusal devlete uyum ve düzendir. “ (Kaplan, 199: 186).

gerçekleştirdiği yükselişte büyük payı olan bir kuramdır. Bu kuramın temel düşüncesi ise insanlığın bilime dayalı üstün bir toplum içerisinde bulunduğu üzerine kuruludur. Cumhuriyetin batılılaşma hedefiyle bağlantılı olarak ön plana çıkardığı bilim anlayışı göz önüne alındığında ve müterakki kavramının oldukça sık kullanılan bir kavram olması itibariyle yukarıda bahsi geçen yönetmelikte de ilerleme düşüncesi kendisini göstermiştir.

Espinas, Spencer'ın görüşlerini geliştiren bir düşünürdür. Aynı zamanda Espinas'ın fikirleri Durkheim üzerinde de etkilidir (Kösemihal, 1971: 25-26). Durkheim'in bu fikirlerinin temelinde de Spencer'ın görüşlerinin mevcut olduğu hem Kösemihal'in (1971: 25-26) hem Swingewood'un (2010: 113) çalışmalarında anlatılmaktadır. İçtima-i Kudret kavramı ise, Spencer'ın bireylerin "zihinsel durumlarına" odaklanmayan kuramının (Swingewood, 2010: 55) eğitim sahasında bulunduğu karşılık olarak da değerlendirilebilir. Yine Spencer'daki mükemmelliğe ulaşan toplum düşüncesi (Kongar, 1981: 87) hem ilerleme hem de içtima-i kudret kavramını bir arada karşılayan bir düşüncedir.

Comte pozitivistinin bir başka temel görüşü ise doğa bilimlerinin yönteminin sosyal bilimlerde de aynı şekilde geçerli olduğu üzerine kuruludur. Swingewood'un bir pozitivist eleştirisi niteliğinde olan yorumuna bakıldığında bu yönetmelikte geçen içtimai kudret ifadesi daha da ön plana çıkmaktadır. Ona (2010: 52) göre -bu yöntem yaklaşımının da bir sonucu olarak- insanın doğa yasaları gibi toplum yasaları karşısında da boyun eğmiş olması Comte pozitivistinin bireyi dikkate almayan anti-demokratik karakterinin temelidir. Comte çizgisinin de bir takipçisi niteliğinde olan Durkheim'in sosyoloji anlayışı içtima-i kudret kavramına neredeyse özel bir önem veren içeriktedir. Onun yaklaşımında toplum bireylerin bir toplumu değil sentezi olarak değerlendirilmekte ve toplumu bireyle açıklamak bir yetersizlik olarak görülmektedir. Aynı zamanda, birey toplumun bir ürünü olduğu için, özellikle Rousseau'da temsil edilen toplumsal amaçların bireysel amaçlara karşıt olduğu fikrine ise karşı çıkılırken bireysel zihin toplumsal zihnin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Kösemihal, 1971: 49, 51, Swingewood, 2010: 112, Gordon, 2015: 501). Böylelikle Durkheim'da toplum bireyi aşan, onun üstünde ve bireyi belirleyen bir güç konumundadır. Onun görüşlerini eğitimle ilişkili olarak biraz daha açmak gerekirse; Toplumsal olayların zorlayıcı olma kriterini tanımlarken Durkheim çocukların yetişme biçimine değinmekte ve onlar üzerindeki toplumsal

çevre baskısını anlatmaktadır. Buna ilaveten, toplumda tümel olarak var olan bu toplumsal olaylar bireylerin bilinçlerinin dışındadır. Bunlar eğitim yoluyla çocuğa aktarılmaktadır (Kösemihal, 1971: 30-33, 50, Swingewood, 2010: 108). Hem Comte pozitivizminin bu anti-demokratik karakteri hem de içtima-i kudret kavramının birey üzerindeki çağrışımının bireyi aşan toplumsal güce ve yasalara bireyin boyun eğmesi anlamına gelmesine dikkat edilmelidir. Bu iki nedenden ve bir eğitim görüşü olarak toplumdan hareket edilerek çocuğa ulaşılmasından dolayı Comte'un ve özellikle Durkheim'in yaklaşımlarının bahsi geçen ilk ve ortaöğretim yönetmeliğiyle önemli bağlantıları mevcuttur.

Görüldüğü üzere bireyci sosyologlar karşısında Durkheim toplum kavramına özel önem veren bir düşünceye sahiptir. Türkiye'ye bakıldığında Gökalp ise bu çizginin önemli bir savunucusu olarak Durkheim'a uygun bir eğitim sosyolojisiyle karşımıza çıkar ve başlangıç fikirleri itibariyle hem Türkçülüğü hem İslamcılığı hem de Avrupa medeniyetinden olmayı bir arada sentezleme yoluna gitmiştir (Kösemihal, 1971: 6-8, Kafadar, 1997: 222). Özellikle Gökalp'in, Sâti Bey'le yaptığı tartışmalarında onun bireysel değeri ve psikolojiyi ön plana çıkaran görüşlerini eleştirdiği ve Durkheim'a dayalı olan toplumcu fikirleri işlediği görülür (Gökalp, 1964: 40-49). Çünkü yukarıda da anlatıldığı üzere Durkheim'ın temel düşüncesinde toplum bireyi aşan ve ona indirgenemeyecek doğal bir oluşumdur (Kösemihal, 1971: 51-52). Benzer görüşleri İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun da savunduğu görülür. Baltacıoğlu başlangıçta psikoloji ilminden, Rousseau'nun yaklaşımlarından ve ferdiyetçi görüşlerden hareket ederek Gökalp'e itiraz etse de zamanla kendi ferdiyetçi yaklaşımlarını azaltarak Durkheim'ın toplumcu çizgisini savunmuş ve Gökalp'in görüşlerine yaklaşmıştır. Bu açıdan, batıcı ve reformcu anlayışın en önemli temsilcilerinden biri olarak da ön plana çıkmaktadır. Yine Halil Fikret Kanad da Türk eğitim sisteminde millilik kavramını da ön plana çıkaran toplum merkezli düşünen bir isim olarak karşımıza çıkmaktadır (Kafadar, 1997: 248-253, 272-275). Bu örneklerin tersi şekilde, Türk düşüncesi içerisinde eğitimle ilgili sadece bireyci bir sosyoloji anlayışını savunan isimlere de rastlanmaktadır. Örneğin, Prens Sabahaddin İttihad ve Terakki Derneği'ne yazdığı mektuplarda şahsi girişimciliği “veya başka bir ifadeyle teşebbüs- ve buna dayalı liyakatin ülkenin ilerlemesi için gerekli olduğunu savunmakta ancak bu çabalar karşılık bulmayarak tutuklama kararlarıyla yurt dışına göçmek zorunda kalmaktadır (Descamps, 1965: 12-13).

Buradan da anlaşılacağı üzere bireye dayalı ve psikoloji biliminin önünü açan bir sosyoloji anlayışının doğmasının öne Prens Sabahaddin'in fikirlerinden dolayı yaşadığı olaylar da göz önüne alındığında birlikte o yıllarda tıkanmıştır. Gökalp'te (1964: 25-26) sosyoloji milleti inceleme nesnesi yapar ve böylelikle fertleri inceler ve onları ihmal etmemiş olur. Böylelikle Gökalp sosyoloji ile psikoloji arasındaki gerilimi de ortadan kaldırdığını varsaymaktadır. Ancak bu fikrin fertlere yönelen yönü ve fert kavramını merkeze alıp almaması dolayısıyla ihmal edip etmediği oldukça tartışmalıdır. Benzer şekilde; Atatürk'ün "...ferdlere ve bu mahiyette ferdlerden mürekkep cemiyetlere..." (Kılıç ve Okan, 1973: 11) şeklindeki ifadesi birey ve toplum ilişkisi bağlamında bireyin tamamen yok sayılmadığını gösterir. Ancak Atatürk'ün başka herhangi bir ifadesinde veya Türk eğitim sistemini bu dönemde etkileyen diğer resmi metinlerde bireyin ön plana çıktığı değerlendirmelere rastlanmadığı gibi aksine daha çok toplum/millet vurgusu gibi tümelci yaklaşımlar eğitim sahasında ön plana çıktığı için, bireyin bu düşüncede sadece cemiyetleri oluşturması bağlamında değerlendirildiğini göstermektedir.

3.1.3. Toplumsal Sağlık Vurgusu

Yukarıda bahsedilen içtima-i kudret kavramını destekler nitelikte bir başka görüş olarak, Medeni Bilgiler'de "...Tıpla ilgili bir sağlık bilgisi olduğu gibi, sosyal bir sağlık bilgisi de vardır..." (İnan, 2000: 79) şeklindeki ifade sosyolojizmde de ön plana çıkan toplumsal sağlık vurgusudur. Dönemin endüstri uygarlığına uyum sağlamanın vazgeçilemez olduğu düşüncesi toplumsal sağlık fikrinin savunulmasının temel nedeni olarak gösterilebilir. Spencer'a (2013: 4-6) göre de eğitimde amaç dönemin endüstri uygarlığına uygun şekilde "bizi tam ya da bütünüyle hayata hazırlamaktır." Bu toplumsal sağlığın yaratılabilmesinin en iyi yolu, bütüncül bir toplum yaratmak adına olabildiğince yaygın olan bir eğitim sistemi kurabilmektir. Bu bütüncül, aynılaşmış olması sayesinde ancak sağlıklı olabileceği farz edilen toplum anlayışı "...aynı fikirde, aynı zihniyette fertlerden mürekkep bir millet yapmağa..." (CHP, On Beşinci Yıl, 160) ifadesinde de kendisini göstermektedir. Böylelikle ilkökul eğitimi, sadece okuma yazma ve temel bilgiler öğretilen bir anlayışla değil belirli (laiklik, milliyetçilik, batılılaşma) idealler doğrultusunda organize edilmiştir. İlkökul eğitimiyle en geniş kitleyi eğitimi yapmayı hedefleyen yaklaşıma Emrullah Efendi ve Sâti Bey arasındaki tartışmalarda da rastlanmaktadır. Dönemin yöneticileri tarafından Sâti Bey'in görüşlerine uygulamada daha fazla ağırlık verildiği

görülmektedir. Yani tûba ağacı teorisine değil, tabandan başlayarak ilkokul eğitimine ağırlık verilmiştir. Takip eden dönemde, cumhuriyet sonrası da aynı şekilde hızlı bir okuma-yazma ve ilköğretim eğitime ağırlık verilmiştir. Sürecin devamlılığı ise John Dewey'in özellikle köylere yönelik ilk ve ortaokullar oluşturulması önerisi ile sağlanırken eğitim sistemi geçmişin de mirasını devralarak tamamen merkezi ama tabanı bütün bir şekilde organize etmek isteyen bir yönetim anlayışına göre oluşturulmaktaydı (Güven, 2000: 81, 83, Kafadar, 1997: 149). Kaya'ya (1974: 91-92) göre de ilköğretimin yaygınlaştırılması fikri ülkemizde oldukça eskiye dayanmaktadır. Özellikle II. Mahmud döneminde çeşitli adımlar atılmış olmasına rağmen başarılı olunamamış fakat cumhuriyet döneminde kayda değer ilerlemeler gerçekleşmiştir.⁴²

Görüldüğü üzere, toplumsal sağlık görüşlerini benimsemenin bir gereği olarak toplum bir bütün olarak eğitim aracılığıyla organize edilmek istenmiştir. Bu geniş dönem içerisinde uygulamada olan bu görüş "...Toplumun sağlığı, yani toplumsal düzen, bütünüün çıkarlarının, tek tek parçaların çıkarları karşısında önceliğe sahip olduğu 'akılcı yasalar'ın ürünüydü..." şeklindeki eski Platoncu görüş sanayi toplumundaki bir sosyoloji düşünürü olan Saint Simon'a kadar uzanmıştır. Aynı fikir Durkheim'in sosyoloji anlayışında da bütünleşmiş ve birbirine bağlı toplumun sağlıklı bir organizma olduğu fikri ile karşımıza çıkar (Swingewood: 2010: 6, 38, 244). Ancak kimi düşünürlerce, özellikle Rousseau, toplumun birey üzerinde baskı oluşturması da patolojik bir durumdur. Durkheim analizlerinde bu görüşten ayrılarak durumu normal olarak değerlendirmektedir. Çünkü toplum bireyi aşan ve ona indirgenemeyecek doğal bir oluşumdur ve birey bu doğal oluşuma muhtaçtır (Köseihal, 1971: 51-52).

Toplumun maddi bir ilerleme fikrine dayandırılması, akabinde toplumsal sağlık fikriyle toplumun bütünlüklü işleyen sağlıklı bir organizma haline getirilmesi şeklindeki kanaatler, önemli bir ahlak problemini beraberinde getirmektedir. Laiklik bölümünde de tartışıldığı üzere maddi değerler ve manevi değerler arasındaki gerilim eğitim sahasında -diğer gelişmeler göz önüne alındığında- ortaya çıkmıştır. Gökalp

⁴² Bu noktada sayısal verilerin artışı ile nitelik gelişiminin birbiriyle doğru orantılı gelişmediğini konu dışı olarak aktarmakta yarar var. Görüldüğü üzere toplumsal sağlık ya da sağlıklı bir topluma ulaşma fikri doğrultusunda (bu fikir içerisinde eski toplum anlayışından kalan değerlerin tasfiye edilerek ikili bir toplumun ortadan kaldırılması sayesinde tek vücut olunması fikrini de barındırmaktadır. Özellikle laiklik bağlamında Tevhid-i Tedrisat ve Tekke, zaviye ve türbelerin kapatılması ile ilgili kanunlar bu fikrin de bir uzantısı olarak karşımıza çıkmaktadır.) eğitimin tabandan başlanarak en geniş kitlelere ulaştırılması fikrine cumhuriyet döneminde özel bir önem verilmiştir.

(1964: 7-8, 108-109) Batı'daki gelişmeleri gözlemlediğinde dine dayalı bir ahlak anlayışının terk edildiğini ancak yerine toplum temelinde bir ahlak inşa edildiğini tespit ederek toplum temelindeki ahlak sayesinde orada buhran yaşanmadığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda da buhranların bizde de yaşanmaması için sosyoloji biliminden destek almanın önemine değinmekte ve devamında millî ahlak ve millî kültüre vurgu yapmaktadır. Anlaşılacağı üzere Türkiye açısından herhangi bir dinî temele dayanılmadığında, özellikle uzun yüzyıllara dayalı geçmişin dinî ahlak birikimi dışarıda tutulduğunda ahlaki problemlerin nasıl çözümleneceği, dahası toplumun ilerleme hedefine bağlı gerçekten sağlıklı bir bütün haline nasıl geleceği önemli bir sorun olarak tespit edilmiştir. Swingewood'a (2010: 49) göre Comte'un 'insanlık dini' yaklaşımı modern toplumun olası ahlaki problemlerini çözmeye yöneliktir. Bu durum medeni bilgilerde dini ahlakı dışarıda tutan millî ahlak tanımlamasında ve aynı eserde geçen milliyetçilik tanımlamasında (İnan, 2000: 31, 36) kendini açıklıkla gösterir. Gerek Medeni Bilgilerde gerek Gökalp'in uyardığı olası buhranlarda ortaya çıkan çözüm önerisi insanlık dini yaklaşımına oldukça benzer bir içerik taşımaktadır. Bu durum Türk eğitim sisteminin kuramsal sosyolojiyle olan ilişkilerinde bir idealcilik doğrultusunda topluma milli bir özellik atfetmek anlamına gelir. Türk toplumunun çağdaş uluslarla yan yana olması hedefine ve bu çağdaş ulusların milliyetçilik temelinde ulus-devlet şeklindeki organizasyonlara gitmesinin cumhuriyet döneminde nasıl bir milliyetçilik anlayışı doğurduğuna milliyetçilikle ilgili kısımda özel olarak değinilecektir. Ancak bu görüşün kuramsal sosyolojik temelleri de üzerinde durulmaya değerdir.

3.1.4. İdealcilik ve Milli Toplum

1929 ilk ve Orta Öğretim Programının (b) maddesindeki 'içtimai kudret' ve 'müterakki' kavramlarını takip eden çocuğun "...Türk Cumhuriyeti'ne ruhen ve bedenen en faydalı bir tarzda intibak etmeğe azami ehliyet kazanması esastır." (akt. Kaplan, 1999: 186) ifadesi cumhuriyetçilik ilkesinin yeni nesiller üzerinde yerleşmesini hedefleyen idealci bir yön taşıdığı gibi Türkiye Cumhuriyetine ruhen ve bedenen intibak etmek aynı zamanda batılılaşma doğrultusunda laik, milliyetçi, cumhuriyetçi, inkılapçı, devletçi, halkçı ilkeleri de benimsemek anlamına gelmektedir. Özellikle laiklik, milliyetçilik, devletçilik temelinde eğitimde yaşanan gelişmelerle birlikte değerlendirilen bu fikirlerin taşıdığı muhteva ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu fikirlerin muhtevasının yanı sıra bir bütün olarak idealciliğin varlık

nedeni ve kuramsal ilişkilerinin açığa çıkarılması da Türk eğitim sisteminin yurttaşlık anlayışının analizi için ayrıca bir ihtiyaçtır.

Yukarıdaki cumhuriyete intibak fikrinin bir benzeri Durkheim tarafından da savunulmaktadır. Durkheim; Fransa'nın modernleştiği sırada, özellikle eğitimin yurttaşlığa katkılarının Fransız modern cumhuriyetçi ideoloji doğrultusundaki sistemleşme aşamasındaki düşünsel çabalarıyla popülerleşmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere Durkheim sosyolojisinde idealler asla dışlanmaz (Swingewood, 2010: 104, 116). Bunun yanı sıra Durkheim'da "...Her toplum bir yönetim aygıtına ve faydacı amaçlara hizmet eden bir ekonomiye sahip olmasına rağmen, yerleşik adetler ve uzlaşımlar, paylaşılan değer ve inançlar, ortak tarihsel deneyimler ve bir topluluğun üyeleri olarak bireylerin benlik-algıları gibi unsurlar 'temel birleştirici güçlerdir'..." (Gordon, 2015: 497). Durkheim'ın açtığı bu yolda, temel birleştirici güçler üzerine yoğunlaşan Gökalp, Durkheim'a oldukça yakın bir şekilde onun toplumcu fikirlerini işlemektedir. Ayrıca ona ilave olarak ve idealciliğinin içeriğini doldurarak milli değerleri daha fazla ön plana çıkarmaktadır (Gökalp, 1964: 40-49, Kafadar, 1997: 222-232). Çünkü -toplumsal sağlık anlayışıyla da bağlantılı olarak- "...Durkheim'ın formülasyonlarında içerili olan başka bir düşünce, canlı, coşkulu ve bağımsız bir yurttaşlık kültürü olmadan, genelde toplumun anarşiye ve anomiyeye sürüklenmekten kurtulamayacağıydı..." (Swingewood, 2010: 112). Bu noktada Durkheim'ın sıkı bir takipçisi olan Gökalp'in fikirlerini biraz daha açarak cumhuriyet ile kıyaslamakta yarar vardır.

Gökalp'in (1964: 32) vurguladığı "...bir cemiyette asrî bir terbiyenin bulunması ancak o cemiyetin asrî bir harsa malik olmasıyla kaimdir..." ifadeleri açık bir şekilde modernleşme zarureti düşüncesine yöneliktir. Ancak Gökalp için bu yeterli değildir. Ona göre doğru bir modernleşme ancak millileşme ile mümkündür. Eğitimde sadece modernleşme anlayışı doğrultusunda müspet ilimlere dayalı derslerin okutulması buhranlar ve deformasyonlarla sonuçlanacaktır. Çünkü olgusal bilgiler milli içerikte değildir (Gökalp, 1964: 10-11, 28). Dolayısıyla dönemin şartlarında ve dönemin eğitiminin olumsuz sonuçlarının giderilmesi için Türk çocuklarına millî kültür aktarılmalı ve eğitimdeki köklü değişimler adına millî kültüre yönelmekle çağdaş hedeflere ulaşılabilecektir (Gökalp, 1964: 23). Onda hem eğitimin amacı hem de yeni modern sürecin amacı "...anlaşıyor ki terbiyenin gayesi millî fertler yetiştirmektir. Millî fertler yetiştirmek ise, doğrudan doğruya 'millet

yapmak' demektir." (Gökalp, 1964: 29) ifadelerinde ortaya çıkmaktadır. Bu ifadelerden ortaya çıkan bir diğer sonuç ise milletin herhangi bir millî bilince sahip olmadığı için onun sözcüğün gerçek anlamıyla millet yapılabilmesi adına eğitimin gayesinin millî fertler yetiştirmek olarak belirlenmesidir. Gökalp (1964: 33-37) devlet türlerini konfederasyon, ümmet, millet ve topluluk olmak üzere dörde ayırmaktadır. Gökalp, bunlardan modern olanın sadece ulus devlet olduğunu ve modernliğin anlamının da içeriği boş bir şekilde bugüne ait olma değil toplumsal ilerlemenin geldiği son nokta olarak görmekte ve Avrupalılaştırmanın sınırını değer, kültür ve eğitim olarak benzememekle çizmektedir. Bu ifadelere onu taşıyan durum ise bizdeki eğitimin kozmopolit içeriğinin eğitim almış kişilerin karakter bozukluklarına neden olmasıdır. Avrupa ülkelerinde böyle olmadığı gibi bizdeki eğitimde millileştirilmelidir. Çünkü milletlerin kültürü görünüşte çoklu ama gerçekte tekildir ve sadece dine dayalı olan kavimler arası bir eğitim anlayışı millî eğitime olanak vermez (Gökalp, 1964: 108-109, 11, 16). Gökalp'in bizdeki eğitimin sadece dini içerikte olmasına ve kavimler arası niteliğine itirazları bu görüşlerinden de rahatlıkla anlaşılmaktadır. Kafadar'a (1997: 224-225, 238) göre de Gökalp 1916'da Türkiye'deki problemleri eğitimin millî değil kozmopolit olmasına bağlarken İslami bir eğitim anlayışından zamanla uzaklaşarak çağdaşlaşma ve millileşme kavramlarını da neredeyse iç içe değerlendirmektedir. Cumhuriyet döneminde eğitimin temel fikirlerinin belirlenmesinde Gökalp'in düşünceleri oldukça etkilidir. Özellikle de onun Türkçülük üzerinden oluşturduğu millî eğitim anlayışı eğitimimizin hedefi olmuştur. Fakat zamanla Gökalp'in bu Batılılaşma anlayışından uzaklaşarak Türk kültürüne tezat bir batılılaşma anlayışı benimsenmiştir (Kafadar, 1997: 238). Görüldüğü üzere Gökalp'te Muasırlık, İslamlık, Türkçülük fikirleri içerisinde en çok Türkçülük fikri ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda İslami değerler yok sayılmadan ancak dini içerikte olmayan modern yöntemlerle eğitimdeki üçlü durumun giderilmesi (Gökalp, 1964: 108-109) doğrultusunda millî bir eğitim anlayışı savunulmaktadır. Cumhuriyet döneminde ise asyatik kökenli bir tarih anlayışı, dil anlayışı ve ilgili antropoloji çalışmaları yoluyla batılılaşma ve laiklik hedefiyle bağlantılı olarak yeni bir millî eğitim anlayışı savunulmaktadır. Dolayısıyla cumhuriyet döneminde de tıpkı Gökalp'teki gibi bir Türkçülük fikri vardır ancak bu Türkçülük fikrinin içeriği -batılılaşma, milliyetçilik, laiklik düşüncesiyle bağlantılı gelişmeler de dikkate alındığında- Gökalp'e benzer şekilde doldurulmamıştır. Gökalp ile kurulan bu benzerlik-farklılık ilişkisinde Durkheim sosyolojisi ile ilişkili

olarak önemli olan cumhuriyet döneminde de, Gökalp ile içerikte aynı olmasa da biçimsel olarak bir idealciliğin varlığıdır. Durkheim’da bahsedilen ‘temel birleştirici güçler’ Gökalp’e göre Türk milletinde zaten mevcutken cumhuriyet modern yaşamla uyumlu yeni güçler bulmak adına arkeolojik ve antropolojik tarih ve dil çalışmalarına yönelmiştir. Yani “yerleşik adetler ve uzlaşmalar, paylaşılan değer ve inançlar, ortak tarihsel deneyimler” oldukça eski dönemlere dayanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunda en önemli etken ise cumhuriyet döneminde Osmanlı’daki ümmet anlayışının keskin bir biçimde reddedilmesi, ahlakın kutsallığının ancak toplumda aranması (İnan, 2000: 30-31) gibi durumlar söz konusu edilebilir. Ayrıca Medeni Bilgiler’de Türk Milletinin oluşum etkenleri tanımlanırken “...ondan daha büyük, ondan daha eski, ondan daha temiz bir millet yoktur ve bütün insanlık tarihinde görülmemiştir...” (İnan, 2000) şeklinde genelleyici ifadeler Durkheim’in açıkladığı coşkuyu, bağımsızlığı yaratmak anlamına gelmektedir. Anlaşılacağı üzere cumhuriyet Durkheim sosyolojisinin eğitim aracılığıyla yurttaş olma fikrini ve onun işaret ettiği Gökalp’in ise sıkı sıkıya sarıldığı idealleri doğrudan almış fakat içeriğini kendi batılılaşma ve laiklik anlayışıyla doldurmuştur.

Beşinci İnönü Hükümetinin (27 Eylül 1930-4 Mayıs 1931) programında eğitimle ilgili memleketi olumsuz etkilerden uzak tutan ve ahlak ile düzenliliğe önem veren zihniyetin devamlılığını sağlamaya vurgu yapılmıştır (Dağlı ve Aktürk, 1988: 40). Anlaşılacağı üzere memleketi olumsuz etkileyen fikirlerden uzak tutmak için milli bir ahlak yaklaşımı tarif edilmektedir. Aynı zamanda bu ifadeden millî ahlak ve nizam yaklaşımının bu hükümet öncesinde de var olduğu ve devam ettirileceği sonucu çıkmaktadır. Bu ifadeler Gökalp’in buhranlara karşı geliştirdiği önerilere benzemektedir. Bu hükümet döneminde özellikle çağdaşlaşma ve laiklik tartışmaları söz konusu olduğu için Gökalp’in yaptığı bu mukayeseden de hareket ettiğimizde İnönü hükümeti döneminde yapılan bu ahlak vurgusunun esasında toplum temelli ve dönemin milliyetçilik, laiklik anlayışına uygun bir ahlak olduğunu söyleyebiliriz.

Gökalp’in terbiye ve talim arasında yaptığı ayrımında aslında İsmail Hakkı’nın faydacılık anlayışına itiraz ederek, faydacılığın sadece öğretim sahasında kısmen geçerli olabileceğini ve bunun aksi şekilde fayda götmeyen fedakâr insan tipinin yetişmesinin memleket için daha doğru olduğunu savunur (Gökalp, 1964: 24). Cumhuriyet döneminde de tıpkı Gökalp’te olduğu gibi, faydacı bir insan değil devletin ihtiyaçları doğrultusunda fedakar bir insan tipinin tarif edildiği CHP

Onbeşinci Yıl kitabındaki “...Bugünkü Türk okulu, milli gayeleri tahakkuk ettirmek için kurulduğunu içinden duyan, bütün ulusal ülküleri benimseyen ve bu ülküler uğurunda her fedakarlığı göze alacak karakterli, canlı ve heyecanlı unsurlar yetiştiren ulusal bir kurumdur.” (CHP, On Beşinci Yıl, 161) ifadelerinden yola çıkılarak ileri sürülebilir.

Türk eğitim sistemi içerisinde önemli görevler üstlenen diğer eğitimcilere bakıldığında da ferdi ihmal eden ve toplum kavramını ferdi üzerinde bir güç olarak gören bu sosyoloji anlayışlarının Türk eğitim sistemiyle uyumlulaştırılmış bir içerikte savunulduğunu görürüz. Örneğin, Halil Fikret Kanad eğitimin amacını seçkin olmayan ‘topyekün’ bir millî terbiye olarak belirleyerek eğitimi bir sosyalleşme vasıtası olarak yorumlamaktadır. Ziya Gökalp’in millî terbiye idealine eklenen topyekün kavramının ise dönemin farklı totaliter devletlerinin kullandığı bir kavram olduğu Kafadar tarafından Kirby’den aktarılmıştır. Ayrıca diğer eğitim düşünürleri gibi oda dini bir ahlak anlayışı yerine laik bir ahlak anlayışının savunucusu olarak karşımıza çıkar (Kafadar, 1997: 272-275, 277). Gökçe’nin (2009: 199) aktardığı üzere 1948 İlkokul programı ile ilkokulun amacı “Bütün vatandaşlara aynı ülküleri, aynı milli amaçları vermek için bütün bilgileri, alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verimli bir şekilde kazandırmak” olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda “...Bugünkü Türk okulu, milli gayeleri tahakkuk ettirmek için kurulduğunu içinden duyan, bütün ulusal ülküleri benimseyen ve bu ülküler uğurunda...” (CHP, On Beşinci Yıl, 161) şeklindeki ifadeler sayesinde Kanad’ın görüşleriyle bu amaçlar arasındaki benzerlik ise kolaylıkla göze çarpmaktadır.

İlgili fikirler içerisinde ise en fazla ön plana çıkan adeta batılılaşma ve laiklik anlayışı ile Osmanlı’dan devralınan toplum yapısının yarattığı ikilik içerisinde bir denge kurma işlevi üstlenen milliyetçilik yeni yurttaş tanımında özel bir öneme sahiptir. Özellikle, Dil anlayışı ve Tarih anlayışının millî bir içerikte olması, aynı zamanda yapılan antropoloji çalışmalarının içeriği ve bu çalışmaların bir sonucu olarak geçmişin çok uluslu ve dine dayalı Osmanlı toplumu yerine tekçi bir ulus anlayışının ortaya çıkması sosyoloji kuramlarından devşirilen idealcilik ve millî toplum anlayışının bir uzantısı olarak değerlendirilebilir.

3.1.5. Evrim Bağlantısı

Atatürk "...Tabiaten her insan, içinde yaşadığı cemiyette hayatın en mesut, en kolay, en tatlı taraflarının kendisine düşmesini ister ve en kuvvetli olan kendisinden zayıf olanı hiçe sayar. Bunun neticesi huzur, sükun emniyet ve intizam içinde yaşamak imkansızdır..." (İnan, 2000: 18) şeklindeki fikirleriyle pozitivist evrimci anlayışın doğal seleksiyoncu yaklaşımının sosyoloji sahasındaki içeriğini bir gerçek olarak kabullendiği söylenebilir. Pozitivist düşüncenin doğa bilimlerdeki kuralları sosyal bilimler sahasında da aramalarının sonucu olarak, Spencer'ın biyolojideki evrim anlayışını topluma da uyarılma düşüncesi Avrupa düşüncesinde bir dönem oldukça etkili bir şekilde savunulmuştur. Spencer'ın yaklaşımına göre kabaca toplum ilkelden mükemmele doğru evrim geçirmektedir, aynı zamanda evrim kuramında savunulan en güçlünün ayakta kalma tezi Avrupa düşüncesinde ahlakı en üstün olan toplumların ayakta kalacağı düşüncesiyle sömürgeciliğini meşrulaştıran bir anlayışa dayanak olmuştur. Avrupa'da sosyal bilimler sahasında bilimsel olmadığı gerekçesiyle kısa sürede terk edilen bu evrimci yaklaşımların (Kuyucuoğlu, 2015: 679-680) bir biçiminin Atatürk'ün düşünceleri içerisinde var olduğunu görmekteyiz. İlaveten, yayına hazırlayanlar tarafından Spencer'ın kitabına (Spencer, 2013: 10-12) eklenen Bahri Ata'nın yazdığı "Herbert Spencer'ın Eğitim ve Tarih Anlayışı" adlı çalışmasında Prof. İnalçık'tan da temellendirerek vurguladığı Atatürk'ün Spencer'ın sosyal darwinizmin bir temsilcisi olduğu ve Türkiye'de çıkan başka birçok eğitimle ilgili yayının başlıca konularından birinin Spencer olduğu anlatılmaktadır.

Ancak Atatürk'ün kabullendiği bu yaklaşıma karşı hukuk kuralları ve devletin nizam sağlayacağı inancıyla karşı bir dengelemenin yine Atatürk tarafından yapıldığını görmekteyiz. Diğer taraftan, bu kuramın benimsenmesinin çıkardığı sonuçlar itibarıyla, unutulmaması gereken nokta, daha önceki bölümlerde aktarılan, pozitivism eleştirilerindeki bu nesnel olduğu iddia edilen fikirlerin başında kişilerin doğaya yansıttığı öznel fikirleri olduğu mahiyetindeki eleştiridir. Böylelikle tersinden düşünüldüğünde, bu şekilde bir insan doğası yorumu yerine insan doğasını olumlu kabul ederek toplumsal yaşamın daha da olumlu olacağı şeklinde iyimser bir sosyolojik başlangıç noktası da kuşkusuz sosyoloji ilmi içerisinde mevcuttur. Anlaşılabileceği üzere bu iki farklı başlangıç noktası devlet ve hukuk anlayışlarında ve uygulamalarında önemli farklılaşmaların sebebidir. Atatürk'ün güçlü olan ayakta

kalır kuralını kabullenen yaklaşımları, onun devlet ve hukuk anlayışlarının içeriğini belirlediği yönünde değerlendirilmelidir.

Spencer'in mükemmel topluma ulaşma kuralı ilerleme fikrinin bir sonucudur. Bu ilerleme fikri ile cumhuriyet dönemi anlayışının kimi bağlantıları ise içtima-i kudret kavramıyla birlikte ele alınmıştır. Spencer'in mükemmel toplum, Comte'un pozitif aşama gibi yaklaşımlarından da anlaşılacağı üzere ilerleme kavramı aynı zamanda sosyoloji sahasında evrim kuramı ile de temellendirilmiştir. Öktem'e (2011: 11-24) göre bu kuram Tanzimat döneminde Türk düşünürlerini de etkilemiştir. Bu düşünürler içerisinde Satı el Husri, Bedi Nuri, Asaf Nef'i, Ethem Nejdet gibi isimler ise evrim kuramının toplumda da bir karşılığı olduğunu düşünenlerdendir.

3.1.6. Dayanışma

Swingewood'a (2010: 33-35) göre aydınlanma; bilimsel bilgiyi temel haline getirmesine, gerçekliğin Tanrıyla kavranamayacağı tezini ileri sürmesine rağmen sosyolojik pozitivizme göre bireyci kalmıştır. Ben'den Biz'e geçilebilmesi için bütüne katılmak gerekmektedir. Bu durum Fransız Devrimi sonrası kurumlarla mümkün olarak görülmüştür. Sosyolojide yapısal-fonksiyonel yaklaşımın içeriğinin bir sonucu olarak toplum, bütünleşme temelinde ve çatışmadan uzak, ahenkli, tutarlı, geleneklerinden vazgeçilemeyen bir fikir birliği olarak karşımıza çıkar (Kongar, 1981: 48). Bu ifadeler dönemin sosyologlarını sınıf çatışmasının yerine bütünleşmiş bir toplumun ancak meslek işbirliğine dayalı olarak kurulabileceği fikrine yöneltmiştir (Toprak, 1997: 111).

Mardin'e (1982: 167-168) göre Fransa'da tesianütçü yaklaşım bir sosyal ahlak anlayışı olarak eğitim tarafından aşılırken Türkiye'de de Ziya Gökalp aracılığıyla bu görüş eğitimde karşılığını bulmuştur. Yukarıda aktarılan Türk eğitim sisteminin sosyolojik muhtevasında Ziya Gökalp'in görüşlerinin belirleyiciliği ancak kimi noktalarda da ondan farklı yaklaşımların geliştirilmiş olduğunu göz önüne aldığımızda, solidarite yaklaşımının Türk düşüncesi içerisinde kendisine yer bulduğunu ve bu yaklaşımın inşa edildiği en önemli sahanın da eğitim olduğu vurgulanmalıdır.

Eğitimin meslek edindirme işlevi Türkiye Cumhuriyeti açısından da hemen her dönem eğitim amaçları içerisinde yer almıştır. CHP on beşinci yıl kitabında

Maarif vekaleti kısmında aktarılan "...Milli dehanın inkişafı ve bu sayede lâyük olduğu medeniyet mertebesine yükselmesi bittabi âlî meslekler erbabını yetiştirmekle ve milli harsımızı yükseltmekle kabildir." (CHP, On Beşinci Yıl, 159) şeklindeki Atatürk'ün 1922'de meclisi açarken ifade ettiği bu görüşler bugün Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Genel Amaçların üçüncü maddesinde de kendisine yer bulmuştur (METK, 1739). 1935 tarihli CHP Programının halkçılık maddesinde halkın ayrı sınıflardan oluşmadığı ancak işbölümüne göre ayrılabilceği, meslekler arası işbölümünün bir diğeri için zorunlu olduğu ve bütün bunların sınıf kavgasına izin vermemek olduğu anlatılmaktadır (CHP Programı, 1935: 8-9). Kili'ye (1995: 162-163) göre de Atatürk Türkiye'de sınıfların varlığı yerine meslek işbirliğini ön plana çıkarmakta, meslek gruplarının birbirine ihtiyacını vurgulamakta ve bu gruplar arası dayanışmayla bir ulus yaratma hedefini taşımaktadır. Bireysel çıkar yerine ulus çıkarını ön plana çıkararak solidarizm kavramı bu yönüyle tek partili bir Cumhuriyet dönemine de oldukça uygundur ve önemli bir yere sahiptir (Eser ve Yüksel, 2012: 187-188). Bu bağlamda, Atatürk'ün halkçılık fikrinin temeli; meşrutiyet dönemine Gökalp aracılığıyla yerleşmiş Durkheim'in solidaritesinin bir uzantısıdır. Fransa'da ortaya çıkan ve bir dönem resmi ideoloji niteliğinde olan kavram sosyalizmin temel fikirlerine benzemekle birlikte onun sınıf mücadelesi kavramından oldukça uzak bir şekilde çelişkisiz, uzlaşmacı ve devlet müdahalesinden yanadır (Toprak, 1977: 92).

Durkheim ile Comte arasında işbölümünün değerlendirilmesi noktasındaki farklılık bireylerin bağlılığını güçlendirdiği ya da zayıflattığı üzerinedir (Gordon, 2015: 497). Durkheim'a göre işbölümü bireylerin bağlılığını güçlendirmektedir. Ancak işbölümünün ortaya çıkardığı sorunlar karşısında Comte çözüm olarak toplumun merkeziyetçi standardizasyonunu ve bireylerin lidere güvenerek bunu kabullenmesini savunur (Swingewood, 2010: 51-52). Güven'e göre de genel olarak devlet ideolojisi ve buna bağlı olarak eğitim ideolojisi kurumlar aracılığıyla merkezden tabana ya da yukarıdan aşağıya doğru kitle eğitimi göz önüne alınarak kurulmaktadır (Güven, 2000: 77, 94). Bayar hükümetleri döneminde ortaya çıkan şef vurgusu, CHP programında belirlenen ideolojinin liderin adıyla yer alması, Atatürk isminin, CHP on beşinci yıl kitabında Ulu Önder tanımlaması, Medeni Bilgilerde kullanılan Milli Başkan ifadesi vb. aktarılabilecek birçok örnek bir lider kavramının ön plana çıkarıldığını ve bu lidere güvenin toplumun bütününe aşılarmaya çalışıldığını göstermektedir. Bu noktada cumhuriyet döneminde solidarite

kavramının sadece Durkheim'a dayanılarak değil aynı zamanda Comte'un merkeziyetçilik ve lidere güven vurgusunun da dikkate alınarak kurulduğu kolaylıkla söylenebilir.

Medeni Bilgiler'de de işlenen solidarite fikrinin temelinde "Bütün insanlar, bir sosyal vücudun organlarıdır ve bu sebeple birbirine bağlıdır." (İnan, 2000: 91) şeklinde organizmacı görüşler ifade edilmektedir. Devamında, kavram milletin birbiri arasındaki bağılılığı ve benzerliği artırmak ve geçmişin nimetlerinden yararlanmada eşitsizliği azaltmak ve insanın bencilliğinin ahlaki olarak giderilmesi amaçlı sosyal güvencelere dayalı bir tür devlet sosyalistliği anlamında kullanılmaktadır (İnan, 2000: 91-94). Durkheim'a göre bireyci eğilimler modern toplumun anomileridir. Bunların önlenerek devlet ve birey arasındaki ilişkinin daha iyi kurulabilmesi için bireye daha yakın olan meslek grupları bir aracı kılınmalıdır. Bireylerin meslek edinmesi sayesinde bir meslek ahlakı da ortaya çıkmış olacaktır (Swingewood, 2010: 112, Toprak, 1977: 111). Dolayısıyla, eğitimin meslek edindirme yönünden hareket edildiğinde Türk eğitim sisteminde ön plana çıkan millî ahlak vurgusu, Atatürk İlkelerinin benimsenmesi doğrultusunda onun devletçilik ve halkçılık ilkelerinin içeriği, toplum ve toplumsal sağlık fikirlerinin ve Durkheim sosyolojisi ile cumhuriyetin Gökaltp vasıtasıyla kurduğu yakın ilginin bir gereği olarak solidarite kavramı ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda, cumhuriyetin vatandaşlık kitabında kavrama geniş yer ayrılması, toplumun merkeziyetçi ve bir lider etrafında organize edilme çabası solidarite kavramına cumhuriyetin verdiği önemi göstermektedir.

3.1.7. Fizik Antropoloji ve Kültür

Bu idealci, bütünleşmiş ve sağlıklı, pozitif düşünen bireylerden mürekkep, sınıf çatışması yerine meslek dayanışmasını esas alan, evrimsel açıdan en ileri safhada bulunan, millî kültüre ve ahlaka dayalı millî bir toplum yaratma anlayışlarının sosyoloji biliminden büyük ölçüde yararlanmasının yanı sıra fiziki antropolojiyle de -özellikle kültür çalışmalarına dayanak bulunması amacıyla- kuvvetlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. CHP On Beşinci Yıl kitabı Maarif Vekaleti bölümünde de bahsedilen, kültür inkılabının "...Atatürk inkılabının en karakteristik vasıflarını taşıdığı görülür." (CHP, On Beşinci Yıl, 160) ifadesi cumhuriyetin kültürleşme çalışmalarına verdiği birincil önemi yansıttığının yanı

sıra bu dönemde antropoloji çalışmalarının yapılmasının da nedeni olarak gösterilebilir.

Yukarıda cumhuriyet döneminin özellikle Gökalp vasıtasıyla Durkheim'a olan yakın ilgisine detaylı bir şekilde değinilmiştir. Swingewood'a (2010: 113, 104) göre Durkheim yaklaşımlarında psikolojinin karşı cephesinde yer almış ve bu alanı kesinlikle konu dışı tutmuştur fakat onun sosyolojisi antropolojinin de önünü açıcı bir mahiyettedir. Böylelikle cumhuriyet döneminde yapılan antropoloji çalışmalarının bir nedeni olarak takip edilen sosyoloji yaklaşımlarının bu bilimin önünü açıcı mahiyette olduğu ileri sürülebilir. Diğer taraftan Kongar'a (1981: 47) göre insanın doğa ile ilişkisinden başlayan fiziki antropolojiye ilgi göstermek evrimci bir yaklaşımın doğal sonucudur. Kongar'ın bu görüşlerini detaylandırmak gerekirse; evrimci bir görüş doğrultusunda ilkel bir toplumun modern dönemde en mükemmel toplum haline geldiği düşüncesi ilginin, insanın özellikle geçmişinin araştırıldığı bir alana kaymasına neden olmuştur. Buradan hareketle, Türkiye'de de antropoloji çalışmalarına yönelmenin bir diğer nedeni olarak Spencer'ın, Comte'un evrimci sosyoloji yaklaşımlarına olan ilginin yol açtığı söylenebilir.

Toprak'a (2012: 99) göre "Sosyoloji ve Antropoloji Türkiye'de iki farklı uluslaşma kuramının sanki birer metaforuydu. İlkinde ulus yoktan var ediliyor, ikincisinde ise geçmişin derinliklerinde 'ırksal' bir köken aranıyordu..." Bu Avrupa'da totaliter rejimlerin ortaya çıkışını da takip eden dünyadaki tek tek ülkelerin ve Türkiye'nin de içe kapandığı bir dönem anlamına gelmektedir. Anlaşılacağı üzere diğer nedenlerden daha önemli olarak millî kültürü pekiştirmek için onun üstünlüğüne vurgu yapmak amaçlı geçmişe ait dayanak noktaları bulmak antropoloji biliminin önünü açıcı mahiyettedir. Bu ideale bağlantılı olarak ilgi Osmanlı öncesine kaymış ve idealin bilimsel temelleri ise antropoloji bilimi ile atılmaya çalışılmaktadır. İlginin Osmanlı öncesine kaymasına, millî kültür yaratma hedefiyle yapılan çalışmaların en önemlisi olarak görülen kültürün laikleştirilmesi fikrinin (CHP, On Beşinci Yıl, 160) yol açtığı söylenebilir. İlâveten, kültür sahasında yapılan birçok çalışmayı da kültürün laikleştirilmesi ana hedefinin şekillendirdiğini söylemek yanlış değildir. Çünkü böyle bir hedef toplumun başlı başına, özellikle eğitim aracılığıyla, yeniden yaratılması anlamına gelmektedir. CHP On Beşinci Yıl kitabında Maarif Vekâleti kısmında Atatürk'ün söylemlerinden yola çıkılarak şöyle denmektedir: "İskolastik, geri ve örümcekli kafalar yetiştirmekte sonuna kadar ısrar

etmiş olan medresenin yanında İmparatorluk, açmak zorunda kaldığı okulların hiç birine laik ruhu sokamamış, yetiştirdiği talebeye sağlam bir ilmi zihniyet vermeğe muvaffak olamamıştır. Meşrutiyet devrinde yapılan programlarda bile bir takım derslerde batıl hurafelere yer verilmiş, din derslerinde mucizelerin fennen isbatı gibi fen derslerinde alınan fikirlere taban tabana zıt olan bahislerle talebenin zihinleri altüst edilmiştir. Kültürümüzü laikleştirmedikçe Türk kültürüne sağlam bir cereyan verilemeyeceğine kani olan Ulu Önder...” (CHP, On Beşinci Yıl, 160) şeklindeki ifadeler laik bir kültür yaratmanın eğitim sahasındaki gerekçesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan, bu görüşlere ulaşılmada, Comte’un toplumların evriminde pozitif aşamayı en üstün aşama olarak görmesiyle bağlantılı olarak toplum ve devlet işlerine dinin kurallarının uygun olamayacağını faraziyesi de gerekçe gösterilebilir. Buraya kadar görüldüğü üzere evrimci bakışın laikliği en üst aşama olarak görmesi ve bunun cumhuriyetin önderi tarafından bir görüş olarak benimsenmesi ve bu yaklaşıma uygun üstün bir kültür yaratma düşüncesi antropolojiye yönelmekle sonuçlanmıştır.

Böylelikle, antropoloji cumhuriyetin ilanından hemen iki yıl sonra gözde olmuş ve otuzlu yıllarda devlet bilimi şekline dönüşmüş bilimlerden ancak Anglo-sakson geleneği olan kültürel bir antropoloji değil daha çok Fransa merkezli fiziki antropoloji gündeme gelmiştir. Çünkü Türklerin alt ırk olan brakisefalden olduğu şeklindeki Batılı antropologların iddialarını çürütmek adına dünyanın en geniş antropolojik anket çalışması yapılmıştır. Özellikle Batı’da eğitim alan Afet İnan’ın Türklerin sarı ırk olarak nitelenmesinden yakınması ve Avrupa’nın 1929 buhranından etkilenerek koşullarının zamanla değişmesi, Atatürk’ün İttihatçı geleneğin Durkheim’cı yaklaşımlarından vazgeçerek fiziki antropolojiye ilgi duymasını sağlamıştır. Fiziki antropoloji sayesinde Türklerin aşağı ırktan olmadığı kanıtlanırken yapılan diğer çalışmalarla da medeniyeti dünyaya yayan millet olduğu tezi ileri sürülmüştür (Toprak, 2012: 76, 57, 62, 72-73).

Toprak’ın (2012: 108) gösterdiği üzere dünyanın en büyük antropoloji anketi Atatürk’ün manevi kızı Afet İnan tarafından, Atatürk’ün onu bu alana yönlendirmesinin bir sonucu olarak ve devletin insan gücü ve mali desteğini de arkasına almasıyla gerçekleştirilmiştir. Detaylara bakıldığında, bu antropoloji çalışmalarıyla bağlantılı olarak İmparatorluk döneminde çocuklara İslam Tarihi, Arapça ve Farsça okutulması geri bir zihniyet olarak nitelendirildiği gibi milli benliği

tanıtıcı olmadığı düşünöldüğü için bu uygulamalara son verilerek milliyetçi idealler doğrultusunda Atatürk'ün bizzat yönlendirdiği Türk Tarihi ve Türk Dili çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar sayesinde ilk medeniyet kurarak cihana yayanın Türk milleti olduğu ve Türk dilinin bütün dillere kaynak olduğu çocuklara öğretilmiştir (CHP, On Beşinci Yıl, 161). Bu dönemde, Atatürk'le zaman zaman temas içerisinde bulunmuş ve Atatürk'ün de onun çalışmalarını takip ettiği Eugene Pittard harf devrimini büyük bir antropolojik hamle olarak değerlendirirken yapılan derinlemesine tarih çalışmalarını da antropoloji bilimi açısından önemli bulmaktadır. (Toprak, 2012: 100-103).

Türk kültürünün üstün olduğu Türk ırkının üstün olduğu fikriyle bağlandıktan sonra bu yaklaşım kendisini eğitim sahasında da gösterdiği gibi Kansu'nun (1939: 6-7) Pedagoji Tarihi çalışmasında bu durumun en belirgin örneği göze çarpmaktadır. “Dünyanın diğer taraflarında insanlar, kendilerini tabiatın hücumlarından korumak için ağaç kovuklarında ve inlerde vahşi hayvanlar gibi yaşarlarken Orta Asya'da brakisefal bir ırk, Türkler, tabiata hâkim olmağa başlayarak ilk medeni faaliyetler gösterdi.” ve göçler nedeniyle bütün diğer kavimleri Türkler etkilediği için bütün diğer kavimlerin eğitim yaklaşımları ve kuramlarına değinildiğinde Türklerin izi görölmektedir. Bu bağlamda Pedagoji tarihini değerlendirme ölçütlerinin, dolayısıyla da eğitim anlayışımızın bahsi geçen antropoloji çalışmalarına adapte olduğu da açıklıkla görölmüş oluyor.

3.2. Türkiye'de Hukuk ve Eğitim

II. Mahmud döneminde başlayan kanunlaştırma hareketlerinden 1839'daki Tanzimat Fermanı, 1876'daki Teşkilat-ı Esasi, hukuk sahasında Batıcı bir hukuk anlayışının dikkate alınması anlamına gelir (Kafadar, 1997: 90). Bu yönelim Cumhuriyet döneminde de devam ederek zamanla bugünkü şeklini almıştır. Öte yandan bu yönelim sadece yasaların alınması düzeyinde ve hukuk biliminin sınırları içerisinde kalarak değil kültürel ve düşünsel temelleri açısından da değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Çünkü yasalarla birlikte, Batının onlara ulaşmasını sağlayan düşünsel temeller de alınmıştır.⁴³

⁴³ Geçmiş batılılaşma hareketlerinin Osmanlı'da ilk başladığı dönemlere dayanan yönelimlerinin Cumhuriyet döneminde resmi söylem düzeyinde ve farklı sahalarda belirli sonuçları da söz konusudur. Ve ilerleyen bölümlerde ele alınacaktır.

Devletin ve bireylerin uyması gereken kuralları düzenlemesi açısından eğitim hukuku diğer taraftan eğitim kurumlarına da temel esaslar belirleyerek bir çerçeve oluşturur. Özellikle eğitim hukukunun inceleme konularından biri olan eğitim sisteminin dayanağı olan hukuk ilkelerinin gerçekleşmesi (Okçu, 2007: 49) konuyla ilişkisi açısından önemlidir. Bu açıdan, Anayasa hükümlerinin ve Millî Eğitim Temel Kanunu içerisindeki ilkelerin daha iyi anlaşılması için ülkedeki hukuk anlayışının düşünsel dayanaklarının mümkün olduğunca tespit edilmesi önemlidir. Bunun güzel örneklerinden birisi Hakyemez'e (2003: 82-83) göre, 1921 ve 1924 anayasalarında, özellikle kuvvetler birliğinin ve parlamento üstünlüğünün bu anayasalardaki varlığından dolayı Rousseau'nun çoğunlukçu demokrasi anlayışının etkileri görülmektedir.⁴⁴

Batıda kendisini Tanrı fikri ile temellendiren bir hukuk görüşü mevcutken XVII. yüzyıl sonrasında dünyevi (laik) bir hukuk anlayışı ortaya çıkmış ve insan aklını tek kaynak olarak görmüştür. Bu akli girişimin bir sonucu olarak ise tarih bilimine dayandırılan bir devlet ve toplum teorisi geliştirilmiştir (Atayman, 2006: 29-30). Bizde ise; cumhuriyet dönemiyle birlikte de -cumhuriyetin antropoloji çalışmalarıyla da kendisini etnik açıdan tarih öncesine dayandıran görüşler itibariyle- dine dayalı bir hukuk dönemi son bulmuştur. Cumhuriyet döneminin vatandaşlık ders kitabı olan 'Medeni Bilgiler' içerisinde sıklıkla bahsedilen Türklük düşüncesinin kendisini Osmanlı öncesi tarihlerle temellendirmesi ve devlet geleneğini de bu köklere dayandırmasında (İnan, 2000: 41) dinî hukuk anlayışının terk edilerek modern hukukun benimsenmesinin de etkisi vardır. Bu temellendirme çabaları ise, bir tür uhrevi hukuk anlayışının silinerek yerine modern olanın ikame edilmesi anlamına gelmektedir.⁴⁵ Alman filozof Fichte'ye bakıldığında, filozofun görüşleri içerisinde öncelikle; eski hukuk-devlet düzeni ile modern düzen arasındaki çelişkilerin giderilme çabası görülür (Atayman, 2006: 54-55). Bu bağlamda Fichte'nin bu yaklaşımını Medeni Bilgilerde de gözlemlemek mümkündür. Ancak bu dönemde yaşanan durum Fichte'nin yaklaşımı ile farklılaşmaktadır. Çünkü cumhuriyet geçmişten radikal bir kopuş anlamına geldiği için eski hukuk geleneğiyle

⁴⁴ Bu doğrultuda, ek bilgi olarak çoğulcu bir demokrasi anlayışına ancak 1961 Anayasası'nda geçildiğini belirtmek gerekir (Hakyemez, 2003: 88).

⁴⁵ Hukuk sahasında yaşanan değişikliğin gerekçelendirilme ihtiyacı muhtelif bilimsel çalışmaları şekillendirmiştir. Toprak'a (2012: 156) göre "...20'li yılların hukuk alanındaki laik açılımı 30'lu yıllarda bilimi de şekillendiriyordu..." (Toprak, 2012: 156). Anlaşılacağı üzere hukuk sahasındaki dinî hukuktan laik bir hukuk anlayışına keskin dönüşüm bilimsel çalışmalarda da ayrı bir süreç oluşturmuştur.

çelişkileri gideren bir düşünce sistemi değil eskinin geleneğini ortadan kaldıran yeni bir sistem kurulduğu şeklinde de değerlendirilmelidir. Hırş'e (1996: 11) göre ise pozitivist yaklaşım modern bilim ile hukuk yöntemlerinin tamamen örtüşmesi gerektiğini savunarak diğer grubu fizikötesi, inanç temelli olmakla ve hayal ürünü olmakla eleştirmektedir. Bu yönüyle, cumhuriyet döneminde hukuk sahasındaki yönelimin pozitivist görüşleri yönünde olduğu ve bilimsel çalışmaların hukuk yaklaşımlarını, hukuk yaklaşımlarının da bilimsel çalışmaları karşılık etkilediği görülmektedir. Bu da eski hukuk anlayışının ve usullerinin modern bilim ve hukukun eleştirileri doğrultusunda tamamen terk edildiği anlamına gelir.

Atatürk'ün hukuk ve devlet görüşü "...İşte insanlar arasında kavga yerine birbirine yardım, karşılıklı hürmet, intizam koyan, herkese haklarını ve vazifelerini tanıtan hukuk kaideleri ve bunların, müstekar (kararlaştırılmış) bir surette tatbiki (uygulanması)'dır. Devlet herkesin hakkını ve vazifelerini tayin eder. Hiç kimse tayin edilen hudut haricinde bir hak iddia edemez. Bunun gibi kendisi de fazla hiçbir vazife ile mükellef (yapmak zorunluluğunda) tutulamaz" (İnan, 2000: 18). şeklindedir. Fichte'de de devletin varlık nedeni kişinin doğal haklarının ve özgürlüğünün teminat altına alınmasıdır ve bu anlamıyla Fransız devrimini de olumlayan (Atayman, 2006: 54-55) Fichte'nin devletin varlık nedenine dair değerlendirmesi ile Atatürk'ün değerlendirmesinin tamamen örtüştüğünü görürüz.

Atatürk, hayatta hep kendisi için mesut, kolay, tatlı olanı isteyen ve zayıf olanı düşünmeyen bencil ve olumsuz bir insan tanımlamasına gitmektedir. Ve bu tanımlamadan hareketle devletin varlığını temellendirmektedir (İnan, 2000: 18). İlâveten, bireylerin hürriyetini devletin bir vazifesi ve devlet faaliyetinin aksamamasını hürriyetin bir sınırı olarak gören Atatürk hürriyet üzerine "hürriyet insanın düşündüğünü ve dilediğini başka hiçbir tesir ve müdahalesi olmaksızın mutlak olarak yapabilmesidir. Bu târif hürriyet kelimesinin en geniş mânasıdır. İnsanlar bu mânada hürriyete hiçbir zaman sahip olamamışlardır ve olamazlar. Çünkü malumdur ki insan tabiatın mahlûkudur. Tabiatın kendisi dahi mutlak hür değildir, kâinatın kanunlarına tabidir" (İnan, 2000: 19) demektedir. Burada ifade edilen ve devamında İnan'ın belirttiği tamamen devlet otoritesindeki hürriyet yaklaşımı demokratik düşünce ile ciddi zıtlıklar içermektedir. Ayrıca, burada görülen hürriyet yaklaşımında doğadaki determinist, pozitivist kabuller insanın en önemli alanı olan özgürlük için de geçerli sayılmıştır. Hobbes, Locke ve Rousseau

arasındaki ayrım içerisinde Medeni Bilgiler isimli çalışmaya ait yukarıdaki ifadeler Hobbes'un insan doğası olumsuz olduğu için devleti gerekli gören görüşleri ile neredeyse birebir uyumludur.⁴⁶

Böylelikle Türkiye'de cumhuriyet döneminin başlarında yerleşmekte olan hukuk anlayışında adaletin devletin birinci görevleri arasında görüldüğü, milletin çıkarı için bireysel çıkarların hukuk yoluyla sınırlandırılabilirdiği (İnan, 2000: 59, 68, 69) söylenebilir. İlaveten, ortak bir toplum ahlakı vurgusu yapılarak dinî bir ahlak anlayışının gevşekliğe neden olduğu farz edilerek millî bir ahlak tarif edilmesi şeklindeki temellendirmelerle (İnan, 2000: 31, 34) ve uygulamalarla hukuk anlayışının da –aksiyoloji ve hukuk bağıntısı dikkate alındığında- radikal bir değişimden geçtiğini belirtmek gereklidir.⁴⁷

Yukarıda Hobbes üzerine aktarılan açıklamalardan hareketle insan doğası yaklaşımı hukukun ve devletin toplum yaşamındaki varlık gerekçesi ve bu ikisinin insanı sınırlandırma gerekçesidir. Aynı zamanda benimsenen eğitim anlayışı açısından da insan doğasının ne şekilde ele alındığı önemlidir. Mesela, başlangıçta insan tabiatını kötü olarak kabul edip devletin oluşturulmasını bunun üzerine kuran ve sonra da varoluşunun biricik hakikat olduğunu ve bunun ancak eğitim aracılığı ile oluşturulabileceğini kabul etmek kendi içerisinde çelişkileri doğuracaktır. Devletçi bir yaklaşımın uzantısı olarak, devletin devamlılığı insan üzerine tesirleri kuvvetli olan eğitim aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu yüzden, eğitimin de tıpkı insan gibi devlet-hukuk aracılığıyla sınırlandırılması gerekir. Çünkü 'başıboş' veya tamamen özel teşebbüslere bırakılmış bir eğitimin devlet ve hukukun belirlediği bu sınırdan çıkma olasılığı her zaman söz konusu olabileceği gibi, bu durum gerçekleştiğinde, insanın sınırlarını insanda inşa eden eğitimin 'başıboş' bir ortamda 'kasıtlı ve istendik davranışlara' yön vermesi de söz konusu edilemez. Bu bir taraftan, bahsi geçen anlayışa uygun bir pedagojik kuramın benimsenmesiyle diğer taraftan belirli sınırların dışına çıkmaya olanak tanımayan kanunların belirlenmesiyle yapılır.

⁴⁶ Öte yandan, Atayman'a (2006: 48) göre Locke'un insan doğası üzerine görüşleri Hobbes'a göre biraz daha olumlayıcı olduğu için hukuk ve devlet bağlamında Locke devletin olabildiğince küçültülmesini ve bireyin ön plana alınmasını savunan liberalizme daha fazla zemin hazırlamış bir filozoftur.

⁴⁷ Dini bir ahlak anlayışının gevşeklik olarak değerlendirilmesi dini hukuku yok saymak anlamına gelirken aynı modernist değerlendirme dini eğitim hakkı tartışmalarını da belirleyecektir. Bu doğrultudaki tartışmalar ve gidişat laiklik ve eğitim ilişkisinin kurulduğu bölümde detaylarıyla ele alınacaktır. Okçu'nun (2007: 55) belirttiği üzere, 1948 yılında Türkiye'nin de imzası bulunan İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi'nin 26. Maddesinde "Ana ve baba çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikle hak sahibidir." ifadesi Medeni Bilgilerin bu düşüncesiyle farklılık taşımaktadır.

Böylelikle öğretmen resmi olarak benimsenen pedagojik kuram yoluyla belirlenmiş bir ‘hakikat’ etrafında öğrenciye nüfuz ederken sınırların dışına çıkma olanağına sahip değildir. Anlaşılacağı üzere bizdeki hukuk anlayışı bu şekildeki bir pozitivist, belirlenimci, toplum merkezli, ideolojik yaklaşımlardan hareket ederken yapılandırmacılık daha önceki bölümler de zikredildiği gibi modernizmi eleştiren - ancak tanrısal bir temelde değil- yorumlamacı felsefi yaklaşımlara dayanmaktadır.

Yapılandırmacı kuramın felsefi temellerine uygun bir örnek vermek gerekirse, tarihselci bir hukuk okulu kuralların zamanla geliştiğini, evrimleştiğini düşünür. Buna göre kuralları koyanlar yeni kurallar bulmamışlardır. Var olan kuralların en güncel halini belirginleştirmişlerdir. “...bu kurallar insan aklının yapay icatları değil, halk ruhunun doğal ürünleridir...”(Hirş, 1996: 88). Hirş’in tarihselci hukuk okulu üzerine anlattıklarının aksine bizdeki hukuk kuralları halk ruhunun doğal ürünleri olarak oluşmamıştır. Gelenek ve göreneklerin hukuk kurallarına, hukuk kurallarının yeni hukuk kurallarına bir dönüşümü olarak gerçekleşmek yerine eski hukuk anlayışı tamamen terk edilerek başka toplumların geçirdiği kuralların evrimlerinin geldiği son aşama aynı şekilde kabul edilmiştir. Oysa yapılandırmacı kuramda öğrenci kendi değerlerini inşa etmekte, buradaki ifadeyle söylemek gerekirse, kendi ruhunun doğal ürünlerini bilgiye dönüştürmektedir. Yapılandırmacı öğretmen ise bu noktada sadece çocuğa ait olan doğal bilgiyi çocuğun belirginleştirmesini kolaylaştıran bir role sahiptir.

Genel hatlarıyla söylemek gerekirse; bizde kabul edilen hukuk Batının kültürel ve felsefi temelleri doğrultusunda şekillenmiş bir Batı hukukudur (Hirş, 1996: 1). Hülasa, cumhuriyet döneminde hukuk, sosyal ve ekonomik ilişkilerin bir tezahürü olarak görülen kaba materyalizm çerçevesinde (Öktem, 1983: 16), güç konusunda millet iradesini ön plana çıkaran Rousseau’nun çoğunlukçu fikirlerini (zamanla çoğulculuğa geçen) başlangıç noktası yapan bir anlayışa sahiptir. Devamla, Hobbes’un insan doğasına dair negatif değerlendirmesindeki gibi devlet-hukuk ihtiyacını gerekçelendiren ve hukuk ile devletin varlık şartını bireysel hak ve özgürlüklerin teminatı sayması bakımından Fichte’ye benzeyen ama dini hukukun tasfiye yöntemlerinde Fichte’ye göre radikalleşen ve yine dinî hukukun tasfiyesi bağlamında pozitivist bir anlayışın yön verdiği bir içeriktedir. Ahlak yaklaşımlarında geçirilen dönüşümler ve millileşme çabaları noktasında ise mefkûrecidir. İlâveten, çalışmanın devamında da ele alınacak olan birey ve toplum ikilemi üzerine

benimsenen yaklaşımlar ve yukarıdaki ifadelerde geçen bireyin çıkarlarının toplum uğruna kısıtlanabileceği fikirleriyle bağlantılı olarak Türkiye’de hukuk açısından Durkheim’in görüşlerinin de oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Yukarıda anlatılanlardan hareketle ve çalışmanın diğer bölümlerine göndermede bulunmak açısından geliştirilebilecek bir yorumlama olarak, Selçuk’un (1998: 314-315) uyarısı da önemlidir. Ona göre, yasaların Batıdan alınmış olması hukuk kültürünün de tümüyle toplum tarafından kavrandığı anlamına gelmediği için “...alıntı hukuk, alan ülkede elbette anayurdundan başka gelişecek, eski kültür adacıklarında yoğunlaşan kimi direnişlerle karşılaşacak, bilimsel deyişle sosyolojik bir hukuki çokluk (Carbonnier) söz konusu olacaktır...”

3.3. Türkiye’de Merkezîyetçilik ve Eğitim

Tarihimiz açısından hem batı tipi kalkınmış bir devlet hem de merkezî bir devlet anlayışına sahip olma isteği doğrultusunda eğitime önem verme çabaları II. Mahmud dönemlerine dayanmaktadır. Devamında Kanun-ı Esasî’nin eğitimi bir devlet işi olarak değerlendirmesiyle 1879’da bugünkü teşkilatlanmaya yakın bir içerikte eğitim bakanlığı organize edilmiştir (Kafadar, 1997: 85, 112-113, Kaya, 1974: 17, 19). Bu gelişmeleri takiben, teori sahasında merkezîyetçilik ve yerellik kavramlarıyla coğrafyamızda önemli bir tartışma olarak karşılaşılmaktadır. Özellikle Prens Sabahaddin’in İttihatçı gelenek ile yaptığı tartışmalar esnasında yaşadığı olaylar Prens Sabahaddin’in federatif ve bireye dayalı sosyoloji görüşlerinin Türkiye’de karşılık bulmamasına yol açmıştır (Descamps, 1965: 12-13).

Cumhuriyete geçilmeden önceki dönemde fikirleri geniş bir etki alanı bulamayan Le Play sosyolojisinin temsilcisi Prens Sabahaddin (Beşinci Mektubun’da), Kösemihal’in özetlediğine göre, “Kıyası merkezlikten kurtulmadıkça, kişisel girişkenlik ve merkez dışılık egemen olmadıkça ilerlememiz mümkün değildir” (Descamps, 1965: 13) demektedir. Buna karşılık, Gökalp’in etkisiyle Türkiye’de geniş imkânlarla sahip olmuş bir düşünce olarak Fransız Durkheim’in solidarite yaklaşımı, bireyi aşmaya çalışan kamucu bir yaklaşımdır (Mardin, 1982: 167-168). Farklılığı en genel şekliyle söylemek gerekirse; Durkheim sosyolojisi monist, kurgusal, genellemeci Le Play sosyolojisi ise plüralist, tekil incelemelere

dayalı ve deneyseldir (Descamps, 1965: 6).⁴⁸ Bu kuramsal tartışmaların sonucu olarak cumhuriyet döneminde yaşanan gelişmelere bakıldığında ise benimsenen yaklaşımların gerek yasal metinlerde gerekse de resmi söylemlerde kendisini gösterdiği görülür. Kaplan (1999: 157-158) 1921 anayasasındaki federatif içeriğe dair vurgu yapmaktadır.⁴⁹ Ancak, bu anayasanın bilinen federatif yönlerine rağmen Güven'e (2000: 93, 101) göre Türkiye'de "...merkezi yönetim düşüncesi hep sürmüştü. Bunun temel nedeni yerel yönetimlerin devrimi korumada yetersiz kalacağı, dinin devrimleri etkileyeceği, modernleşmeyi sürdürecektir kadroların (İçişleri Bakanlığı ve merkeze bağlı olarak valilik) Fransız sistemi örnek alınarak..." oluşturulması gibi düşünceler cumhuriyetin merkezîyetçi bir sistem olmasına neden olan faktörler arasında görülebilir. Özellikle 1945 sonrasında ise merkezileşme ve bürokrasinin artışı görülmektedir. Bu da yerinden müdahale olanaklarını ortadan kaldırmaktadır.

Görüldüğü üzere cumhuriyet döneminde bahsi geçen iki sosyoloji yaklaşımından Durkheim sosyolojisi daha baskın gelmekte ve Le Play sosyolojisi cumhuriyet öncesi olduğu gibi –bir üst paragraftaki değerlendirmeler doğrultusunda- cumhuriyet döneminde de popülerleşme şansı bulamamaktadır.

Descamps'ın Deneysel Sosyoloji'sinin Önsöz'ünde Kösemihal, Demolins'in toplum sınıflamasına yer vererek kamucu ve bireyci olmak üzere toplumları ikiye ayırmaktadır. Bu ikili karşıtlığa örnek olarak ise Amerika'yı bireyci, Türkiye'yi ise kamucu toplumlar içerisinde değerlendirirken kamucu toplumların merkezîyetçi, bireycilerin merkezîyetçiye bağlı olmadığını altını çizmektedir (Descamps, 1965: 9). Bu bağlamda merkezîyetçi ve yerelcilik bahsinde Amerika ve Türkiye kıyaslaması, Türkiye'de merkezîyetçiliğin eğitim boyutuyla anlaşılabilmesi için anlamlı veriler sunmaktadır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda özel amaçlar kısmında çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları da bu genel amaçlara ve temel ilkelere uygun şekilde düzenlenmektedir (METK, 1739) denilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere kanun boyutunda amaçlar kendini sürekli olarak tekrarlamaktadır.

⁴⁸ Le Play sosyolojisinin fikirleri ile bir önceki bölümde bazı düşünceleri aktarılan Yüksel Özden'in Eğitimde Yeni Değerler isimli çalışmasında savundukları (girişimcilik, yerinden yönetim) arasındaki benzerlik ve bu sosyoloji yaklaşımına ait fikirlerin toplamının yapılandırmacı kuram ile beraber ilerleyen tartışmalar içerisinde zikrediliyor olması ise dikkate değerdir.

⁴⁹ Öte yandan bu anayasa bu kısmın ilerleyen paragraflarında da görüleceği üzere tam tersi değişikliklere uğramıştır.

Herhangi bir düzeyde bu amaçlar dışına çıkarak bağımsız davranabilme şansı söz konusu olmadığı için eğitim sisteminde merkeziyetçi bir yaklaşımın hâkim olduğu ifade edilebilir. Akyol'un (1991: 116) aktardığına göre; Amerika'da ise ders kitapları ve program tespitleri eyalet yetkilileri, yani daha yerel bir irade, tarafından yapılmakta, hatta ders kitaplarına aileler tarafından müdahale edilebilmektedir. Aynı zamanda, ortaya çıkması olası standardizasyon sorunu ise üniversiteye giriş sınavları sayesinde çözülmüştür.

Amerika ile Türkiye arasındaki bu farklılıktan yola çıkılarak, standardizasyon ihtiyacı eğitimde merkeziyetçiliğin varlık gerekçesi olarak sunulabilir. Birey merkezli olan, bireye göre bilgi inşasını ve değer göreceliliğini savunan yapılandırmacılık göz önüne alındığında standardizasyon sorunu önemli bir tartışma olarak ortaya çıkar. Böylelikle yerelcilik veya merkezcilik tartışmasında, yerelciliğin sınırlarının nereye kadar olabileceğinin belirlenmesi standardizasyon üzerine bir tartışmanın sürdürülebilmesi ile olanaklıdır. Yerelciliğin sınırları açısından hangi bilgilerin 'okulun birleştirici fonksiyonu'⁵⁰ için gerekli olduğu veya hangilerinin 'farklılaştırıcı bir fonksiyona'⁵¹ sahip olduğu birbirinden ayırt edilmelidir. Reboul'e (1991: 44-49) göre ahlak sahasındaki bazı bilgilerin tartışmalı olduğu kimilerinin sürülebilir. Fakat örneğin yolunu bulabilmek için harita kullanmayı öğretmek, çıkar gütmeyen bir bilgi olduğu için daha az tartışılır niteliktedir. Amaçlar tartışması yapıldığında ve merkeziyetçilik sorunu gündeme getirildiğinde yine Reboul'ü hatırlamakta yarar vardır. Çünkü ona göre (1991: 34) balık avı için toplanan bir derneğin bile bir amacı vardır. Ancak, Reboul'ün açtığı yolu biraz daha derinleştirmek gerekirse, devletler ile dernekler birbirinden farklıdır. İnsan birine gönüllü olarak katılırken diğerinin bir parçası olarak doğar. Merkeziyetçi bir devlet karşısında yerelci bir yaklaşımın varlık gerekçesi de insanın zorunlu olarak doğduğu çevre içerisinde daha katılımcı bir rol üstlenerek pasif durumdan aktif duruma geçebilmesi için daha çok müdahale olanağına sahip olması üzerine kuruludur. Bilindiği üzere, eğitim ise ister merkeziyetçi isterse yerelci bir içerikte organize olsun her devlette bireye sistem içerisinde 'yükselme' olanağı sunmaktadır. Ancak, oldukça bilindik bu yükselme olanağının yanı sıra eğitimin bireyin sistem içerisindeki katılımcı rolünü artıran bir işleve sahip olduğu da açıktır.

⁵⁰ Kavram ve bağlam içerik olarak Reboul'e (1991: 36) aittir.

⁵¹ (Reboul, 1991: 36)

1992 tarihinde kabul edilen ancak 2011 yılında yürürlükten kaldırılan 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Yasa'da geçen amaçların devlet adına gerçekleştirilmesi görevi Millî Eğitim Bakanlığı'na aittir. Bakanlığın başlıca görevleri 1. maddeye dayanarak her kademedeki hizmetleri planlamak, programlamak, yürütmek, izlemek ve denetim altında bulundurmaktır, her çeşit örgün ve yaygın eğitim kurumlarını açmak, açılacaklara izin vermek, Türk vatandaşlarının yurtdışı eğitim ve öğretim hizmetlerini düzenlemek ve yürütmek, diğer bakanlık, kurum ve kuruluşlarca açılan yükseköğretim dışında kalan eğitim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve yönetmeliklerini birlikte hazırlamak ve onaylamak, TSK'ye bağlı ortaöğretim kurumlarının program, yönetmelik ve öğrenim denklik derecelerinin belirlenmesinde işbirliğinde olmak, yükseköğretimin millî eğitim politikası bütünlüğü içinde yürütülmesini sağlamak için ilgili yasa ile bakanlığa verilmiş görev ve sorumlulukları yerine getirmek, okullardaki beden eğitimi, spor ve izcilik hizmetlerini yürütmek, yükseköğrenim gençliğinin barınma, beslenme ihtiyaçlarını ve maddi yönden desteklerini sağlamaktır (MEB, 1999: 2).⁵² Bu ifadelerde de Amerikan eğitim sistemi ile Türkiye arasında kanunlar temelinde merkezîyetçilik ve federallik farkı görülmektedir. Bakan Akyol'un bir sorusuna Amerikalı Bakan Yardımcısı Cristopher Cross'un verdiği cevap daha önce aktarılmıştı. Bu cevaba göre "Federal hükümet... ne öğretilmesi gerektiği ile ilgilenmemektedir" (1991: 39) Yani Federal Hükümet ne öğretileceği gibi önemli bir konuda merkezîyetçi bir tavır sergilememektedir. Bu açıdan eğitimde merkezîyetçiliğin, hem işleyiş hem de ideolojinin merkezden yayılması bağlamında iki temel sonucu olduğu görülmektedir. İdeolojinin merkezden yayılması noktasında yukarıda aktardığımız kanunda geçen amaçların devlet adına Bakanlık tarafından yürütülmesi göz önüne alındığında amaçlarda geçen ideolojik içeriğin gerçekleştirilmesi görevi de Bakanlığın görevleri arasındadır. Türkiye'de Bakanlık tarafından belirlenen ilgili kurullar aracılığıyla ne öğretilmesi gerektiğinin en ince detayına kadar planlanmasının nedenlerinden birisi de devlet amaçlarının gerçekleştirilmesi sorunsalıdır. Amerika açısından verilen örnek merkezîyetçi ve resmi bir eğitim anlayışı ile Amerikan sisteminin arasındaki mesafeyi göstermektedir. Aynı zamanda, bu örnekte, ne öğretileceğinin belirlenmemesi ya da

⁵² 19 yıl yürürlükte kalan bu yasa kanun hükmünde kararname ile değiştirilmiştir. Bugünkü içeriğinde eğitimde yeni gelişmeler göz önüne alınarak daha yenilikçi bir muhteva olmasına rağmen yine de işleyiş açısından merkezîyetçilik söz konusudur.

bunun sınıf ortamına kadar bir serbestlik içermesi itibariyle, bilgi ve değerin bireye göre olduğu tezini ileri süren ve bunların kullanımını bireye bırakan yapılandırmacı kuram ile Amerikan sistemi arasındaki uyum açıklanmaktadır.

Yukarıdaki çokkültürlülük, yerelleşme, merkezîyetçilik vb. tartışmalar göz önüne alındığında Kaya'nın (1974: 343) "...yetkilerin en üst kademelerde toplanması, sorunların ise alt kademelere yayılması..." ifadesi Türkiye ile Amerika arasındaki uygulama ve işleyiş farklılığını ortaya koyması bakımından önemlidir. Merkezîyetçi ancak sorunlarını çözememiş bir sistem yetkileri en üst kademede toplarken sorunları az olan ya da olmayan desantralize bir sistem yetkileri olabildiğince tabana indirmektedir. Yetkilerin tabanda toplanması ve bu doğrultuda eğitime etki eden faktörlerin -bireylerden irili ufaklı muhtelif topluluklara, şehirlere kadar- herhangi bir engelle karşılaşmaması hem katı bir pedagojiye itiraz eden antipedagoji vb. yaklaşımların hem de yapılandırmacılığın rölativist teorisiyle uyumlu bir eğitim yaşantısını ortaya çıkarmaktadır.

Merkezcilik ve yerelcilik tartışmalarında bir başka sorun eğitimde fırsat eşitliği üzerine kuruludur. Eğitimin bireyin üstün yeteneklerine kaynak yaratarak aynı bireye yükselme olanağı vermek anlamına geldiği yukarıdaki paragrafta belirtilmişti. Bu olanağın verilebilmesi için eğitim sahasında karşımıza çıkan kavramsallaştırma eğitimde fırsat eşitliğidir. Bireylerin isteklerine kulak verildiğinde, eğitimin her bireyin dâhil olmak istediği bir olgu olması kendini gösterir. Sosyal politika ve eğitim ilişkisi de bireylerin bu isteği bakımından değerlendirilmelidir. Bu isteği karşılamaya çalışan medeni toplumlar ise genel eğitim ortalamasının yüksekliğine dair çeşitli ölçümler yapar. Genel eğitim ortalamasının yüksekliği mi yoksa öğrenmeye olan saygının mı önemli olduğu ise bu konunun tartışmalı tarafıdır (Eliot, 1981: 108-109). Burada çağdaş toplumların ürünü olarak görülen ve fırsat eşitliğini garanti altına alan sosyal politikanın temel yaklaşımı ise bunun herkese tanınması üzerine kuruludur. Anayasamızın 42. maddesi ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunumuzun 7. maddesi sosyal politikanın bu yaklaşımına uygun şekilde devletin sorumluluklarını anlatmaktadır (Şeren, 2006: 64-65).

Sosyal politikanın toplum hayatına ait hâkimiyeti olumsuz olarak da değerlendirilmektedir. Böyle bir değerlendirme yapanlar tarafından eğitimde fırsat eşitliği bir dogma olarak nitelendirilir. Eğitimde fırsat eşitliğini savunmak kabiliyetli bir tek bireyi bile harcamamak anlamına geldiği için onun gizli amacı 'her köşeye

devletin yönettiği bir eğitim sistemini götürmek' ve asla üstün zekâlı veya kabiliyetli olanı devlet adına kaybetme hatasına düşmemektir. Buradaki eleştirilerin teferruatına girmeden kısaca; fırsat eşitliğinin dogmalaştırılması yoluyla eğitimde ana-baba sorumluluğunun devlete geçmesi böylelikle devlet ideolojisinin merkeziyetçi bir şekilde yaygınlaştırılması temel eleştiri olarak gösterilebilir (Eliot, 1981: 109-112). Böylelikle eğitimde fırsat eşitliği sosyal devlet yaklaşımlarında –kuşkusuz iyi niyetli kullanılabileceği gibi- tersi şekilde devletin merkeziyetçi politikalarının yurdun her köşesine eğitim aracılığıyla taşınması anlamına da gelebilir.

3.4. Türkiye’de Sistem Taklitçiliği ve Eğitim

Taklitçilik tartışması Türkiye’de Batılılaşma tartışması ile iç içe geçmiştir. İki kavram çoğu zaman benzer içerikte argümanlarla açıklanmaktadır. İki kavram arasında bir dengeleme yapılarak düşünüldüğünde birbirine tamamen yaklaştırılarak karşılıklı fayda sağlanacağı gibi bazı özel durumlarda birbirinden farklı işlevlere de sahip olabilir. Bu özel durumlar göz önüne alınarak düşünüldüğünde ise, coğrafi olarak Batılılaşma daha geniş bir çevreyi üstlenirken, bu kavram tek bir ülkenin felsefesi, sistemi vb. söz konusu olduğunda ihtiyacı karşılamaz. Örneğin ABD gibi olmak istediğinizde bütün bir Batıyı kastetmemektesinizdir veya Batı gibi olmak istediğinizde ABD’yi kastetmemektesinizdir. Yani tek bir ülke kastedildiğinde Batılılaşma kavramı inceleme açısından oldukça geniş kalmakta ancak taklit kavramı tek bir ülkeye olan yönelimin içeriğini daha fazla aydınlatan bir kavram olarak incelemelere fayda sağlamaktadır. Öte yandan, bütün bir Batı kastedildiğinde taklit kavramı Batılılaşma kavramını destekler bir şekilde ‘Batı taklitçiliği’ tamlamasıyla ifade edilerek birbirine örülü bir söyleme dönüşebilir. Türk eğitim sisteminde Batılılaşma çabasının daha iyi anlaşılabilmesinin yolu da, daha geniş çevreyi kapsayan bu kavram karşısında daha özel bir inceleme yapılarak sağlanabilir. Kaya’ya göre taklit edilen yabancı eğitim düzenleri sırasıyla Fransız, Alman ve Amerikan sistemleridir (Kaya, 1974: 141). Bunların içerisinde Türk eğitim geleneğinde yerleşik duruma gelen veya kökleri daha derin olan ise Fransa’dır.

Kısaca Batı düşüncesinin geçirdiği tarihsel gelişimden bahsetmek gerekirse, Aydınlanma döneminde özellikle kıta Avrupası açısından Alman idealizmi ve Fransız pozitivizmi içerisindeki düşünürlerin görüşleri oldukça belirleyicidir. Bacon, Descartes, Rousseau, Kant, Ansiklopedistler gibi düşünür ve akımların fikirleri ve bu

dönemde yaşanan Rönesans ve reform hareketleri, Kopernik devrimi, Fransız ihtilali, endüstrileşme vb. olaylar çağın karakterini oluşturmuştur. Bu dönemde İngiltere’de daha yerelci bir anlayış belirmesine rağmen bizim coğrafyamız açısından bunun takibi sınırlı kalmıştır (Kafadar, 1997: 20-25).⁵³ Radikal bir modernizmin içerisine girilmesinin hemen öncesindeki Fransız Aydınlanmasının idealleri “..Özellikle antikçağlılara bakarak ‘modern’ olma fikri, modern bilimin esinlediği bilginin sonsuz ilerleyişi ve toplumsal, ahlaki iyileşmenin sonsuz artışı inançlarıyla değişime uğradı...” (Habermas, 2010: 30).⁵⁴ Habermas’ın işaret ettiği bu inançlara yönelik Mardin’e (1982: 21) göre Fransa’da, Napolyon tarafından, insanların yanlış fikirlerini düzeltme amaçlı, aydınlanmanın içeriğine uygun bir eğitim sistemi geliştirmek üzere ideologlara görevler verilmiştir.

Bir önceki paragrafta Fransız sisteminin etkisinin Türk eğitim sistemi içerisinde derin köklere sahip olmasından bahsedilmişti. Bunun temel nedeni, Fransa’daki uygulamaların Türkiye’de hayata geçirilme çabasının cumhuriyet öncesinde yaklaşık elli yıllık bir maziye sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu elli yıllık mazinin kısaca aktarılmasında yarar vardır. Fransız eğitim sisteminin etkisinin Osmanlı dönemindeki nizamnâmelerde kendisini göstermesi, Fransa’daki hukuk sisteminin örnek alınması, askeri okulların Fransa’dakilere göre organize edilmesi, Fransızcanın zorunlu ders olması, yurda döndüğünde hocalık yapmak üzere oraya öğrenci göndermek gibi Fransa ile birçok kültürel temas, Galatasaray sultanisi, Darüşşafaka’nın ders programından giydiği elbiseye kadar Fransız tipi seçilmesi, kurulan başka Fransız tipi okul vb. uygulamalar, 18 yılda binası tamamlanan 1. Darülfünun’un kütüphanesinde çoğu Fransızca olan kitapların varlığı, bakanlığın Fransız tipinde organizasyonu, Emrullah Efendi döneminde sultanilerin yapısının Fransız liselerine benzemesi, bu dönemde hazırlanıp Şükrü Bey döneminde kanunlaştırılan iptidai mekteplerin Fransız sistemine göre düzenlenmesi, yine Şükrü Bey zamanında Fransız lise reformunun esas alınması, Fransız programlarının hemen hemen aynen aktarılması; hülasa, Fransa’nın dönemin en güçlü Avrupa devleti olması ve Fransız İhtilali’nin dünyayı etkisi altına alması Osmanlı’nın dikkatini çeker ve benzer uygulamalara gitmesine neden olur (Kafadar, 1997: 97-102, 113,

⁵³Batı Düşüncesinin geniş bir tarihsel gelişimini vermek konumuzun dışındadır.

⁵⁴ Batı düşüncesinin geniş bir tarihsel gelişimini vermek konu dışıyken cumhuriyet döneminde Batılılaşma anlayışının eğitim sahasında ne gibi sonuçlara yol açtığının tespit edilmesi konuyla birebir ilişkilidir. Bu noktada Habermas’tan yapılan bu aktarımın işaret ettiği ‘inançlar’ cumhuriyet aydınında bir duygu yaratarak cumhuriyet döneminde eğitim sahasına yönelik uygulamaları şekillendirmiştir.

131, 132, Koçer, 1992: 31-33, 65, 75, 80, 116, Kaya, 1974: 72-73, Toprak, 2012: 153). Özellikle Fransa'daki eğitim sistemine göre düzenlenen ve Türk eğitim sisteminin gelişmesine katkısı önemli görülen Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi'nin –yayınlandığı dönem içerisinde bazı şeyler kâğıt üzerinde kalsa da- “...Eğitim sistemimize getirdiği şekli ve ruhu, 1869’lardan günümüze kadar ki hemen her eğitim faaliyetinde bulmak mümkündür” (Kafadar, 1997: 101, Koçer, 1992: 83, Kaya, 1974: 73). Koçer’in (1992: 80) belirttiği üzere “...Hattâ Türk Eğitim Sistemi 1914’de Almanlar gelinceye kadar, yalnız Fransa’nın etkisi altında kalacaktır.”

Cumhuriyet dönemine geçildiğinde ise özellikle cumhuriyetin kurucusu Atatürk’ün teorik çalışmaları bu tartışma açısından belirleyicidir. Birkaç örnek vermek gerekirse, Afet İnan’ın ilk verdiği yurttaşlık derslerinde kullandığı kitabı yetersiz bulan Atatürk, Fransız lisesindeyken Afet İnan’ın okuduğu Fransızca ‘Instruction Civique’ isimli kitabın çevrilmesini ister (İnan, 2000: 11). Toprak ise (2012: 148-149) Atatürk’ün tarih anlayışının özellikle 1932’deki tarih kongresine kadar Fransız tarih anlayışından beslendiğini ve Fransız ansiklopedisi olan L’évolution de l’humanité dizisinin Atatürk’ün kütüphanesinde mevcut olduğunu ve Atatürk’ün bu kaynağı etkin şekilde kullandığını söyler.

Atatürk Türkiye’si Fransız devrimine yakın ilgi duyarak, kendi ulus-devlet anlayışını ve aydınlanma çizgisini buna göre belirlemektedir (Toprak, 2012: 70). Bu temel yaklaşımın eğitim sahasındaki uzantılarını toparlayacak olursak; Fransa’da eğitim sahasında, Fransız İhtilali sonrası İnsan Hakları Beyannamesi’nde yer almamasına rağmen 1791’deki Anayasa’da eğitim görevlerinden bahsedilir. Bu doğrultuda millici bir anlayışla Millî Eğitim komitesi, Millî Eğitim Raporu, Millî Eğitim Planı gibi çalışmalar yapılır. Bu çalışmalara bağlı olarak eğitim laiktir, ilk kademe, orta kademe ve yüksek kademe olmak üzere üç kademe oluşturulur ve ilkokul parasız, zorunludur (Kafadar, 1997: 37). Türkiye’de ise dikkatle incelendiğinde, cumhuriyet dönemiyle birlikte Fransa’daki sistemle neredeyse aynı adlandırmaların ve uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir.⁵⁵ Ayrıca Kaya (1974: 55) tarafından da Fransız tipi mutlak bir bakanlık otoritesinin merkeziyetçi çizgisinin bizim tarafımızdan da taklit edildiği tespiti yapılmaktadır. Kafadar’a (1997: 102) göre Atatürk sonrasında ise Hasan Ali Yücel, Tahsin Banguoğlu gibi

⁵⁵ İlerleyen bölümlerde detaylarıyla açıklanacak olan Türk eğitim sisteminin içeriği bu iddiayı daha haklı kılacaktır.

isimlerin Fransız düşüncesine yakın değerlendirmeleri Fransa takipçiliğinin yine de bitmediği anlamına gelir.

“Atatürk ve İnönü dönemlerinde Türkiye’ye çağrılan uzmanların, John Dewey dışında tümünün Avrupa ülkelerinden olmasına karşılık, DP döneminde ABD’den uzman getirtilmesi dikkati çeken başka bir noktadır... Bu durum, eğitim sisteminde kıta Avrupa’sının etkilerinin azalması ve Anglo Sakson anlayışa geçişi kolayca açıklayabilmektedir” (Güven, 2000: 119). Yine, ülkeye giren yabancı sermaye ve bu ülkelerin teknoloji birikimlerinden daha iyi faydalanabilmek için DP döneminde açılan kolejler Amerikan eğitim geleneğine yakın bir yaklaşımla kurgulanmıştır (Güven, 2000: 122-123). Devamında ise bir dönemin koalisyon hükümetinin önemli isimlerinden Nihat Erim Batılılaşma hedefi doğrultusunda Alman sistemini önermekte; eğitim sisteminin kademeleri üzerine yaptığı değerlendirmede ise onları kışlaya benzeterek Fransız sisteminin bir kopyası olduğunu söylemektedir. Nihat Erim’den çok daha öncesinde ise Fransız sistemine yönelik kışla benzetmesinin Prens Sabahaddin’in görüşleri arasında da mevcut olduğu belirtilmelidir (akt. Güven, 2000: 144, Kafadar, 1997: 200).

Kaya’nın (1974: 209) ‘İnsan Yetiştirme Düzenimiz’ başlıklı eserini yazdığı dönem için yaptığı “Ortaokul ve lise programları; Fransız sisteminin etkisi altında, oldukça ağırdır ve 1925 yılından beri köklü bir değişikliğe tabi tutulmamıştır...” değerlendirmesi 1974 yılına kadar bu programlarda Fransız taklitçiliğinin hâkim olduğunu göstermektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ise çıkış gerekçesinde belirtildiği üzere eğitim sahasındaki bu zamana kadar çıkarılmış dağınık durumdaki kanunlar bir araya getirilecektir (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 240). Eğitim sisteminde bu kanuna kadar görülen Fransız etkisi ve kanunun bu zamana kadar çıkarılan kanunları toparlayan ve Atatürkçü düşünce doğrultusunda ortaya çıkan ilkeleri de içeriğe yansıtan özelliği 1739 sayılı kanunda da ciddi bir Fransız etkisi olduğunun işaretleri olarak görülebilir. Bu noktada yukarıda bahsi geçen Erim’in Alman sistemi önerisi veya Demokrat Parti dönemindeki Amerika’ya yönelme çizgisi aydın tabanda bir karşılık bulsa da yasal metinler düzeyinde herhangi bir karşılık bulamamıştır. Yine de, bu kanunla kesintiye uğrasa da, Güven’den aktarılarak yukarıda belirtilen, kıta Avrupası etkileri yerine Anglo-Sakson anlayışa geçiş eğilimi kesintilere rağmen varlığını sürdürmüştür. Bugün

Türkiye’de yapılandırmacı kurama geçişin bir nedeni de bu eğilimin varlığının devamlılığından kaynaklanmaktadır.

Akyol’un (1991: 33) yaptığı mülakatta Bakan Yardımcısı Dr. Betsy Brand kendilerinin desantralize bir sisteme sahip olduklarını, bu nedenle de, herhangi bir ülkedeki, örneğin Almanya’daki bir sistemi kopya edemeyeceklerini söylemektedir.⁵⁶ Bakanın bu iddiası desantralize bir sistemin mantığının taklitçiliğe izin vermediği üzerine kuruludur. Yapılandırmacılık modeli Amerika’dan alınmış olmasına rağmen ABD’li Bakanın da sanki özellikle altını çizermişçesine belirttiği ve çalışmanın Türkiye’de merkeziyetçilik kısmında detaylandırıldığı şekliyle devletlerin işleyişi bakımından önemli farklılıklar mevcuttur. Bu yaklaşımın doğru olduğu varsayılarak düşünüldüğünde ise, yapılandırmacı bir anlayış desantralize sistemle uyumlu olduğu gibi⁵⁷ bireyin kendi bilgisini inşa etmesini ve kendi değerlerine yönelmesini savunduğu için taklitçi sistemlere de temel mantık açısından karşıdır.

Görüldüğü gibi Fransa örneğinin, cumhuriyet öncesi ve kuruluş sürecinde özel bir öneme sahip olması bakımından Türk eğitim sisteminin anlaşılmasında da ayrıcalıklı bir konumu vardır. Alman ve Amerikan sistemlerine yönelme ve bunların geniş tabanlarda yankı bulması söz konusu olsa da Fransız taklitçiliği cumhuriyet eğitiminin hemen öncesine denk gelen elli yıllık dönemi ve cumhuriyetin kuruluş, yerleşme ve gelişme dönemlerinde değişmez bir yönelim olarak görülmektedir. Fransa’ya yönelme şeklinde gerçekleşen bu durumun yukarıda bahsi geçen detayları ise Amerikan düşünce sistemi ile Türkiye’de kanun düzeyinde kendini gösteren düşünce sisteminin pratikteki farklılığının temel nedeni olarak gösterilebilir. Bu farklılığa rağmen Amerikan düşünce sisteminin de Türkiye’de entelektüel çevre içerisinde kök salması, bugün açısından değerlendirildiğinde geniş bir maziye sahiptir. Yani yasal metinler düzeyindeki Fransa yönelimleri, Amerikan tarzı düşüncelerin Türkiye’de hiç olmadığı anlamına gelmemektedir. Türk eğitim sisteminin yasal metinleriyle bu resmi metinlere göre şekillenen Türk eğitim sistemi geleneği arasında yasal metinlerin geleneği şekillendirme işlevi mutlaklıdır. Ancak gelenek içerisinde kökleşen farklı düşünceler kimi zaman resmi metinlere etki etme şansına sahip olduğu gibi gelenek içerisinde de, tek bir düşünce etkisinin varlığı söz konusu olduğunda, kırılmalar yaratacaktır. Yapılandırmacı kuramın felsefi temelleri

⁵⁶ Bu örnek daha önce Eğitim Yönetimi ve İşleyişi bahsinde de ele alınmıştır.

⁵⁷ Piaget’nin görüşlerinin ABD tarafından bu ülkeye uygun olmasından dolayı keşfedildiği ve ABD sistemine daha da uygun bir kuram haline dönüştürüldüğünden çalışma içerisinde bahsedilmiştir.

ve cumhuriyetin eğitim anlayışının felsefi içeriği kıyaslandığında yapılandırmacılığın Türk eğitim düşüncesinde Batılılaşma bağlamında böyle bir kırılma anlamına geldiği daha kolay anlaşılacaktır.

3.5. Kuruluş Aşamasında Cumhuriyet Eğitiminin Fikri Temelleri ve Gelişmeler

Güngör'ün (1990: 74) eğitim bilimleri sahasında çalışmalar yapanlar için oldukça kullanışlı olan

“1) Türkiye’de millî eğitimin temel prensipleri ve hedefleri nelerdir?

2) Bizim ülkemizde öğretmenin ülke çocuklarına neleri, hangi önem sırasına göre vermesi gerekir?

3) Nasıl bir insan tipinin ya da tiplerinin yetişmesini istiyoruz?

4) Bu insan tipi bizim hangi hedeflere ulaşmamızda yardımcı olacaktır?”

şeklindeki soruları cumhuriyetin ‘eğitim tarihi’ içerisinde ele alınarak yanıtlanması gereken ancak tarihin teferruatı içerisinde yanıtlanması bakımından da oldukça zor sorulardır. Aynı zamanda bu sorulara hangi felsefi, sosyolojik, ideolojik yaklaşımların kılavuzluk ettiği ve böylelikle eğitimin temel prensipleri ve hedeflerinin arkasında bu yaklaşımlardan hangilerinin ne kadar oranda belirleyici olduğu şeklinde Güngör'ün sorularının sahası genişletilebilir. Eğitime millî bir yaklaşımın sonucu olarak ortaya atılan bu soruların konuyu anlaşılır kılmada kolaylaştırıcılık işlevinin yanı sıra soruların içeriğinin Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim anlayışına uygunluğu da önemlidir.

Burada Güngör'ün sorularıyla yaptığı vurgu eğitimin devlet politikası haline - ifadenin gerçek anlamıyla, karşılığını vererek- getirilmesi üzerinedir. Bir devlet politikası olarak eğitim bu politikanın yaygınlaştırılmasını yaygın bir eğitim anlayışıyla sağlar. Arvasi'ye göre de “Esasen gruplar, sosyal verasetlerini, yaygın bir eğitim ile nesilden nesle aktarırlar.” Bu açıdan milletler de çocuklarını kendi değerleriyle uyumlu eğitime yoluna giderler (Arvasi, 1995: 23-24). Ancak, varsayalım ki söz konusu olan, herhangi bir tarihi olmayan, değerlerine millî değerlerden başka hiçbir şey karışmayacak şekilde diğer milletlerden yalıtılmış, çok uzun bir geçmişe sahip bulunmayan, doğayla ilişkileri karmaşık olmayan, teknolojiyle tanışmamış bir millet dahi olsa bu milletin değerleri, gelecek için öncelikleri, geçmiş birikimleri üzerinde anlaşmak zordur. Dolayısıyla milletin

değerleriyle uyumlu çocuklar yetiştirme fikri de görünüşte oldukça basit ama detaylarda tartışmalıdır.

Mesela, Türkiye’de Gökalp’in Türk kültür ve değerleriyle uyumlu pragmatist değil fedakâr ve vatansever bir eğitim anlayışı vurgusuna karşılık Prens Sabahattin’in ailenin eksikliklerine müdahaleci ve kişiliğin gelişimine yardım edici bir eğitim fikri (Şeren, 2006: 60) yukarıda anlattığımız tartışmalı duruma temel iki örnektir. Türkiye’de eğitim sistemi de, bu örneğe benzer şekilde, birbiriyle çelişen birçok karşıt felsefi, sosyolojik, siyasal fikrin uygulama sahası olmuş ve olagelmektedir. Dolayısıyla, “...bugünün tartışmalarının kaynağını geçmişteki uygulamalar olarak görerek...” (Güven, 2000: 1) aynı zamanda geçmişteki uygulamaları ve bugünün tartışmalarını belirli –çoğu zaman eklettik- düşüncelerin mahsulü olduğu kanaatiyle değerlendirmelerde bulunmak gereklidir.

Geçmişin sayısız farklı fikrin ve gelişmenin bir sahnesi olması dolayısıyla zorluğu bir yanayken onun çözümlenmesi sorunu da ayrı bir zorluk ve çözümlenmede farklı kavrayışları barındırır. Kongar’a (1981: 306-308) göre Osmanlı’dan devralınarak günümüze kadar gelen Türk siyasal hayatının çözümlenmesinde kimi ikili karşıtlıklar anlaşılabilirliği artırmaktadır. Bu bağlamda Taner Timur’un halk-devlet şeklinde olan kültür ikileşmesi, Şerif Mardin’in merkez-çevre ikiliği, Emre Kongar’ın devletçi-seçkinci ve gelenekçi-liberal ikiliği, İdris Küçükömer’in Batıcı, laik, bürokratik gelenek ve doğucu-islamcı halk geleneği ikiliği gibi adlandırmalar ve değerlendirmeler belirleyicidir. Bu tür çözümlenmelerin varlık nedeni konunun zorluğundan ileri gelmektedir. Böylesi derin bir tarihe uzanan ve zor bir konu karşısında böyle karşıt ikilemelere varabilmek ise ayrıca zordur. Çalışma içerisinde bu çözümleyici adlandırmalardan herhangi biri tercih edilmeyecek olsa da konunun ‘iç içe ve istif edilmişliğine’ karşı aktarılan ikili karşıtlıkların kolaylaştırıcı rolü olacaktır. Yani gerek Güngör’ün sorularını gerekse de Kongar’ın aktardığı ikili karşıtlıkları göz önüne almak birer kolaylaştırıcıdır.

3.5.1. Batılılaşma

Kant’ın 18. yüzyılın son çeyreğinde bir Alman dergisi olan Berlin Aylığı’nda yayımlanan “Aydınlanma Nedir?” sorusuna cevabı, aydınlanmanın bir çıkış olması, ergenlik çağından çıkış için doktorun beslenmemize karar verdiği gibi bir otoritenin yönlendirmesi ama bunun bir görev olarak algılanması, bir tür ‘Sapare Aude’ yani

bilme yürekliliğinin gösterilmesi, mantık için mantık ya da aklın evrensel belli kurallar için kullanılması şeklindedir (Foucault, 2010: 15-19). Başka bir açıdan, bu ifadelere bugün postmodern düşünce de çeşitli eleştiriler getirilmektedir. Örneğin Bauman'a (2010: 108) göre "...Erken modernite, yayımlanan, okunan ve tartışılan ütopycı literatürün bolluğuyula ünlüdür" ve "...Modern düşüncenin temel malzemelerinin karıldığı, modern hırsların çökeltildiği ve biçimlendiği test tüpleri olarak da hizmet ederler...". Postmodern düşüncenin böylesi eleştirilerinin duyulur olması, şüphesiz ki, aktarılan bu fikirlerin uzun dönemler etkin şekilde varlık bulmasındandır. İfade edilen görüşler bilim, din, devlet, ideoloji, kültür, eğitim, sanat, spor ve diğer alanlara kadar birçok sahaya tesir etmiştir. Öyle ki, yeni devletler kurulmuş, dünyaya mükemmel düzeni getirme iddiasında ideolojiler ortaya çıkmış, kültürün bu fikre uymayan yönleri dışarıda bırakılmaya çalışılmış ve mükemmel devlet düzenini yaratacak mükemmel insanı icat etmesi beklenen kusursuz bir eğitim sistemi aranmıştır. Bu bağlamda, insanlık önemli 'ilerlemeler' kaydetmiştir. Ancak ilerlemelerin hakikatini açığa vuracak olan daha da ileriki dönemlerdir.

Yukarıda bahsi geçen Batı merkezli görüşlerin etki alanından sonra; Mardin'e (1992: 111) göre bir dönem Osmanlı da kendisinin en yüksek seviyede olduğunu düşünmekteydi ancak yenilgiler başlangıçta kendi devlet mekanizmasındaki eksikliklerin aranmasına götürse de zamanla bu çözüm yetmeyince ve yenilgiler devam edince Osmanlı'yı; çözümü konusunda kendisinden daha mücehhez Batıda aramaya itmiştir. Böylelikle Mardin'den hareketle bu arayış Batı taklidi bir çözüm olarak görülmeye başlanmıştır. Batılılaşmaya yönelik iştihak tedrici olarak günümüze kadar uzanmış, birçok sahada birbirinin ardı sıra değişmeler yaşanmıştır. Eğitim ise köklü değişikliklerin husule geldiği başlıca alanlardan biri olarak karşımıza çıkmıştır. Türk eğitim tarihinin mühim konularından biri olan Türk eğitim sisteminde Batılılaşma bugünkü Türk eğitim anlayışının ilk temellerini içinde barındırmaktadır.

Başta askerî alanda olmak üzere neredeyse her konuda Batıcı çözümler bulunmaya çalışıldığı bu dönemde eğitim sahasında da önemli değişiklikler olmuştur. Medreselerdeki ıslah çalışmalarının başarısızlığının ve Çeşme Deniz Yenilgisi'nin de etkisiyle 1773'te açılan Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyün, modern ve batılı eğitimin başlangıç noktasındaki eğitim kurumlarıdır. Aynı zamanda bu okulda ders vermek üzere bazı Fransız hocalar da getirilmiştir (Kafadar, 1997: 75,

165, Koçer, 1992: 25, Kaya, 1974: 64). Bu dönemi takip eden dönemde birçok modern araç gereç veya bilimsel çalışma ülkeye getirilmiş ve birçok çeviri faaliyeti yapılmış, bilhassa III. Selim döneminde batı standartlarında askeri okullar ve Fransız mühendisler getirilerek teknik okullar açılmış böylelikle Batının ilerlemesi anlaşılmasına çalışılmıştır. İlaveten, Batı diliyle eğitim vermesinden ve öğrencileri sıralara oturtmasından dolayı Batılılaşma düşüncesinde yeri önemli olan Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn kurulmuştur. Yine bu dönemde 1824'te II. Mahmud'un fermanıyla ilköğretim yaygınlaştırılmak ve zorunlu kılınmak istenmiştir fakat kâğıt üzerinde kalmıştır ve öngörülen öğretimde dini bir içeriğinde söz konusu olduğu belirtilmelidir. Böylelikle, II. Mahmud döneminde yükseköğretim çalışmalarında tamamen Batı standartları geçerli kılınırken ilk eğitim kademelerinde dini eğitimden vazgeçilmemiştir. Sultan Abdülmecid döneminde ise II. Mahmud döneminde tasarlanan orta kademedeki eğitim kurumlarının açılmasına ağırlık verilirken cehalete karşı aydınlanma anlayışının savunulması ön plana çıkmaktadır. Yine bu dönemde Eğitim Bakanlığı'na doğru bir adım anlamına gelen Mekâtib-i Umumiye Nezâreti kurulur ve kanunlaştırmanın eğitimdeki uzantısı anlamında bir Nizamnâme yayınlanır. Bu Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi ise o günlerden günümüze uzanan eğitimde kendisini göstermektedir (Kafadar, 1997: 75-82, 94-98, 101, Koçer, 1992: 27, 28, 35-37, 53, 83, Kaya, 1974: 69-71).

Tanzimat döneminde Şinasi, Ziya Paşa, Ali Suavi, Münif Paşa, Mehmet Said Paşa, Ahmed Mithat Efendi, Ahmed Rıza Bey gibi isimler her ne kadar etkin değişikliklere sebep olmasalar da aydınlanmacı çizgi doğrultusunda didaktik, entellektüalist ve ansiklopedist görüşler doğrultusunda pedagoji anlayışının yerleşmesi için eğitimin amaç, muhteva ve metoduna yönelik çeşitli tasarımlar sunmuşlardır. Bunlara ilaveten; Selim Sabit Efendi, Hoca Tahsin Efendi, Ayşe Sıdika Hanım gibi eğitimciler de Usûl-i Cedîd hareketi içerisinde yer alarak Batı pedagojisine uygun bir anlayışı ve uygulamaları savunmuş orada eğitim üzerine var olan eserleri dikkate almışlardır. Bunlar Batı eğitim tarzındaki uygulamalara ulaşma doğrultusundaki ilk kuramsal adımlar olduğu için pozitivist bir eğitim anlayışının da ilk adımlarıdır. Bu bağlamda Türk milletinin padişah veya baba önünde eğilme davranışına karşı çıkan ve bununla bağlantılı beden eğitimi dersini medreselere dahi sokan Selim Sırrı örnek verilebilir. İlk karma öğrenim uygulamasını başlatan, sanat ve el işi eğitimini dönemin dini değerlerine karşı çıkararak eğitim sistemine sokan

Baltacıoğlu bir başka örnektir. Selim Sırrı ve Baltacıoğlu gibi önemli isimler ve diğerleri eğitimin ayrı bir dalında uzman olsa da halkın siyasi eğitimini de elden bırakmamışlardır (Kafadar, 1997: 166-186, Kaya, 1974: 78-79, Koçer, 1992: 97-101, 107). Anlaşılacağı üzere sadece eğitim sahasında değil siyasi düzeyde de Batılılaşma kendisini göstermektedir. Bu anlamıyla, Batılılaşma aslında bir ideoloji değilse de Türk eğitim sistemi söz konusu edildiğinde bir ideoloji şekline bürünür ve bu amacın belirlediği değerlere göre insan yetiştirmek, zamanın eğitiminin temel politikalarından biri haline gelir (Güven, 2000: 107-108, Gökçe, 2009: 193). Bu aktarılan düşüncelere rağmen bu düşünceleri taşıyanlar içerisinde yeni fikirlerle eskiyi buluşturma çabasında olanlar da mevcuttur. Dolayısıyla eski ve değişime açık simgelere yönelme de Batılılaşma çabası içerisinde kendini göstermektedir (Mardin, 1992: 111-112). Buradan da anlaşılacağı üzere Batılılaşma hareketleri birdenbire eski gelenekle olan bağlantılarının kesilmesi anlamına gelmemektedir.

Batı standartlarına ulaşma doğrultusunda ve bu standartların bir ‘göstergesi’ olarak Batıda da çok eski tarihlere dayanmayan karma eğitim uygulaması başlangıçta üniversitede başlamış olmasına rağmen Sıbyan mekteplerinde de mevcuttur. Umumi bir terbiye anlayışına da denk gelen ‘kızlarında eğitilmesi’ fikri 1859 yılında karma olmayan bir şekilde Sultanahmet’te ilk Rüşdiyenin açılmasıyla hayata geçirilmiştir. Cumhuriyet döneminde ise hükümet tarafından kararlaştırılıp Üçüncü Heyet-i İlmiye kararlarıyla karma eğitim ortaokullara indirilmiş ve 1928’deliselerde de karma eğitime geçilmiştir. Yaygınlaşması ise 30’lu yılların ortalarına denk gelmektedir. Bu noktada; dönemin Millî Eğitim Komisyonu’nun, kız erkek bir arada eğitimi ve kızların görünüşünün Batılılara benzemesini modernleşmenin bir gereği olarak gördüğü belirtilmelidir (Güven, 2000: 85, Kafadar, 1997: 157-158, Koçer, 1992: 67).

Bu dönemde eski gelenekle bağlantılar kesilmediği için, dinî eğitim ve laik eğitim kurumlarını bir arada görmekteyiz (Gökçe, 2009: 191). Bu ikili durum ise zaman zaman ihtilaflara neden olmuştur. Koçer’in (1992: 110) bu konu üzerine tespitinin aynen aktarılmasında yarar vardır. “Bir memlekette biri uzun bir maziye sahip aynı zamanda geniş halk tabakalarına yayılmış onlarla hemhal olmuş kökü şarkta olan medrese sistemi, diğeri ise henüz genç halk tabakaları arasında yaygın değil, fakat münevverler tarafından tutulan garba yönelmiş eğitim sistemi gibi dünya görüşleri birbirine zıt iki sistem bulunursa, şüphesiz aralarında mücadeleler, çarpışmalar olacak ve bundan da memleket zarar görecektir.” Gökalp’e göre de

“...medreseler, ecnebi mektepleri, Tanzimat mektepleri...” şeklinde üçlü bir durum vardır. Ve bu okullardan mezun olanlar birbiriyle anlaşamadığı gibi kozmopolit bir görüntü ortaya çıkmaktadır. Oysa Gökalp’e göre diğer milletlerin mektepleri millîdir (Gökalp, 1964: 108-109). Bu iki değerlendirmeye ilaveten, yapılan başka bir tespit ise eski çağda kalmış, okumamış büyük halk kitlelerinin mevcut olduğu üzerinedir (Kaya, 1974: 75).

Elbette Batının felsefe ve kültür dünyasından etkilenenler arasındaki gazete faaliyetleri oldukça etkili olan Yeni Osmanlılar, Ahmed Mithat Efendi, Hoca İhsan, Beşir Fuad, Ahmed Rıza, Prens Sabahaddin gibi Osmanlı fikir adamları veya Servet-i Fünûn, Edebiyat-ı Cedide gibi edebiyat ve fikir çevreleri de hem Batılılaşma düşüncesinin yaygınlaşmasına hem de pozitivism, ansiklopedicilik gibi akımların varlık göstererek gelişmesine ön ayak olmuşlardır (Kafadar, 1997: 106-107, 115-117, 120). Dönemin Batılılaşma tasarımı, burada da belirtildiği üzere, pozitivist felsefenin tesir tabanının genişliği anlamına gelir. Sosyolojinin bu yükseliş yıllarında ilmin mahiyeti üzerine ayrılıklarda söz konusudur. Kafadar’ın da aktardığı üzere, bu dönemde fikir dünyası açısından, Jön Türk Kongresi’nde (1892) Prens Sabahaddin ve Ahmed Rıza arasındaki fikir ayrılığı dönemin Batılılaşma anlayışının, sosyolojik anlamda Le Play ve Comte arasındaki ayrılığını takip etmektedir (Kafadar, 1997: 120). Bu ayrılık Türk fikir dünyasına ciddi ölçülerde nüfuz eder. Le Play çizgisinden daha dinamik olma şansını yakalayan Comte pozitivismi, Türkçülük fikirleriyle de uyumlu olarak, zamanla yeni temsilciler ortaya çıkaracaktır.

Bu alıntılardan anladığımız üzere Batılılaşma hareketleri cumhuriyet öncesi bir kökene sahiptir.⁵⁸ Dahası, aydınlanma ve modernizm için eğitim basamağının ne kadar mühim olduğu dönemin pratiklerinde anlaşılmaktadır. Bu pratiklerin kifayeti başka bir tartışmanın konusu iken, not düşülmesi gereken; Batı tarzında okulların ilk defa Kemalist rejim tarafından açılmadığı fakat bu okulların varlığının belirmesine rağmen yine de dine dayalı bir eğitimden vazgeçilmediğidir. Örneğin bu dönemde de -Fransız İhtilaline yakın tarihlerde- ilköğretim yaygınlaştırılmak istenmiş ancak bu kademenin içeriği pozitivist anlamda olgunlaşmamıştır. Batıda diğer düşünceler karşısında hâkimiyet konumunda olan pozitivist felsefenin bu dönemde birçok Türk mütefekkirince savunulduğunu ve bunlar içerisinde Prens Sabahaddin’in Le Play

⁵⁸ Konumuz başlı başına Batılılaşma olmadığı için Batılılaşma ve eğitim bağlamındaki başka birçok gelişme oldukça sınırlı ele alındığı gibi batılılaşmanın diğer boyutlarına detaylarıyla değinilmemektedir.

sosyolojisini savunarak daha deneysel ve bireyci bir sosyoloji anlayışına sahip olduğunu görmekteyiz.

Cumhuriyet döneminde ise Batılılaşmakmeşrutiyet dönemlerindeki gibi bir amaç ve ıslahatlarla varılacak bir nokta ya da bir ara durak olarak kabul edilmesinden farklı olarak daha radikal ele alınır ve bir “başlangıç” noktasıdır (Kafadar, 1997: 138). Cumhuriyetin mukaddimesi niteliğinde olan Batılılaşma bağlamında cumhuriyet öncesi dönemle cumhuriyet sonrası arasında değişimin uygulamaya yansıma hızı bakımından eğitim sahasında oldukça belirgin bir fark ortaya çıkmaktadır. Gökçe’ye (2009: 6) göre de “Değişimin oranı, değişimin hızını yansıtır.” Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere cumhuriyet döneminde Batılılaşma düşüncesi doğrultusunda çok yoğun bir pratik sergilenmiştir. Geçmiş dönemin Batılılaşma doğrultusunda olumlu bulunan uygulamaları devam ettirilerek daha geniş bir tabana yayılmıştır. Bu bağlamda “...Cumhuriyet, aslında meşrutiyetin ders programlarını devralmıştı...” (Toprak, 2012: 153) demek mümkündür.

Bu dönemin tek düşüncesi Batılılaşma değildir. Gökçe’ye göre cumhuriyet Türkçülük ile İslamcılık arasında Türkçülüğü ön plana çıkarmaktadır (Gökçe, 2009: 192-193). İslamcılık yerine Türkçülüğün tercih edilmesinde de Batılılaşma düşüncesi ve pozitivism etkilidir. Kafadar’a (1997: 138-141) göre de Atatürk döneminde yapılan anayasal değişiklikler, onun müspet ilim vurgusu, medeni toplum hedefi ve bu dönemde yapılan daha birçok inkılap dünyevileşme anlamına geldiği gibi daha önceki Batıcıve Türkçü görüşlerin ‘ilerlemeci’ bir sentezidir (Kafadar, 1997: 138-141). Yine bu dönemin Türkçülük anlayışının, Batıdaki gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan bir ulus-devlet anlayışına uygun bir milliyetçilik olduğu ortadadır. Aynı konuyu mütalaa eden Güven’e (akt. Güven, 2000: 74-75) göre de Batılılaşma hedefiyle bağlantılı olarak Atatürkçü ideoloji pozitivismle büyük ölçüde yakınlıklar taşımaktadır. Özellikle ‘halkçılık’ yaklaşımı ve akıl-bilim çağına erişme çabası, laiklik ve ümmetçi değil ulusal ve kültürel milliyetçilik anlayışı modernleşmenin ulusal anlamdaki bir ifadesi olarak karşımıza çıkar. İleride ayrıntılarıyla ele alınacak bu kısa temellendirmelerden de görüleceği üzere Batılılaşma ve pozitivism Atatürkçü ideolojinin diğer ilkelerinin içeriğini belirlemektedir.

“...Batı tipi toplum yaratma çabaları batının uzun bir dönemde geçirdiği aşamaları çok çabuk atlatmayı gerektirdiğinden bazı kısa yollar arandı ve bulundu. ‘Devletçilik’, ‘halkçılık’, ‘milliyetçilik’, ‘cumhuriyetçilik’, ‘laiklik’ ve ‘devrimcilik’

tek tek ve bir arada bu kısa yolları belirleyen politikaların isimleridir” (Kongar, 1981: 314). Bahsi geçen ‘kısa yollar’ içerisinde ise laiklik ayrıcalıklı bir ehemmiyete sahiptir. Eğitim sahasında Tevhid-i Tedrisat uygulaması bu noktada başlangıçken laik fikirler doğrultusunda CHP aracılığıyla, 1931 programında ideolojinin biçimlenmesi sağlanmış ve 1937’de Anayasal bir ilke olarak eğitimi de düzenlemek üzere ilke varlığını teminat altına almıştır (Güven, 2000: 89-90). Zira, “...Atatürk ünlü Nutuk’ta modern Türk Devleti’nin oluşturulmasının modern bir eğitimle mümkün olacağını belirtiyor, eğitimi bunu gerçekleştirmede önemli araç olarak gördüğünü belirtiyordu” (akt. Güven, 2000: 80).

II. Dünya Savaşı döneminde, Atatürk ilkelerine uygun olarak millî devlet ve Batı tipi toplum yaratma ideali doğrultusunda Türkiye’nin Batı ile ilişkileri daha da yakınlaşmış, batılı anlamda bir liberalizm eğilimi entelektüel zeminde güçlenmiş fakat savaş dönemi tek parti egemenliğinde geçmiştir (Güven, 2000: 73-74, 78). Kili (1995: 48) Türkiye’deki çağdaşlaşmayı tarif ederken kopyacı olmadığını ama yüzünün Batıya dönük olduğunu ama kendi ülkesinin gerçekliğini dikkate alarak yenilikler yaparken pragmatist bir tavır sergilediğini belirtmektedir. Batının “...tüm kurumlarını, hukukta, yönetimde, toplum yaşamında, eğitimde, teknolojide, insan yaşamının her alanında kurmuş, üretim araçlarında iyelik hakkını benimsemiştir.” Fakat bir başka değerlendirme olarak, Kafadar’a göre de bu dönemlerde eğitim sahasında pragmatist eğitim anlayışına yönelik adımlar görülse de millîleşme, laiklik gibi prensiplerden vazgeçilmeyerek Fransız entelektüalizmine ve ansiklopedizmine yakın uygulamalar devam etmiştir (Kafadar, 1997: 155-156, 160). Görülüyor ki millîleşme ve Batılılaşma doğrultusunda bir eğitimin yaygınlaştırılması dahi toplumcu bir yaklaşım anlamına gelirken pragmatizm ancak ulusun çıkarı söz konusu olduğunda geçerli olabileceği gibi bireysel çıkarlar söz konusu edilmeyecektir. Dahası, savaş koşullarındaki tek parti egemenliğinde liberal fikirler sadece üretim araçları üzerindeki hâkimiyet bağlamında kendini etkin kılma şansını bulabileceği fikri bile tartışmalıdır ancak başka bir tartışmanın konusudur.

Bu noktada yukarıdaki paragraflarda zikredilen ve dönemin muteber görüşü karşısında azınlıkta kalan Prens Sabahattin’in “...Fikir çevremizde ‘Batılılaşma’ fikri, memleketimize Batının maddi ve manevi araçlarını kazandırmakla temin edilir, sanılır. Zannediliyor ki ileri memleketler gibi mükemmel şoseler, demiryolları, limanlar, bankalar, okullar, kütüphaneler vücuda getirirsek Türkiye’yi Batının

medeni seviyesine yükseltebiliriz. Hiç düşünmüyoruz ki biz onlardan daima mahrum olagelmışken Batı bunları yoktan çıkarmış ve çıkarmakta devam ediyor... Biz bunları araştırarak yerde daima neticelerle uğraşyoruz. Batının sosyal kuruluşu faal bir eğitim üzerine dayanıyor. Doğunun sosyal kuruluşu ise tembel bir eğitime!” şeklindeki Batılılaşmaya dair eleştirilerine yer veren Ülken (1969: 3-4) hem Prens Sabahattin aracılığıyla hem de kendi fikirleri doğrultusunda teşebbüsünün önemini altını çiziyor. Dolayısıyla bu Batılılaşma çabaları içerisinde teşebbüsün toplumcu fikirler karşısında ne kadar muteber olduğu önemli bir tartışma olduğu gibi eğitim sahasında da amaçlar bakımından belirleyicidir. Liberal düşüncede teşebbüsün özgürlükle olan yakın ilişkisi aşikârdır. Kili’ye (1995: 35) göre de çağdaşlaşma veya ona yakın bir tabirle Batılılaşma hedefini dillendiren bir ulusal önderin dilinde özgürlük lafı mevcuttur ancak bu bireysel bir özgürlük değil ulusun özgürlüğü anlamında daha sık kullanılmaktadır.

Kafadar’ın (1997: 241) açık şekilde belirttiği üzere “...Yeni devlet sosyo-politik ve kültürel hedefleriyle ideal, düşünce ve faaliyetleriyle Batıcıdır...” ve bu anlayış günümüze kadar yaşamın her alanında sürekliliğini sağlamıştır. Gelecek nesillere etkin bir nüfuz etme olanağı sağlayan eğitim ise Batılılaşma mefhumunun en çok tartışıldığı ve bu doğrultuda, hem Batılılaşma karşıtı olarak değerlendirilen hem de Batılılaşmaya yönelik değerlendirilen uygulamaların kendini gösterdiği alan olmuştur. Çağdaşlaşma veya Batılılaşma uygulamalarının kesintiye uğradığı düşünüldüğü anlarda ise bu hedef, ideal, düşünce ve faaliyetler doğrultusunda müdahalelerden kaçınılmamıştır. Örneğin, Kaya’nın (1974: 50) belirttiği üzere 12 Mart 1971 Askeri Muhtırası’nın gerekçelerinden birisi kardeş kavgasına son vermekten diğeri çağdaş uygarlık seviyesine ulaşma mitinin yitirildiği iddiasıdır (Kaya, 1974: 50).

3.5.2. Milliyetçilik

İlk defa vatan sevgisi ve millet gibi kavramlar, eğitimin Avrupa’daki düzenliliğinin önemi II. Mahmud döneminde Mustafa Sami Efendi’nin Avrupa Risalesi adlı eserinde dile getirilir ve dikkatleri çeker (Tanpınar, 1988: 124, Kafadar, 1997: 88). Böylelikle milliyetçilik fikri kaynağını Avrupa’dan alarak dönemin tartışmalarının önemli bir mefhumu haline gelir. Milliyetçilik fikri çağın gelişmelerinden olan ulus-devletlerin de kendini kurarak Osmanlı’yı etkilemesi neticesinde zamanla hâkimiyet alanını artırdıkça ümmet anlayışında gerileme

yaşanır. Hem bu gelişmelerin etkisiyle hem de Batıda din ve bilim arasında bilim lehine ‘kazanımların’ ortaya çıkmasına karşılık dini açıdan 17. yy.da gerilemeye duraklama dönemine giren ve içtihat kapısı kapanmıştır diyerek yeni olaylar karşısında yeni tavırlar geliştiremeyen dini düşüncenin yanında Osmanlı siyasi birliğinin bozulmasına paralel olarak da ümmet fikrinin zayıfladığını ve zamanla ortadan kalkmaya mahkûm olduğunu görüyoruz. Anderson’a (2011: 25) göre de “...çünkü Batı Avrupa’da 18. yüzyıl yalnızca milliyetçiliğin doğum çağı değil, aynı zamanda dinsel düşünce tarzlarının da günbatımıdır.” Ve bu doğma-batma karşıtlığı da 18. Yüzyıl sonrası hızlanarak devam etmiştir. Bu genel görüntünün bir izdüşümü olarak milliyetçi fikirler doğrultusunda eğitim sahasında da Alman okulları, Fransız okulları vb. her biri ayrı ayrı kendi millî ideallerinin üstünlüğünü anlatmaktadır (Mardin, 1982: 167). Bu dönemlerde yaşanan detaylı tartışmaların varlığı ise Cumhuriyet dönemini yoğun şekilde etkilemiştir. Eğitim almak üzere Batıya öğrenci gönderme geleneği bu dönemde de devam etmiştir. Örneğin, Beşinci İcra Vekilleri Heyeti’nin programında (14 Ağustos 1923-27 Ekim 1923) ailevi yönden zayıf ama zekâ yönünden parlak gençlerin Avrupa’ya gönderilmesi tasarlanmaktadır (Dağlı ve Aktürk, 1988: 15).

Cumhuriyet döneminde, özellikle bilimsel sahada, eğitime yön verici mahiyette çalışmalar görülmektedir. Örneğin, yirmi beş başlıkta toplanabilen Birinci Heyet-i İlmiye (15 Temmuz-15 Ağustos 1923) çalışmaları içerisinde konumuzla ilgisi bakımından millî hars, millî büyük sözlük, millî müzik, millî dil ve edebiyat, millî tarih kitaplığı, millî tarih ve coğrafya enstitüleri gibi konularının da ele alındığını vurgulamak gerekir. Bu çalışmalar esnasında Baltacıoğlu ve Gökalp aynı anda ‘millî terbiye’ tezini savunmuşlardır (MEB, 2006: 12). İlerleyen yıllarda Ankara’da kurulması düşünülen İçtimai İlimler Fakültesi bünyesindeki on iki enstitüden Ruhhiyyat Enstitüsü hariç diğerleri millînitelikteydi (Toprak, 2012: 74-75). Dolayısıyla bu dönemde bilime millî bir karakter verme ancak evrensel bilim verilerinden ve özellikle toplumsal sahada Batının kuramlarından yararlanma söz konusudur. Ancak bu dönem içerisinde özellikle antropoloji sahasında millî fikirleri desteklemek ve millî veriler elde etmek için önemli çalışmalar da yapılmıştır. Anderson’a (2011: 16-20) göre sınırlı bir kuramsal arka plana sahip olmasına rağmen milliyetçilikbu dönemde oldukça geniş bir etki alanına sahiptir. Marksist fikirlere

dayalı ülkeler dâhil, olmadığı durumda bile icat edilmekten kaçınılmayan millî terimler; bu dönemde dünya üzerinde yaygın şekilde kullanılmıştır.

Kili'ye (1995: 115-119) göre Atatürk devriminin başlıca amaçları çağdaşlaşmak ve kalkınmaktır. Burada çağdaşlaşmadan anlaşılması gereken ise yalnızca sanayileşme değil ulusçuluk ve ulusal kimlik anlayışının yerleşmesi ve geleneksel değerlerin ve bu değerleri temsil eden otoritenin değişmesi veya değişikliklere karşı koymasının engellenmesi de kastedilmektedir. Medeni Bilgiler'deki⁵⁹ Türk milliyetçiliği tanımı ise "...ilerleme ve gelişme yolunda ve uluslararası temas ve ilişkilerde, bütün çağdaş milletlere paralel ve onlarla ahenk içinde yürümeyle beraber Türk sosyal topluluğunun özel karakterini ve başlı başına bağımsız kimliğini korumaktır..." (İnan, 2000: 36) şeklindedir.⁶⁰ Bu tanımlama dikkatle incelendiğinde Kili'nin ifadelerinin bu ulusçuluktanımlamasında karşılık bulduğu görülmektedir.⁶¹

Böyle bir milliyetçilik anlayışının sonucu olarak bu dönemdeki eğitim üzerine yazılanlar ve bazı uygulamalar incelendiğinde milliyetçilik fikrinin eğitim sahasındaki etki alanı kolaylıkla görülecek ve bugünkü mevzuat içerisinde de kendisine yer bulan milliyetçiliğin yakın tarihsel geçmişi daha iyi anlaşılacak kavramın içeriğinin daha net bir şekilde görülme olasılığı sunulacaktır.

Henüz cumhuriyetin başlangıç dönemlerindeyken, 27 Ekim 1922'de, Atatürk öğretmenlere yaptığı konuşmada "Çocuklarımıza ve gençlerimize vereceğimiz tahsilin hududu ne olursa olsun, onlara esaslı olarak şunları öğreteceğiz: 1- Milliyetine 2- Türk Devletine, 3- Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne düşman olanlarla mücadele lüzumu" demektedir. (Kılıç ve Okan, 1973: 9) 20 Eylül 1932 ile 13 Ağustos 1933 tarihleri arasındaki Eğitim Bakanı Dr. Raşit Galip döneminde ilkokullarda söylenen millî içerikteki 'andımız' uygulaması başlamıştır. (Kaplan,

⁵⁹ Yurttaşlık bilgisi katı bir pedagoji anlayışını hem eleştirenlerin hem de savunanların eğitim tercihinde ayrı bir öneme sahiptir. Bu açıdan konuyla ilişkisi bakımından Afet İnan'ın yurttaşlık bilgisine dair eğitim sahasına yönelik kaleme alınan ve Atatürk'ün tavsiyesiyle ders olarak okutulan Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları adlı çalışması cumhuriyet dönemi vatandaşlık, hukuk, ideoloji, eğitim, eğitim amaçları, sosyoloji, tarih, bilim, antropoloji anlayışının anlaşılması açısından önem arz eder.

⁶⁰ Benzer bir ulusçuluk tanımlaması da 1935 tarihli CHP programında mevcuttur. Buna göre "Parti, ilerleme ve gelişme yolunda arsiulusal değerlerde ve ilgilerde Türk sosyetesinin, çağdaş uluslarla yan yana ve bir uyumda yürümeyle beraber, ikinci maddede izah olunduğu üzere kendine özgü ıralarını ve erkin benliğini korumağı esas sayar." İkinci maddede ise ulus tanımlanmakta ve ulusu oluşturan öğeler olarak dil, kültür ve ideal birliğine vurgu yapılmaktadır (CHP Programı, 1935: 3, 7).

⁶¹ Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki milliyetçiliğin açıklaması da bu şekildedir.

1999: 191) Bu görüşün etki alanını ifade etmek için ise Mardin'in (1982: 141) "...Türkiye'de öğretmenlerin çoğunun 1930'lardaki görüşü 'milliyetçi' olarak tanımlanabilir." tespiti kayda değerdir. Bütün bunlar Türkiye'de resmi eğitimin kuruluş evresinde hangi içerikteki bilimsel çalışmalarla ve hangi tür uygulamalarla gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Kaplan'a (1999: 174) göre "Her yurttaş Cumhuriyet Halk Partisi tarafından yabancı damgası vurulan düşünce akımlarına karşı koymakla yükümlüdür." Bu yorum ise 1935 Tarihli CHP Programının (d) Maddesindeki "Eğitim her türlü urasadan uzak, yad ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, ulusal ve yurdcu olmalıdır." (1935; 34) ifadesinden kaynaklanmaktadır. Özellikle bu maddede geçen 'urafalardan uzak' söylemi yukarıdaki paragraflarda anlatılan çağdaşlaşma düşüncesinin etkisiyle program içerisinde kendisine yer bulmuştur ve dini düşünceler kastedilmektedir.

Dönemin Eğitim Bakanı Esat Sagay'ın 13 Aralık 1931 tarihinde, bakanlık teşkilatına gönderdiği talimatta Türk cumhuriyet rejiminin psikolojisini ve ideolojisini tam kavramaya ve bunun içinde millî terbiyeye vurgu yapıyordu (Kaplan, 1999: 190). 1932'de toplanan tarih kongresinde Toprak'a (2012: 148, 153, 154-155) göre Fransız tarih anlayışının kopyalanmasından vazgeçildiği gibi ve aynı zamanda Afet İnan'ın uzun tebliği ile uhrevî bir tarih anlayışından da vazgeçilmiştir. Esat Sagay tarafından yeni bir ulus oluşturulması bağlamında millî bir tarih anlayışının ve bu doğrultuda öğretiminin gerekliliği vurgulanırken "...Türk çocuğu kendini ve mensup bulunduğu 'Büyük Türk Milleti'nin yüksek uygarlığını, yeteneğini ve diğer uluslararasıdaki seçkin konumunu bilecek, ecdadından devraldığı bu 'millî ve tarihi' seciyelerle benliğini yükseltecek ve uygarlığına da eskisi gibi şerefli hizmetler yapmayı sürdürecekti..." Atatürk ilke ve inkılaplarının da içeriğinin artık belirlenmiş olması itibariyle "...Millî terbiye'ye esas olan milliyetçilik, devletçilik, halkçılık Türklerin işte hep bu millî ve tarihi seciyelerinden doğmuştu..." şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Toprak'tan yapılan aktarımlardan da anlaşılacağı üzere tarih anlayışı millî terbiyenin kendine temeller bulduğu bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine bu dönemde, 1935 Tarihli CHP Programının (f) maddesinde "Partimiz, vatandaşların, Türkün derin tarihini bilmesine üsnomal bir önem verir. Bu bilgi Türkün kapasite ve enerjisini, nefesine güven duygularını ve ulusal varlığa zarar verecek bütün akımlara karşı sarsılmaz dayanımını besleyen kutsal bir evindir." (1935: 35) denilmektedir.

İlerleyen yıllarda Cumhuriyet Halk Partisi'nde köklü ideolojik değişiklikler olduğu bilinmektedir. Ancak, askeri hükümetten sonra Bülent Ecevit başkanlığındaki CHP-MSP koalisyonunda ilk ve ortaöğretime zorunlu ahlak dersleri konur ve çocuklara töre ve geleneklerimizle millî hasletlerimize uygun ahlak kaidelerinin öğretilmesi hedeflenir (Kaplan, 1999: 244-245). Böylelikle, CHP'nin bu dönemde benimsediği sosyal demokrat anlayışa rağmen milliyetçi yaklaşımlardan vazgeçmediği ve koalisyon hedefleri arasında millî bir ahlak anlayışına yer verdiği görülmektedir (Güven, 2000: 149-150, 159). Yine 1975 ve 1980 arası dönemde mecliste yapılan konuşmalarda, soru önergelerine dönemin Millî Eğitim Bakanlarının cevaplarında, eğitimde her açıdan millî olmak veya milliyetçilik sıkça değinilen şekilde karşımıza çıkar (Güven, 2000: 162-164).

Bu dönemde hem eğitimin içeriğini belirleyen hem de "...ulusal birliği güçlendirmeye yönelik etkili devrimci atılımları yeni Türk alfabesi, Türk Tarih (1931) ve Türk Dil (1932) Kurumları, Millet Mektepleri (1928) ve Halkevlerinin (1932) açılışı izlemiştir." (Kili, 1995: 195)

3.5.3. Tarih Anlayışı

1924-1929 yılları aralığında okutulan ve inkılapları kapsamayan Hamit Muhsin'in 'Türkiye Tarihi' isimli kitabının yerine inkılapları kapsayan (akt. Babaoğlu, 2013: 592) "...Türk Devrim Tarihi derslerinin zorunlu hale getirilmesi..." (Kili, 1995: 196) ile Cumhuriyet kendi kısa geçmişini yeni nesillere aktarma görevini üstlenmiştir (akt. Babaoğlu, 2013: 593). Bu esas değişiklikten sonra ise tarih derslerinin dönemlere göre değişen program içeriği aslında Cumhuriyet'in ve Atatürk'ün tarih anlayışının nasıl şekillendiğini göstermektedir.

Ulusoy'un (2010: 40-46) çalışmasına göre Tarih derslerine ilişkin, bir üst paragrafta ders kitabının adı zikredilen, 1924 programı amacı olmayan bir içerikte iken 1934 ve 1938 programları ise birbirinin tekrarı niteliğindedir. Amaç ve açıklamanın olmadığı bu programlarda konu olarak 'devlet ve medeniyetlerin Orta Asya Türk toplumlarının kültürel yapısı' üzerinde durulmaktadır. Bu anlamda tarih tezinin erken cumhuriyet döneminde asyatik kökenli olduğu iddiası temellenmiş olmaktadır. 1956 yılında düzenlenen tarih müfredatında uygulama esas alınırken amaç ve açıklamalar yine söz konusu değildir. Konulara bakıldığında 'devletlerin medeniyet ve kültür tarihi, Fransız İhtilali'nden sonra ortaya çıkan

demokrasi ve insan hakları anlayışı ve batıl inançlara yer vermeme' konuları göze çarpmaktadır. 1971 yılında program değişikliğe uğramıştır ve bu programda dersin amaçları ve kazandıracığı davranışlardan bahsedilmektedir. Bu programın amaç ve davranışlar bölümünde değerlerle ilişkili olarak milli benliğe uygun kurumsallaşmanın kavratılmasına, çağa ayak uydurmaya, milletler arası işbirliği ve milletler içinde Türk milletinin yeri, farklı fikirlere saygı ve Atatürk milliyetçiliğine saygı, Türk inkılaplarının değerinin farkında olma, geçmişi bilerek ve geleceğe güvenerek millî ahlaka sahip olma hedefleri belirlenmiştir. 1976 yılındaki programda ise 'Türk Tarihinin bir bütün olarak ele alınması' ve genelleme yapılarak 'Osmanlı'nın devlet büyüklerinin kötülenmemesi ve bu sayede Atatürk'ün de geçmişinden koparılmaması' vurgusu ön plana çıkmaktadır. Yine bu programda ilke ve inkılapların önemi tekrarlanmış, Atatürk'ün Türk milletinin değerlerine dayanarak yaptığı yenilikler üzerinde durulmuştur.

Medeni Bilgilerde ise "Yirminci yüzyıl, birçok zorba hükûmetin bu denizde boğulduğunu görmüştür. Rus Çarlığı, Osmanlı Padişahlığı ve Hilâfeti, Almanya ve Avusturya-Macaristan imparatorlukları bunların başlıcalarındandır" (İnan, 2000: 41). Zorba şeklindeki bir nitelendirmeye ve olumlu herhangi bir değerlendirmeye rastlanmadığı için yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin kendi yakın tarihsel geçmişini demokrasi anlayışı açısından yok saydığını ve devamında çok daha eski tarihsel köklere demokratik olduğu gerekçesiyle aktarılan şu ifadelerle göndermelerde bulunduğunu görürüz. "Bundan en aşağı 7000 yıl önce, Mezopotamya'da, insanlığın ilk medeniyetlerinden birini kuran Sümer, Elam ve Akat budunlarında demokrasi prensibi uygulanmıştır. Gerçekten, bu Türk budunları birleşik bir cumhuriyet oluşturmuşlardır..." (İnan, 2000: 41). Yine Medeni Bilgiler'e göre 30 yıllık Abdülhamit dönemi 'despotluk ve işkence devri' olarak gösterilmektedir (İnan, 2000: 48).⁶²

Son iki paragraf bir arada düşünüldüğünde aslında tarih dersinin programlarının tarihi üzerinden özetlenen kısım ile Medeni Bilgiler'den aktarılan ifadeler birbirini tamamlamaktadır. 1976 yılına kadar olan programlarda konular arasında Osmanlı döneminin ön plana çıkmamasının gerekçesi Medeni Bilgiler'de

⁶² Sümer, Elam ve Akatların Türk budunları olup olmadığı, Abdülhamit döneminin despotluğu, Osmanlı Padişahlığı ve Hilafeti'nin zorbalığı ifadelerinin hangi bilimsel temellere dayandığı, temellendirmelerin yeterli olup olmadığı başka tartışmalar olmakla birlikte konu dışıdır. İnceleme konusunu ilgilendiren ise nasıl bir tarih anlayışının nasıl bir tarih eğitime yol açtığı ve bunun düşünsel temelleridir.

temellendirilmektedir. Görüldüğü üzere Batılılaşma düşüncesinden hareket eden bir milliyetçilik anlayışının sonucu olarak Toprak'a (2012: 70-71) göre özellikle Afet İnan'ın Avrupa'daki eğitimi sırasında etki altında kaldığı düşüncelerle de bağlantılı olarak "...Gazi 20'li yıllarda giderek güçlenen 'premordial' ya da ilkçi diye nitelenebilecek 'millî' tarih anlayışını benimsedi. Bu, bir anlamda hilafet ve saltanatın kaldırılışının sonrasında ulus olgusunu İslam öncesi bir tabana oturtma girişimiydi... Uygarlıkların uzak geçmişi ise fizik antropolojinin alanına giriyordu."

Tarih anlayışı olarak eskinin vakanüvis tarihçiliği Batıcı, aktarmacı bir tarih anlayışıyla yer değiştirmiştir. Fakat 1932 kongresinde bu anlayışın da terk edilerek millî bir tarih yaklaşımının benimsendiğini görüyoruz (Toprak, 2012: 148). Eğitimin içeriği de bu tarih ve dil anlayışlarına göre doldurulmuştur. Eğitimde millî değerler ise bu yaklaşımlara göre şekillendirilmiştir. 1935 Tarihli CHP Programının (f) maddesinde "Partimiz, vatandaşların, Türkün derin tarihini bilmesine üsnomal bir önem verir..." (CHP Programı, 1935: 35) denmektedir. Temellerini bu şekilde bulan bir tarih anlayışı kaçınılmaz olarak genç nesli yetiştirme ve belirlenmiş milliyetçi çerçeveyi pekiştirme işlevini Tarih derslerine bırakmaktaydı. Kaplan'ın (1999: 209-210) aktardığı üzere 7 Ağustos 1946 ile 10 Eylül 1947 tarihleri arasındaki son CHP hükümetlerinden olan Recep Peker hükümeti döneminde eğitimle ilgili daha önceki CHP programlarının yaklaşımları tekrarlanırken 'iftiharlarla dolu Türk tarihinin öğretilmesi' vurgusu ayrıca ön plana çıkmaktadır. Böylelikle, "...Cumhuriyet döneminin resmi ideolojisi kitaplar, programlar ve uygulamalar yoluyla yoğun bir şekilde benimsetilmeye çalışılmıştır. Lise kitaplarında özellikle tarih kitaplarında bu resmi ideoloji yaygın halde yer almıştır. Buna daha sonraki dönemlerde de rastlamak olasıdır." (akt. Güven, 2000: 94) Güven'in bu ifadeleri ise yukarıda açıklananları özetlemesi bakımından oldukça uygundur.

Dönemin gelişmeleri, cumhuriyetin düşünsel temellerinin belirleyici olduğu bu tarih anlayışında Toprak'a (2012: 149) göre Atatürk ve Türk tarihçileri Fransız tarih yazımından etkilenmiştir ve Atatürk'ün kütüphanesinde Fransız tarih anlayışının temel eserleri olan L'évolution de l'humanité dizisi bulunmaktadır (Toprak, 2012: 149).

3.5.4. Dil Anlayışı ve Harf Devrimi

Atatürk, 23 Eylül 1925'te, Samsun İstiklal Ticaret Okulu'nda öğretmenlere yaptığı konuşmada millî terbiyenin lisanının da milli olması gerektiğini vurgulayarak (Kılıç ve Okan, 1973: 23) Türk Dil Kurumu'na giden yolu açmıştır. Atatürk dönemi ve sonrasında ise “Türkçeleşme çabasının yoğunlaştırılıp yaygınlaştırılması...” (Kili, 1995: 196) yukarıda bahsedilen milliyetçi yaklaşımların bir devamı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine bu dönem üzerine Kaplan'ın (1999: 160) “Bütün azınlık ve yabancı okullara devletin dili konuyor. Türkçe olarak tarih okutuluyor...” şeklindeki tespitleri Türkçeleşme çabasının milliyetçi yaklaşımlara paralel şekilde eğitim sahasında önemli değişikliklere sebep olduğunu göstermektedir.

8 Ağustos 1928'te İstanbul Sarayburnu'ndaki bir gece toplantısında “...Milletimiz yazısile, kafasile bütün âlem-i medeniyetin yanında olduğunu gösterecektir.” (Kılıç ve Okan, 1973: 27) demektedir. Bu ifadeler ilk bakışta harf devrimine yönelik olması bakımından kolaylıkla okunabilir. Ancak Latin harflerinin kabul edileceğinin işaretlerini veren bu ifadelerde geçen ‘bütün alem-i medeniyet’ sınırlandırması, bütün kelimesini kullanmasına rağmen, aslında medeniyet bağlamında bütüne yönelmemektedir. Çünkü bu konuşmayı takiben 1 Kasım 1928'te Latin harflerinin kabul edilmiş olması Latin harfleri dışında harfleri kullanan medeniyetlerin yazı ve kafa yönünden yanında olunamaması anlamına gelmektedir.

Bu dönemin hükümetleri ve eğitim programları incelendiğinde diğer hükümete nazaran Birinci Bayar Hükümeti'nin (1 Kasım 1937-11 Kasım 1938) dil konusuna özel önem verdiği görülmektedir. Bu Hükümetin programında “Milli sahnemiz Türk kültürünün makesi güzel dilimizin en iyi şekilde telaffuzu ve en bedii tarzda ifadesini yayan sanat kaynağı olarak ele alınacaktır. Bunda modern teknik vasıtalarına ehemmiyet vereceğiz” (Dağlı ve Aktürk, 1988: 80) ifadeleriyle dil konusunda hükümetin hassas olduğu, tarih ve dil araştırmalarının uygulamada destekleneceğinin vaadinde bulunmaktadır. Yine aynı hükümet programında mecburi eğitimin amacı olarak konuştukları dilin kurallarının öğretilmesi vurgusu ön plana çıkmaktadır (Dağlı ve Aktürk, 1988: 79).

Kitap çoğaltmanın 18. yüzyılda ayrı bir geçim kaynağı haline gelmesi ve buna bağlı olarak zamanla halk arasında daha anlaşılabilir bir dil kullanma çabası (Mardin, 1982: 150) takip eden yüzyıllarda özellikle yayıncılık faaliyetlerinin bir

sonucu olarak da değerlendirilebilir. Kutsal yazı fikrinin zamanla kaybolarak yerini ulusal dilde yazılan kitaplara, gündelik gazetelere bırakması ve bu yolla kendisi için düşünen insanın kendini başka insanlarla birlikte düşünerek, onlardan haberdar olmasa da bir kurgu olarak topluluk içinde anonimleşmesi ulus olma hayalinin kolaylıkla yaygınlaşmasını sağladı. Ancak buradaki en önemli etken, ortak bir dile dayanan kutsal yazı karşısında (örneğin Latince, Arapça), matbaanın gelişimiyle ve girişimci kapitalist pazar anlayışı doğrultusunda tek dilli insanlara sunulması için sayısı gittikçe artan kitaplar basılmasıdır. Bu süreçte kapitalist yayıncılık, farklı ulusal dillere ait kitaplar basarken aynı dili konuştuğu halde kendi arasında anlaşamayan insanlar arasında zamanla dile sabitlik kazandırarak kadim olma fikrini geliştirdi (Anderson, 2011: 48-61). Swingewood'a (2010: 30) göre de "...ticari bir alan olan yayıncılık da dünyevi bir hümanizmin..." dolayısıyla aydınlanma ve pozitivistizmin gelişmesine neden oluyordu. Anderson'a göre bu dönemde "...Bir zamanlar Arapça yazı sistemine sahip, derlenebilir ve dolayısıyla karşılıklı olarak anlaşılabilir bir konuşulan diller ailesi oluşturan..." Türkler açısından Latin harfleri hem Batılılaşma hem de daha üst bir kimlik olan İslamiyet aleyhine kabul edildi (Anderson, 2011: 61). Bu gerekçelerle; Millet Mektepleri aracılığıyla geniş kitlelere okuma yazma öğretme amacının (Kaya, 1974: 106) ve Türkçenin veya herhangi bir ulusal dilin öğretiminin çocukluğun en erken çağlarında neden gerekli görüldüğü daha kolay anlaşılacaktır. Dünya üzerinde gelişen bu süreç Türkiye Cumhuriyeti açısından da benzer şekilde değerlendirilebileceği gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni kuruluyor olmasındaki özel durum da göz önüne alınarak değerlendirildiğinde, yukarıdaki ifadeler dışında tespitleri de gerekli kılar.

Güven'e göre kültürcü bir tarih ve dil anlayışı oluşturma çabası topluma manevi bir arada olma duygusu yaratmak için gerekli görülmüştür (Güven, 2010: 76). Güven'in bu ifadelerini tamamlayan Gökçe'ye (2009: 70-71) göre ise; Ulus-devlet döneminin ana kavramı olan milliyetçilik devleti ve milleti ortak ve değişmez bir değer kabul ederek kendisini kültürel kimlik kavramıyla pekiştirmektedir. Bir başka değerlendirmeye göre "...Osmanlı imparatorluğunun mirası üzerinde yeni bir toplum yaratmayı amaçlayan Atatürk, ulusçuluğu ideolojik temellere dayandırmak zorundaydı. Dolayısıyla tarih ve dil üzerindeki çalışmalara büyük önem verilmiştir. Güneş-dil kuramının temelinde bu gerçek yatmaktadır. Ulusçuluk için varılan bu yargı laiklik ve cumhuriyet için de geçerlidir. Toplumsal ve ekonomik gelişmelerin

sonucu olmayan laiklik ilkesi ve cumhuriyet yönetimi, devletçi-seçkincilerin ideolojik ve siyasal güdümlenmesiyle topluma sunulmuştur (Kongar, 1981: 340). Kongar'ın bu güdümlenme tespitinin sonuçlarını ise Güngör'ün yaklaşımları üzerine şu ifadeler tamamlamaktadır. “Güngör, yenilenme döneminin Batılı olmayan kültür unsurlarını bir kenara iten tavrının, Türk dilinin, kültürün taşıyıcısı olma fonksiyonunu işlevsiz hale getirdiğini ifade etmektedir. Dilin tasfiyesi çalışmaları sonucunda Arapça ve Farsça kelimelerin çıkarılarak yerlerine yeni türetilen kelimelerin yerleştirilmesi Güngör'e göre uydurma bir dil meydana getirmiştir. Ayrıca eğitim hayatına da hâkim olan bu dil öğrencilere her türlü ilim ve kültürün beş altı yüz kelimelik bir lügatçe içinde anlaşılabilen vechini vermektedir. Türkiye'deki okuma azlığının bir sebebinin de dil eksikliği olduğunu düşünen Güngör, yeni nesillerin Türkçe yazılmış eserleri okuyup anlamakta güçlük çektiğini belirtmektedir” (akt. Bora, 2007: 38).

Atatürk'ün kişisel mal varlığını bağışladığı Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu'nun da aracılık ettiği inkılaplar değerlendirildiğinde Harf Devrimi ile denge kuran üçlemenin diğer iki unsurudur. Bu konuda Toprak (2012: 108, 147) “...Harf Devrimi'yle Selçuklu ve Osmanlı ile bağ koparılmış, Tarih Tezi'yle Orta Asya benimsenmiş, Dil Devrimi ile tarihsel bağlamda antropolojik bulgular pekiştirilmişti...” Bu yaklaşımların pekiştirilmesinde dil ve tarih içerikli bilimsel kongreler ve bu kongrelerde de antropoloji önemli bir yer tutar. Yine Bayar Hükümeti programında “Milli Kültür bakımından büyük önemi olan ve şefin ilim ve kültür sahasında en büyük abidelerinden biri halinde daima yükselecek tarih ve dil araştırmalarımıza ve bunlarla alakadar işlere hususi ehemmiyet vermeye devam edeceğiz” (Dağlı ve Aktürk, 1988: 80) şeklinde ifade edilen yaklaşım, Banks'in (2013: 67-68) beş bilgi tipolojisinden biri olan ve tekçi bir eğitim anlayışının vazgeçilmezi olan ‘hâkim akademik bilgi’ kavramsallaştırmasındaki hâkim ifadesinin -tek parti iktidarı da göz önüne alındığında- akademik bilgi ifadesiyle nasıl iç içe geçirildiği görülmüş olur. Gökçe'ye (2009: 5) göre “Planlanmış değişme, sosyal sistemdeki işleyişi geliştirmek amacıyla işe koşulan bilinçli, kasıtlı ve işbirliğine dayalı çabaları içerir.” Bu bağlantılardan anlaşılacağı üzere, hâkim akademik bilgi Türk Tarih Kurumu, Türk Dil kurumu ve bu dönemde yapılan diğer akademik çalışmalar hükümetler aracılığıyla planlı bir şekilde kendisini iktidar doğrultusunda oluşturmuştur. Bu oluşturma sürecinde ortaya çıkarılan bilgilerin

devamlılığını sağlama yolu ise yine planlı ve kasıtlı bir kültürleşme faaliyeti olarak ele alınan eğitim aracılığıyla. Bu nedenle Türk eğitim sisteminin, müfredatlarından ders kitaplarına kadar, içeriğinde de hâkim akademik bilgiler olarak bu çalışmalar konumlanmıştır. Eğitim yoluyla ulaşılamayan kitlelere ise Kaya'ya (1974: 106-107) göre halkevleri aracılığıyla Türk milliyetçiliğini geliştirerek aydın-halk uçurumunu azaltmak ve "...inkılâpların topluma benimsetilmesi..." (Kafadar, 1997: 149) hâkim akademik bilginin yaygınlaştırılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak, milliyetçilik, içeriği itibariyle, manevi bir arada olma duygusuna kaynak sağladığı için tarih ve dil anlayışı oluşturma çabası dönemin milliyetçilik anlayışının bir uzantısı olarak karşımıza çıkmıştır. Dolayısıyla, yukarıda bahsedilen dönemin kaynağını Avrupa'dan alan, hemen hemen her kavramın başına milli kelimesini getirerek millileştiren, çağdaşlaşma ve kalkınmada bir çimento işlevi üstlenerek manevi içerikten soyutlanmış milliyetçilik anlayışının barındırdığı bu yaklaşımlardan bu dönemde gerçekleştirilen tarih ve dil çalışmaları ve harf devrimi direkt olarak etkilenmiştir.

3.5.5. Laiklik

Pozitivizmin düşünsel muhtevasının Türk eğitim sistemine yerleşmesini sağlayan önemli kavramlardan birisi de laikliktir. Bu anlamıyla, laiklik çalışma konusu açısından da ayrı bir öneme sahiptir ve üzerinde detaylarıyla durulması gerekir.

Orta Çağ'ın dine dayalı devletine bir itiraz olarak "...papaz olmayanların da kiliseleri yönetebilmeleri..." talebiyle ortaya çıkan laiklik Littre sözlüğünde kendine yer bulduğu 1877 yılından beri (Gürsoy, 2003: 61) farklı yaklaşımları içerisinde barındırsa da çok fazla anlam değişikliğine uğramamıştır. Genellikle, kilise dogmalarına karşıt bir düşünce ve yönetme işini Tanrı buyruğundan çıkarmak amacıyla din ve devlet işlerinin birbirinden vicdan ve inanç özgürlüğüne saygı göstererek ayrılması olarak tanımlanmaktadır (Gökçe, 2009: 71-72, Gürsoy, 2003: 61). "...Laiklik kavramının bir de eğitime ilişkin temel bir tutuma işaret etmesi söz konusudur ki bu da öğretimin dini bir temele göre ve teolojinin güdümünde yapılmaması..." (Gürsoy, 2003: 61) yaklaşımının laiklik çerçevesinde savunulmasıdır. Bu ifade aslında bilim ve din tartışmalarının eğitim sahasında

kendisini en açık ve yalın bir içerikte sunduğu argümandır. Karpat'a (2008: 9) göre din ve devlet arasındaki ilişki insanın maddi yönü ve manevi yönü arasındaki ilişkiye benzer. Din manevi yönü devlet ise maddi yönü karşılamaktadır. Durum bu tarihinin ifade ettiği kadar yalın olmasına rağmen gelişmeler çok daha karmaşıktır. Özellikle Türkiye'de laiklik kavramının eğitim tarihindeki uygulamaları açısından düşünsel tartışmalar manevi ve maddi yön kutupları olarak ele alınıp analiz edilebilse de, uygulamanın eğitim sahasındaki gelişimi çok daha karmaşık olmuştur. Doğan'a (2002: 32) göre din Tanrı ile kul arasında olmasının yanı sıra, ilkel toplumlardan günümüze önemli bir sosyal kurum olarak Tanrının buyukları doğrultusunda toplumun sosyal hayatını düzenleyici bir işleve sahiptir. Doğan'ın işaret ettiği bu duruma rağmen, modern devlet anlayışlarının hâkim bir uzantısı olarak dinin sosyolojik yönü yok sayılarak sadece Tanrı ile kul arasında bir vicdan meselesi olmasına müsaade edilmiştir. Gerek evrensel açıdan gerekse de Türkiye açısından toplum hayatına dönük böyle bir temel tartışma olarak ele alınabilecek olan laiklik, 1935 tarihli CHP Programında "Parti, bütün kanunların, tüzüklerin ve usullerin yapılışında ve toplanışında, en son ilim ve teknik esasları ile, asrın ihtiyaçlarına uyulmasını prensip olarak kabul etmiştir. Din, bir vicdan işi olduğundan, parti, dini, dünya ve devlet işleri ile siyasadan ayrı tutmağı, ulusumuzun çağdaş medeniyet yolunda ilerlemesi için başlıca şartlardan sayar." (1935: 11) şeklinde ifade edilmiştir. Bu yaklaşım laikliğin yukarıdaki bilinen tanımına benzerliği açısından önemli olduğu gibi dönem gelişmeleri değerlendirildiğinde benimsenen felsefi/sosyolojik görüşlerin bir uzantısı olan ve hakim laiklik yaklaşımı olarak karşımıza çıkar.

Türk düşünce tarihi açısından laiklik sadece cumhuriyet döneminin bir tartışması değildir. Karpat'a (2008: 245-247) göre yüzyıllar süren Osmanlı döneminde de devlet ve inanç alanlarının ayrı değerlendirildiği yönetsel bir akıl söz konusudur fakat bu dönemlerde "...Devletle inancı birbirinden ayıran kurallar hiçbir zaman yazılı hale getirilmemişti, buna karşın yüzyıllarca yürürlükte kaldı ve toplumun siyasi kültürünün bir parçası haline geldi..." Din ve devlet ilişkilerinin organizasyonu, Müslüman ve Müslüman olmayan halk arasındaki ilişkilerin nasıl düzenlendiğine dair önemli örneklerle dolu bu uzun dönem bir tarafa bırakılacak olursa, Padişah tarafından Batı'ya gönderilen İbrahim Müteferrika'nın, devletlerin din ve gelenek esaslarına göre değil aklın ve bilimin ilkelerince yönetildiği şeklindeki raporu (akt. Selçuk, 1998: 69), II. Mahmud'un dinin çağdaş medeniyetle

çatışmadığını şeyhülislamın bizzat onun isteğiyle ön plana çıkardığı hadislerle temellendirmesi dinin -esaslara da sadık kalmaya çalışan- yeni bir yorumlanma süreci olarak görülebilir (Karpata, 2008: 14). Bu dönem ve takip eden yıllarda, Osmanlı Devleti dönemindeki modernleşme sürecinde ilmiyenin önemli bir konum elde etmesinin nedeni yeni uygulamalarla İslam'ı uzlaştırarak modern yaşamı rasyonelleştirmesiyken,⁶³ zamanla bu konumunu kaybederek modern okullardan yetişen yeni din dışı entellektüeller ortaya çıkmış ve modern eğitim yükselişe geçmiştir (Karpata, 2008: 216-220). "...Batı eğitimi almış olan entellektüellerin modernist bir İslam yorumuna sıcak baktıkları veya laik ve milliyetçilik ekseninde etrafında bir siyaset üretmeye çaba sarf ettikleri görülür. Bunun sonucu olarak siyaset, hukuk ve eğitim alanlarında Batı modellerini benimseme çabalarıyla birlikte laikleşme süreci de hız kazanmıştır..." (Küçükcan, 2003: 63). Bu hızlı geçişe rağmen İslamiyet hayatın her alanını belirleyen tümelci bir din olduğu için laiklik gerçekleştirilmesi bakımından zor bir ilkedir (Selçuk, 1998: 70). Aynı zamanda, hem kurumlarıyla hem de insanların yaşayışları bakımından ve düşünce grupları açısından İslam'ın veya İslamcılık fikrinin bu dönemde geniş bir tabanı ve yönetici kesimi temsil ettiğini söyleyebiliriz. Osmanlı'nın son dönemlerindeki devletin modernleşmesi, millileşme ve laiklik yönelimlerine yakınlıkları ve karşıtlıkları bakımından İslamcı çevreyi gruplandıran Karpata (2008: 232) bu gruplar içerisinde Sırat-ı Müstakim (sonrasında Sebil-ür Reşad ismini alacak olan) dergisini millileşme ve laiklik konusunda en ılımlı çevre olarak görmektedir. Bu grup geçmişte İslam coğrafyasında bulunan bilim-teknik faaliyetlerini geliştirdiği için Batıya saygı duymakta olan ve devletin toplumun dinî yaşayışına karışmadığı sürece dine dair herhangi bir müdahalede bulunmaması gerektiğini savunan ve dönem içerisinde Osmanlıcılığı milli bir çağrışımla savunan takipçi sayısı güçlü bir gruptur. Ancak modernleşmeye yakın durmayan diğer İslamcı grupların da oldukça geniş destekçileri vardır. Bu dönem farklılıklarının ise kendilerini konumlandıkları alanlar kendi fikirlerini yaydıkları gazete ve dergi çevreleri olduğu gibi dönemin hem modern düşünce ve usullere göre kurulmuş hem de İslami düşünce ve usullere göre halihazırda var olan eğitim kurumlarıdır.

⁶³ Osmanlı Devleti döneminde ilmiye içerisinde üst kademe devletin reformlarına destek verirken taşradaki alt tabaka görevlileri yaşananları İslam'dan sapma olarak değerlendirmektedir (Karpata: 2008: 220). Buna benzer farklılaşmalar cumhuriyetin modernleşme döneminde de devam etmiştir. Karpata'nın bu değerlendirmesinden çıkan sonuç itibarıyla modernleşme ve laikleşme ile birlikte ortaya çıkan hoşnutsuzluklar sadece cumhuriyet dönemine özgü değildir.

Takip eden yıllarda, savaşın devam ettiği koşullarda 1921 yılında toplanan 1. Maarif kongresinin düzenlenmesibu dönemin liderinin eğitime ne denli önem verdiğini göstermek açısından önemlidir (Kaya, 1974: 80). Kongrede eğitime millî bir yön vermek amacıyla belirtilen gereklilikler arasında “halkın daha çok ilgi duyduğu ve istediği lisan, dil ve hesap gibi derslerin okutulmasıyla yetinilmesini, halk eğitiminin ancak bu şekilde sağlanabileceği, köylü ve kentlilerin ihtiyaçlarının farklı olması sebebiyle ilkokul programlarının buna göre ayrı ayrı düzenlenmesi...” istenmiştir (MEB, 2006: 9). Özellikle savaşın devam ettiği koşullarda ifadesinin altı çizildiği zaman; bu kongrede halkın lisan, hesap gibi dersleri bir ihtiyaç olarak gördüğünün tespit edilmiş olması tartışmalı bir durum olarak karşımıza çıkar. Bu kongrenin hangi koşullarda gerçekleştirildiği, kongreye kimlerin katıldığı ve halkın eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek kongreye katılıp katılmadığı önemli bir eğitim tarihi araştırması konusudur. Böyle olması bir yana; halkın lisan, dil ve hesap derslerini istemiş olması ve bunlarla yetinilmesi kararı eğitimde laiklik olgusunu pekiştirmesi açısından önemlidir. Bu dönemle hemen hemen aynı tarihlerde, 1921-26 yılları aralığında eğitim alanında çalışma yürüten Telif ve Tercüme Heyeti’nin çalışmaları arasında “ülke halkına, İslam inancının, benliğinin ve menşeinin öğretilmesi” de vardır (MEB, 2006). 1. Maarif kongresinde, halkın ihtiyaçları olan lisan, dil, hesap dersleriyle yetinilmesi kararına rağmen, Telif ve Tercüme Heyeti’nin çalışmalarında İslam inancının, benliğinin ve menşeinin öğretilmesi kararı sadece halkın ihtiyaçlarının tespit edilmiş olması bakımından -zamanla derinleşme olasılığı da olan- bir çelişki taşımaktadır. Öte yandan, Telif ve Tercüme Heyeti ve 1. Maarif Kongresi arasındaki bu zıtlık ilk bakışta genel Tevhid-i Tedrisat değerlendirmelerinde olduğu gibi ikili bir durum olarak görülse de, Telif ve Tercüme Heyeti’nin böyle bir karar alması devlete uygun bir din anlayışının halka öğretilmek istenmesi şeklinde de yorumlanabilir. Özellikle bu karar, 677 sayılı tekke, zaviye ve türbelerin kapatılması ile ilgili kanunla da ilişkili bir karardır. Yine bu döneme denk gelecek şekilde bir hükümet organı olarak, Birinci İcra Vekilleri Heyeti’nin (3 Mayıs 1920-24 Ocak 1921) programında “Maarif işlerindeki gayemiz; çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her manasiyle dini ve millî bir hale koymak...” olarak belirlenmiştir (Dağlı ve Aktürk, 1988: 4). Kaplan’ın (1999: 152-156) bu programla ilgili değerlendirmesi; dini ve millî eğitim sözleri bir arada kullanılmaktadır ancak uygulamaya koyulacak çalışmalarda ve hazırlanacak kitaplarda millî eğitim anlayışının daha baskın olduğu şeklindedir. İkinci, üçüncü ve dördüncü icra vekilleri

heyeti ise herhangi bir program sunmamıştır. Program sunulmaması ise son programın devamı anlamına gelebilir. 8 Nisan 1923'te Mustafa Kemal imzasıyla yayınlanan bildirgenin dokuz ilkesinden birisi eğitimle ilgilidir ve dini eğitimden bahsedilmemesine rağmen, eğitimin dini yönünü ilgilendiren bağlam, “Bütün okulların ulusal gereksinimlere ve çağdaş ilkelere göre düzenlenmesine, bunlarla ve başka yollarla halkın aydınlatılmasına, eğitimine çalışılacaktır.” (Kili, 1995; 156-158) şeklindedir.⁶⁴ Beşinci İcra Vekilleri Heyeti (14 Ağustos 1923-27 Ekim 1923) 12 maddelik eğitim bölümünden oluşan bir program sunmuştur. Söz konusu 12 madde içerisinde ise dini eğitim bahsi geçmemektedir. Bu programda da dini eğitime vurgu yapılmazken millî kültüre ve çağdaş uygarlığa vurgu yapılmaktadır (Dağlı ve Aktürk, 1988: 16). Buraya kadar olan ifadelerden anlaşılacağı üzere, Kaya'ya (1974: 80-81) göre Atatürk döneminde, eğitim; toplumun gelişmesi için batılılaşma amacı doğrultusunda, bir devlet işi olarak görülürken, dini eğitim gelişmenin önündeki bir engel olarak görülmektedir. Yine de bu dönemde, Beşinci İcra Vekilleri heyetinin programına kadar eğitim sahasında hem dinî hem de millî bir içeriğin varlığı söz konusudur. Ancak bu heyetin programında eğitime geniş yer ayrılmasına rağmen dinî eğitime yer verilmemiş olması eğitimin bu çoklu karakterinden hoşnut olunmadığı anlamına gelir. Dolayısıyla bu gelişmeler Tevhid-i Tedrisat'ı hazırlamıştır.

Kili'ye (1995: 192-193) göre “Cumhuriyet öncesi dönemde ülkedeki eğitim örgütünde laikliğe, ulusal eğitime ters düşen okullar vardı... Böylesine bir öğretim uluslaşmanın en büyük engellerinden biriydi. Bu nedenle 3 Mart 1924'te öğretimde birlik sağlanmış, Şeriye ve Evkaf Bakanlığı kaldırılarak tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır...” Kaplan'a (1999: 159) göre ise “...Millet Meclisi tarafından kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu eğitim alanındaki en önemli reformdu. Bu yasayla Şer'iyeye ve Evkaf Vekaletine bağlı bütün medreseler ve okullar Eğitim Bakanlığı'na devredildi. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle bütün bilim ve eğitim kurumları Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış oluyordu. Yasanın gerekçesine göre, bu önlemlerle eğitimde amaç birliği ve denetim birliği sağlanacak ve ‘Milletin düşünce ve duygu bakımından birliği güven altına alınacaktı’” (Kaplan, 1999: 159). Tevhid-i Tedrisat'la ortaya çıkan bu tabloya

⁶⁴ Diğer ilkelere ise ticaret, tarım, vergilendirme, bankacılık, sağlık, devlet önlemlerinin yanı sıra özel girişimcilik gibi konular mevcuttur. Tevhid-i Tedrisat'ın ipuçlarının verildiği bu ilkelere din eğitimine dair açık ifadelerle herhangi bir açıklama yokken, bütün okulların genellemesi düşünce zemininde de olsa Birinci İcra vekilleri heyetinin ‘dini ve millî bir hale koymak’ şeklindeki ikiliğinin net ifadelerle ortadan kalkmasıdır.

rağmen, Osmanlı'nın devamı olan halkın büyük bir çoğunluğunun dini bakış açısına uygun bir yaşam sürmesi, toplumun önemli bir ortak değeri olarak İslam'ın etki alanının genişliği yönetici kadrolar tarafından da bilinmektedir. Bu durum bilinmesine rağmen dönemin kadroları tarafından İslam dinine, yeni devlet açısından birleştirici bir nitelik yüklenmediği için Tevhid-i Tedrisat yolu seçilmiştir. Bu fikri destekleyici olarak, Medeni Bilgiler'de de (2000: 31) İslam'ın Türk milletinin millî bağlarını gevşettiği işlenmektedir. İslam'a birleştirici görev yüklenmemesi; bir taraftan yerel bir değerlendirmeye çağın mükemmel ve ilerlemiş düzenini yakalama hedefinde olan Atatürkçü ideolojinin Batı karşısında geri kalmış Osmanlı'nın yenilgilerinden çıkardığı bir sonuç olarak, diğer taraftan pozitivist, rasyonalist, vülgermateryalist, doğa bilimci yaklaşımın sosyal bilimler sahasında da doğa bilimlerdeki benzer yöntemler geliştirmesi neticesinde dini düşüncüyü yok saymasının evrensel bir sonucu ve bunun Türkiye'deki yönetici kadrolara etkisi olarak değerlendirilebilir. Karpata (2008: 241) göre de bu dönemde "...Milletin anlamı dinsel bir topluluktan siyasal bir topluluğa doğru evrildikçe devlet, milliyetçiliği ırkçı çağrışımlarıyla birlikte yeni Türk ulusunun dini haline getirmeye çalıştı..." Ayrıca, aynı yazara (2008: 240) göre modernleşme doğrultusunda "...devlet kendi bekâsıyla o kadar meşguldü ki, modernite yürüyüşünü engelleyeceği varsayımıyla, toplumun tarihini ve sosyo-kültürel özelliklerini bu uğurda feda etmekten çekinmedi."

Yukarıdaki Tevhid-i Tedrisat değerlendirmelerine ilaveten, belirtmek gerekir ki, 3 Mart 1924 Tarihli 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesinde din görevlileri ve uzmanlarının yetişmesi için İlahiyat Fakülteleri açılmasına da karar verilmiştir (TTK, 1924). Ancak dönemin yönetici kadroları üzerindeki Avrupa merkezli görüşlerin etkisi de dikkate alındığında İlahiyat Fakültelerinin açılmasının nasıl yorumlanması gerekir? Bu durum, modernite teorisine uyumlu bir din anlayışının devlet eliyle oluşturularak yine devletin kontrolünde yaygınlık kazanmasına bu dönemde izin verilebileceği anlamında da değerlendirilebilir.⁶⁵

⁶⁵ Bu din anlayışının içeriğindeki unsurların geçmiş anlayışla mukayesesi başka bir çalışmanın konusudur. Ancak kısaca söylemek gerekirse, temel farklılık dini değerlerin toplumun bütün hayatını belirlediği Osmanlı döneminden yeni gelişen bilimsel değerlerle medenileşme doğrultusunda bir din anlayışına geçilme çabası üzerine kurulabilir. Böyle bir değerlendirme Karpata (2008: 232-233) tarafından yapılmaktadır. Ona göre Cumhuriyet'in savunucuları arasında dindar kimseler yoktur denilemez. Özellikle, Sebil-ür Reşad, İslamcı çevrenin sadece belli bir grubunu temsil etse de, Ahmet Hamdi Akseki, M. Şemsettin Günaltay, İsmail Hakkı İzmirli, Mehmet Ali Ayni gibi isimlerin de yazarları arasında olduğu bu grubun ılımlı modernist İslam yaklaşımı, Cumhuriyet ile işbirliği

Ancak ister dinî bir eğitimi tamamen ortadan kaldırmak yoluyla olsun, isterse de modern devletin belirlediği bir içerikte dini eğitim verilmesini amaçlamak yoluyla olsun her durumda sosyolojist bir yaklaşım doğrultusunda toplumu değiştirme ve dönüştürme çabası söz konusudur. Okyar Hükümeti (22 Kasım 1924-3 Mart 1925) programında, Maarifle ilgili bölümde, Tevhid-i Tedrisat'a atıfta bulunularak 'tek düze' bir eğitim anlayışı savunulmaktadır (Dağlı ve Aktürk, 1988: 29). Tek düze bir eğitim anlayışının savunulmasının tek düze bir toplum anlayışından kaynaklandığı ifade edilebilir. III. İsmet İnönü Hükümetinin programında (4 Mart 1925 – 1 Kasım 1927) "...Cumhuriyetin feyyaz ve islâhkar mesaisinin maliyede, ticarete, maarifte ve adliyede devamıdır." şeklinde eğitime dair önceki reformların devamlılığının sağlanacağı vurgusu yapılırken bunların verimli ve ıslah edici yönüne değinilmiştir (Dağlı ve Aktürk, 1988: 34, Kaplan, 1999: 157). Yani 12 maddelik eğitim bölümünden oluşan program ve Tevhid-i Tedrisat kanunu bu yıllarda da etkin şekilde eğitim sahasında tek düzeliğe yönelik dönüştürücü bir işlev üstlenerek devam ettirilmiştir.

Dönemin faal görüşü pozitivist teorisyeni Comte'a göre toplumsal uyumsuzluklar patolojidir (Swingewood, 2010: 46). İlahiyat fakültelerinin açılması kararı da dâhil olmak üzere Tevhid-i Tedrisat, -Okyar hükümeti ve III. İnönü hükümetleri programlarından da anlaşılacağı üzere- 'patolojinin', yönetici kadroların çağdaşlık perspektifi doğrultusunda giderilmesini amaçlayan bir kanun olarak değerlendirilebilir. Bütün bu gelişmeler de, sosyoloji adına hareket edilerek toplumsal gerçekliğin bir ideal doğrultusunda dışsal bir müdahale ile değiştirilmesi anlamına gelmektedir. Böyle bir yaklaşım olarak kuramsal yeri toplumdaki kargaşanın giderilmesi için toplumsal sağlığın sosyoloji yoluyla sağlanabileceğini savunan Comte sosyolojizmi kabul edilmiştir. Burada Comte sosyolojizmiyle sadece toplumsal gerçekliğe müdahale etmek yönünden biçimsel bir benzerlik değil içerik yönünden de bir benzerlik söz konusudur. Çünkü, Kösemihal'in (1974: 153-156) Comte pozitivistini açıklamalarından özetlenecek olursa, metafizik-teolojik-pozitif evrelerden geçen insanlığın en yüksek aşaması olarak pozitif aşamada dinsel dogmaları geride bırakmış olması ve bu yaklaşımın bir 'insanlık dini' anlayışıyla sonuçlanmasının yanı sıra sosyolojizm, ahlak krizleri ve zihinsel kargaşaları aşarak

içerisine girmiş ve Türkiye'de yaşayan insanların bir çoğunun İslam anlayışı haline gelmiştir. Özellikle Akseki "...devletin İslam'a yönelik politikasının şekillenmesinde kesinlikle kritik" görevler üstlenirken Günaltay başbakanlık yaparak bu doğrultuda dini eğitime yönelik adımlar atmıştır.

toplumun yeniden düzenlenmesine de hizmet eder. Bu sosyolojist yaklaşımın eğitim sahasındaki amaçlarından birisi de “...bilimlerin ruhunu ve karşılıklı ilişkilerini meydana çıkararak bugün kargaşalık içinde bulunan eğitimi de yenileyecek...” (Köseihal, 1974: 156) olması şeklindedir. Tevhid-i Tedrisat’la bu düşüncenin ilişkisi açısından daha da önemlisi her ikisinin de eğitim sahasında kargaşalık tespitinden hareketle bir amaç birliğine yönelmiş olmasıdır. Comte pozitivistlik ile - özellikle sosyolojizm ve bilimcilik noktasında- birçok teması olan ve onun devamcısı konumunda olan ve toplumu sağlıklı işleyen bir organizma olarak bütüncül görmek isteyen Durkheim sosyolojisinin de (Swingewood, 2010: 107) etkisini görmezden gelemeyiz.⁶⁶ İslam toplumlarının ulus-devlet şeklindeki organizasyonları laiklik kavramını gündeme getirdiğine göre (Küçükcan, 2003: 63) böyle bir devlet anlayışının sonucu vatandaşlık kavramına dayalı bir ahlak tanımlamasını getirdiği gibi, otorite din değil de devlet olduğu için, vatandaşın sadık veya bağlı olması gereken yer devlet olmaktadır. Bu da dini düşünce yerine bilimin ve bilime dayalı bir ahlakın ön plana çıkması anlamına gelmektedir (Gürsoy, 2003: 62). Bu dönemde “...Ziya Gökalp’in modernleşme sürecinde ve milliyetçilikte dine de yer verilmesini savunan görüşleri göz ardı edildi” (Karpat, 2008: 240). Ancak Gökalp’in çağdaşlaşma ve Türkçülük yaklaşımları kabul edilirken onun aracılığıyla fikirlerine Türkiye’de de rastlanan Durkheim, Selçuk’a (1998: 61) göre ahlaki açıdan laiklik yanlısıdır. Bu anlamda Durkheim ve Comte etkisiyle de açıklanabilecek bu pozitivist laikleşme ve millileşme sürecinde pozitivistliğin ahlakı ihmal etmeyen bir düşünce olarak karşımıza çıkmasının yanı sıra, eğitim sahasında sık sık bahsi geçen ‘milli ahlak’ kavramının içeriğini önemli ölçüde belirlendiğini söyleyebiliriz. Gürsoy da (2003: 61-62) bugünkü hâkim laiklik düşüncesine varana kadar Avrupa düşünce tarihinde dört düşüncenin varlığından bahsetmektedir. Bunlardan birincisi nerdeyse Ortaçağın eski yaklaşımıyla aynı ve her şeyi dine göre temellendiren yaklaşımdır. İkincisi ise dinin faydalarından devlet adına yararlanmayı ve dini bir amacı devletin amacıyla aynılaştırmayı savunurken üçüncü görüş yeni toplum ve devlet anlayışlarına dinin kurallarının uygun olmayacağını (Saint-Simon, Comte) ve bu görüşler doğrultusunda bir değişimi savunmaktadır. Dördüncü görüş ise temellerini Locke da bulan, din ve devlet arasında hakimiyet sorunu olmaması gerektiğini her ikisinin de özerk alanlar olduğunu savunan görüştür (Gürsoy, 2003: 61-62).

⁶⁶ Önceki bölümlerde Cumhuriyet’in sosyoloji yaklaşımının daha detaylı olarak incelendiği hatırlandığında bu ifadeler daha iyi anlaşılacaktır.

Türkiye’de de Avrupa’da gerçekleştiği gibi kendi topraklarında gelişen özgün bir laiklik düşüncesi şekillenmediği için ve yukarıda kurulan bağlantılarla da ilişkili olarak cumhuriyet, Gürsoy’un sınıflandırdığı üçüncü görüşün bir takipçisi konumundadır.

Özellikle Fransız tarihi göz önüne alındığında cumhuriyetin millî egemenlik kavramıyla da ilişkisi olan laiklik kavramı Fransa’da 20. Yüzyıla kadar kilisenin tam bir baskı altında tutulması sonucunu doğurmuştur (Gürsoy, 2003: 62). Ancak bu baskı kilisenin kaldırılması anlamında değildir. Türkiye’de ise hem Fransız yanlısı fikirlerin etkisi (Karpas, 2008: 242) bilim doğrultusunda batılılaşmanın eğitim sahasındaki bir sonucu olarak, dinin etki alanının azaltılması bağlamında, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na ilaveten, 30 Kasım 1925’teki 677 sayılı kanunla, tekke, zaviye, türbelerin kapatılarak tarikatların kaldırılması kararı Tevhid-i Tedrisat’ı izlemiştir. Medeni Bilgiler’de geçen “Bir de, Türkiye Cumhuriyeti içinde bütün tekkeler ve zaviyeler ve türbeler yasayla kapatılmışlardır. Tarikatler kaldırılmıştır. Şeyhlik, dervişlik, çelebilik, halifelik, falcılık, büyücülük, türbedarlık v.s. yasaklanmıştır. Çünkü bunlar gericilik kaynakları ve bilgisizlik damgalarıdır. Türk milleti böyle kuruluşlara ve onların mensuplarına tahammül edemezdi ve etmedi.” (İnan, 2000; 72) şeklindeki değerlendirmeden de anlaşılacağı üzere, ilk bakışta eğitim konusunun dışında değerlendirilebilecek bu gelişme, dönem koşullarında bu oluşumların birer informel eğitim aracı olarak da işlevlerinin olmasından dolayı önemlidir. Formel eğitimin bunları kapsayacağı yerde yasaklaması da göstermektedir ki, devlet tarafından resmi olarak kurulmuş dini organizasyonlar dışında dinî içerikteki herhangi bir fikrin organizasyonuna müsaade edilmemektedir. Bu zamana kadar olan gelişmelere bakıldığında ise devletin büyük çoğunluğu Müslüman olan bir halka yönelik eğitim sahasında atılan adımlar oldukça sınırlıdır. Bazı İslamcı veya laik yaklaşımlar açısından zaten tartışmalı olan Telif ve Tercüme Heyeti’nin İslam inancını, birliğini, menşei’ni öğretmek üzere çalışmalarda bulunması, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun dördüncü maddesine dayanarak yüksek dinî uzmanlar yetiştirmek üzere bir ilahiyat fakültesi ve din hizmetlerini ve imam yetiştirme görevini yerine getirmek üzere okullar açılmasının karar altına alınması şeklinde iki gelişme vardır. Öte yandan yasaklamalara bakıldığında atılan bu adımlara nispetle çok daha fazla sayıda ve etkindir. Başta Tevhid-i Tedrisat ve takiben 677 sayılı kanun olmak üzere bu sürecin bir başka değerlendirmesi “...popüler tarikatların ve

din adamlarının (ulemanın) etkisini sınırlamak ve kültürel ve dilsel olarak homojen bir ulus yaratmak...” (Karpat, 2008: 241) şeklinde yapılabilir. Bu bağlamda, Kaplan’ın da belirttiği üzere uygulamalarda ve hazırlanacak kitaplarda millî bir eğitim anlayışı daha baskındır. Güven’in değerlendirmesine göre de, bu dönemde, devlet öğretmenler aracılığıyla siyasi fikirlerini topluma ulaştırıp benimsenmesini sağlarken bu fikirler genel olarak milli bir devlet anlayışına uygun millî bir eğitim anlayışıdır. Bununla bağlantılı olarak ise; Atatürk 1927’de Türk Ocakları’nın 4. Kurultayının temsilcilerine millî eğitimi devletin, dinî eğitimi ise ailenin işi olarak gördüklerini aktarmıştır. İnönü’ye göre de millî bir eğitim anlayışı geçmişteki Osmanlı dönemi ile Cumhuriyet dönemi arasındaki temel farktır (Güven, 2000: 90-91, Kodal, 2014: 306, Selçuk, 1998: 70).

Bu dönem gelişen fikri sürecin sonucunu toparlamak gerekirse, felsefi açıdan laiklik için inanç ve akıl alanlarının ayrılmasıdır, demek mümkündür (Selçuk, 1998: 61). Bu açıdan bir felsefi görüş olarak doğan laiklik cumhuriyetin uygulamalarıyla, tek parti yönetimi de dikkate alındığında homojen bir ulus yaratmayı amaçlayan “siyasal tedbirler” anlamına gelmektedir (Karpat, 2008: 241). Görüldüğü üzere, eğitim sahası da bu siyasal tedbirlerden fazlasıyla etkilenmiştir. Hem Güven’e (2000: 73, 80) hem de Kaya’ya (1974: 81) göre yeni oluşturulan devlet ideolojisini kitlelere ulaştırmak amacıyla eğitim kurumlarının tek elde toplandığı, uzun süre kök salmış medreselerin kaldırıldığı, her türlü devlet okulundan din derslerinin kaldırıldığı ve modernizmin tam bir zafer ilan ettiği dönem cumhuriyetin bu yılları olmuştur.

İlerleyen yıllarda burada ifade edilen zafer ilanına uygun şekilde üç gelişme yaşanmıştır. Bunlardan birisi Tevhid-i Tedrisat’a dayalı olarak Darülfünun bünyesinde kurulan İlahiyat Fakültesinin, Malche’in hazırladığı rapor doğrultusunda, İstanbul Üniversitesi’nin açılmasıyla Edebiyat Fakültesi’ne bağlı bir araştırma Enstitüsü’ne dönüştürülmesidir (Akyüz, 2013: 330, Güven, 2000: 80, Aydar, 2006: 28). Diğeri ise Tevhid-i Tevrisat’la ders saatleri iyice azaltılan din derslerinin en son köy okullarında olmak üzere tamamen kaldırılmasıdır (Akyüz, 2013: 330, Güven, 2000: 80, Nevzatoğlu, 2006: 18). Tevhid-i Tedrisat’la birlikte medreselerin yerine kurulan İmam Hatip Okulları’nın -resmi söylemlere göre öğrenci sayısının iyice azalması ve halkın ilgi göstermemesi nedeniyle, gayrı-resmi araştırmalara göre ise devletin politikası nedeniyle öğrenci sayısının iyice azalması yüzünden- 1930 yılında kapatılması (Nevzatoğlu, 2006: 15-16) modern yaklaşımların bir başka zaferi olarak

değerlendirilebilir. “... Dinsel topluluklarca düzenlenen din eğitimi yasaklamak, devletin yansızlığını yitirmesi, laik yörüngeden sapması demektir...” (Selçuk, 1998: 66). Burada Selçuk’un ifadesinde dikkati çeken ayrıntı noktası dinsel topluluklarca düzenlenen din eğitimi ifadesidir. Çünkü laiklik üzerine değerlendirmeler açısından din eğitiminin dinsel topluluklarca organize edilmesi ile devlet tarafından organize edilmesi birbirinden farklı laiklik anlayışları anlamına gelmektedir. Ancak her iki durumda da dinî açıdan bir özgürlük sorunu ve toplumun değer dünyasına millet anlayışı ve batılılaşma perspektifinin ön plana çıktığı bir müdahale söz konusudur. Bütün bu uygulamalara rağmen “...Halk ise milleti kardeşlik duyguları ve ortak inançla bir arada duran bir topluluk olarak görmeye devam ediyordu...” (Karpat, 2008: 241).

Kurulduktan bir süre sonra içindeki muhafazakârları ve gelenekçileri tasfiye eden CHP 1940’larda devleti temsil eden ve onunla özdeşleşmiş tek güç konumundadır (Karpat, 2008: 266). Gerek Tevhid-i Tedrisat gerekse de onu takip eden yıllarda dinî eğitime dair bu gelişmelerin en bütüncül ve özlü söylemini ise (bu kısmın girişinde de aktarılan) 1935 Tarihli CHP Programının D Maddesinde “Eğitim her türlü urasadan uzak, yad ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, ulusal ve yurdcu olmalıdır.” (1935: 34) şeklindeki ifade de bulmak mümkündür. Söylem itibariyle, tek parti iktidarının olduğu bu dönemde, eğitimde dinî fikirlerin olmadığı ve kendine yer bulamayacağı en açık ifadesi olan laiklik eksenli bu ideoloji ilerleyen yıllarda da varlığını devam ettirmiştir. Ancak, toplumsal gerçek zamanla derinleşme olasılığı olan bir çelişkiyi de barındırmaktadır ve CHP yönetimi tarafından bunun farkına varılarak kısmi adımlar atılmıştır. DP dönemine geçilmeden önceki yıllarda dinî eğitim adına olumlu ve olumsuz adımlar vardır. Konuya özgürlüğü göz önüne almayan sadece laikçi bir perspektiften yaklaşıldığında, Kili’ye ve Güven’e (1995: 206 ve 2000: 1) göre bu yıllardaki olumsuz yön laik eğitime karşı dinsel içerikteki eğitim kurumlarının nicelik ve nitelik yönünden varlık göstermesidir. Devamla, tek partili hayattan çok partililiğe geçiş sürecinin son hükümeti olan Günaltay Hükümeti’nin (16 Ocak 1949-22 Mayıs 1950) programında da, öncekilere benzer şekilde, ama din öğretiminin seçmeli olacağı şeklindeki bir farkla, laiklikten asla taviz verilmeyeceği ve din adına hurafelere de müsaade edilmeyeceği belirtilmiştir. (Dağlı ve Aktürk, 1988: 150) Karpat’ın (2008: 233) değerlendirmesine göre cumhuriyetin katı laik yaklaşımını İslam’la uzlaştırma yönünde adım atanlardan biri

CHP listesinden başbakan olan Günaltay'dır. Doğa Bilimleri üzerine yurtdışında eğitim alan aynı zamanda Türkiye'de dinler tarihi dersi veren ve bir müderris oğlu olan Günaltay döneminde İmam Hatip Okulları, devletin inanç politikası ve toplumun İslami gelenekleri arasında bir çizgi üzerinde birleşme maksadıyla kurulmuştur. Dolayısıyla, bu çatallaşma olasılığı taşıyan toplumsal gerçek Demokrat Parti hükümeti ile çok partili yaşama geçiş öncesi kendini göstermekteydi.

CHP içerisinde 'Dörtlü Takrir' olayının gelişmesiyle birlikte (Kafadar, 1997: 146) CHP'nin seçkinciliğine bir itiraz olarak liberalizmin biraz daha ön planda olduğu ve eğitim sahasında Atatürk ilkelerinden milliyetçiliği ön planda tutan bir parti olarak DP kurulmuştur. Çok partili yaşama geçilen seçimler sonrası 1950-60 yılları aralığında, Türkiye'yi etkisi altına alan, Demokrat Parti (Güven, 2000: 78, 96, 125) dönemi başlamıştır.

Birinci Menderes Hükümeti (22 Mayıs 1950-9 Mart 1951) programında Maarif kısmında "Maddi bakımdan ne kadar ilerlemiş olursa olsun, milli ahlaki sarsılmaz esaslara dayanmayan, ruhunda manevi kıymetlere yer vermeyen bir cemiyetin, bugünkü karışık dünya şartları içinde, kötü akıbetlere sürükleneceği tabiidir. Talim ve Terbiye sisteminde bu gayeyi göz önünde bulundurmayan, gençliğini milli karakterine ve ananelerine göre manevi ve insani kıymetlerle teçhiz edilmeyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması hür ve müstakil bir millet olarak yaşamanın teminatı sayılamaz" (Dağlı ve Aktürk, 1988: 161). Görüldüğü üzere, en başta bahsedilen insanın maddi yönü ve manevi yönü arasındaki ilişkiye bu programda özel bir önem verilmiştir. Bu hükümet programına daha açık bir şekilde yansımakta olan toplumsal durumun söylem düzeyi detaylandırıldığında, maddi ilerleme hedefinin tek başına yetersiz olacağı ve toplumun buhranlara sürükleneceği tespitinden hareketle eğitim sahasında maneviyata dönme gereğinin görülmesidir. Buna benzer tespitler bilindiği üzere Gökalp'te de mevcuttur. Gökalp ve Atatürk arasındaki farklılaşma ve zamanla Gökalp'in İslamlaşmak fikrinden vazgeçerek millilik ve muasırlık fikirlerini savunması bağlamında gelişen süreçte, başlangıçta, Gökalp'e göre bir dönem Batılılaşmanın kabul edilmemesi, bir dönemse onun benimsenerek İslam'ın yok sayılması gibi gelişmeler neticesinde terbiye de üç gaye olmalıdır. Türklük, İslamlık ve Muasırlık şeklindeki bu üç eğitim içeriğinin birbiriyle bütünleşmesi gerektiği Gökalp tarafından savunulmaktadır (Gökalp, 1964: 124-126). Birinci Menderes Hükümeti'nin programında beliren bu durumu açıklıkla

ifade etmesi bakımından Gökalp'in bu üçlemesi oldukça önemlidir. Görüldüğü üzere eğitim tarihinde dini eğitim bağlamında düşünce sahasında belirleyici olan üç kavram vardır. Konunun neredeyse bütünü toplumda da uzantıları olan bu üç kavram etrafında tartışılmaktadır.

Devamla, İkinci Menderes Hükümeti (9 Mart 1951-17 Mayıs 1954) birinci hükümetin dediklerini tekrarlariken vatan kavramına⁶⁷ yer vermiştir. Aynı zamanda bu programda pedagoji ilminin dikkate alınması yoluyla karakter, şahsiyet ve maneviyat gelişmesine vurgu yapılmıştır (Dağlı ve Aktürk, 1988: 176). Üçüncü Menderes Hükümeti'nin (17 Mayıs 1954-9 Aralık 1955) programında ise ülkenin maddi gücünün yanı sıra eğitim aracılığıyla gençlerin manevi değerlerle donatılması konusunda daha önceki dönemlerde adımlar atıldığı aktarılmaktadır (Dağlı ve Aktürk, 1988: 197). Kaplan'ın (1999: 218-219) değerlendirmesine göre Demokrat Parti döneminde olan tek partili dönemde kökleri atılan Türk Millî Eğitim ideolojisinin yeniden üretilmesidir.⁶⁸ Bir başka araştırmacı Güven'in değerlendirmesine göre ise DP iktidarını "...Atatürk'ün dikkate almadığı mevcut İslami sembol ve kurumlardan bazılarını yeniden oluşturarak kazanmıştı..." ve Türk-İslam sentezinin temeli bu dönemde atılırken din dersleri yeniden okullara girmişti (Güven, 2000: 79, 96, 97). Böylelikle Kemalizmin laiklik ve devletçilik ilkelerinden kısmi tavizler verilmiştir (Kaya, 1974: 278). Bu dönemde DP ve CHP arasındaki büyük rekabetin halkın da önemli bir siyasi eğitimden geçmesine neden olduğu ayrıca belirtilmelidir (Kaya, 1974: 285-286).

⁶⁷ Menderes Hükümetinin Millî Eğitim Temel Kanunu'na yansıyan önemli yönü vatan kavramının bu hükümet programındaki varlığı olarak değerlendirilebilir. Ancak vatan kavramı Menderes Hükümeti öncesinde de kullanılmaktadır. Saydam Hükümeti, Fethi Okyar Hükümeti, CHP 43 Programında eğitime ilişkin metinlerde kullanılmaktadır.

⁶⁸ Kaplan, Türkiye'de Millî Eğitim İdeolojisini incelediği çalışmasında, bu değerlendirmeyi bütün bir Millî Eğitim İdeolojisi dönemi için yapmaktadır. Elinizdeki çalışma ise Millî Eğitim Temel Kanunu'na ve onu oluşturan muhtevaya odaklanarak yapılandırıcılıkla bir kıyaslama denemesidir. Aynı zamanda, çalışmanın içeriğinin dışında ve Kaplan'a bir itiraz olarak söylemek gerekirse; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'ndan hareketle oluşturulan Millî Eğitim Temel Kanunu, eğitim sahasında temel metin işlevi gördüğü için Kaplan'ın bu değerlendirmesine katılmak mümkün değildir. Bu çalışmanın inceleme konusu Türk eğitim sisteminin sadece kanunları değil, tıpkı Kaplan'ın yaptığı gibi bütünü olsa da, Türk eğitim sisteminin temel metni olan bu kanuna ulaştırılan ve aynı kanunun temel amaçlar ve ilkeler kısmında karşılığı olan düşüncelere özellikle önem verilmiş ve ön plana çıkartılmıştır. Böyle yapılmasının birinci nedeni bu kanunun eğitim için bir temel metin olması ve kanun dışına çıkma olasılığının hukuki olarak mümkün olmamasıyken, ikinci nedeni; birinci nedenin zorunlu bir sonucu olarak ve Kanun'un içeriğini oluşturması göz önüne alınan Türk Eğitim sisteminin ideolojik, felsefi, sosyolojik ve uygulama düzeyindeki bir analizinin yapılmasıdır. Kaplan'ın bu tespiti ancak resmi metinlerin bir kısmı ve eğitim sahasında temel kanunla uyumlu olmayan informal uygulamalar için söz konusu edilebilir.

1960 Askeri darbesi sonucunda kardeş kavgasını önlemek iddiasıyla (Kaya, 1974: 49) kurulan Cemal Gürsel başkanlığındaki askeri hükümet D.P dönemini bitirmiş ve eğitim sahasında kayda değer önemli bir değişikliği uygulamada yapmamıştır. Din özgürlüğü bağlamında sözler veren hükümet aynı zamanda dinin istismarına karşı çıktığını söylemiştir. Yine bu dönemde din okullarının artan sayısı nedeniyle din eğitimi müdürlüğü kurulmuştur (Kaplan, 1999: 228-230). Bu dönem hükümeti olan Birinci Gürsel Hükümeti (30 Mayıs 1960-5 Ocak 1961) programı ya da Milli Birlik Komitesi (27) Numaralı Tebliği'nde medeni ve millî bir eğitime vurgu yapılmış, önceki Menderes hükümetlerinde olduğu gibi manevi değerler, gelenek ve göreneklerden bahsedilmemiştir. Bu programda, millî eğitim davası baş dava olarak gösterilerek, bundan sonra kurulacak hükümetlere eğitim düzeni sağlanarak ve belli metodlar benimsenerek eğitimi medeni ve millî bir kurum haline getirmeye yönelik hazırlıklar gelecek iktidarlara bırakılmak üzere tasarlanmaktadır (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 11).⁶⁹ Anlaşılacağı üzere bu hükümet askeri darbe sonrası bir hükümet olarak görev almış, kendisini takip eden koalisyon hükümetlerine de eğitimin içeriğini medeni ve millî olarak belirleyerek dinî eğitime olanak tanımayan bir çizginin devamlılığının sağlanmasını istemiştir. Ancak, Birinci Demirel Hükümeti (27 Ekim 1965-3 Kasım 1969) programında eğitim sahasında maddi ve manevi hayatın teçhiz edilmesi ve millî şuurun hâkim kılınması hedeflenirken aynı programda milli eğitim meselesinin hemen peşine laiklik prensibi ele alınarak “Anayasamızın laiklik prensibini; vatandaşın dini ihtiyaçlarını baskı altında tutan, din ve ibadet hürriyetini, din eğitimini kısıtlayan bir çerçeve içerisinde mütalaa etmek mümkün değildir... manevi inanç ihtiyacını karşılayacak şekilde din eğitimine önem vereceğiz” (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 94-96) ifadeleriyle dini eğitimden bahsedilmiştir.

Bu dönemi takiben, muhtıra sonrası, Birinci Erim Hükümeti (12 Mart 1971-11 Aralık 1971) programında ise Millî Eğitim reformu başlığında “Atatürk’ün eğitimde birlik (Tevhid-Tedrisat) ilkesine aykırı bütün uygulamalara son verilecektir” denmektedir. Aynı programda din görevlilerinin eğitiminin laiklik esasına göre yapılması ve İmam Hatip okullarının orta öğretim sistemine uygun ıslahı (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 203) öngörülmüştür. Demirel hükümeti ve Erim hükümeti programı karşılaştırıldığında ve yukarıdaki diğer gelişmeler göz önüne

⁶⁹ Bu tarihteki programda artık maarif kavramı kullanılmayarak onun yerine eğitim kavramı tercih edilmesi dikkat çekmektedir.

alındığında ise eğitim sahasında çağdaş ve millî olmak ile dindar olmak arasında önemli bir siyasi rekabetin varlığı Türk eğitim sisteminde belirleyici olduğu söylenebilir. Erim hükümetlerini takip eden bu dönem sonrası Melen Hükümeti (22 Mayıs 1972-15 Nisan 1973) programında Erim hükümetince bahsedilen Millî Eğitim Temel Kanunu çıkarma fikri doğrultusunda Atatürk'ün çağdaşlaşma ve milliyetçilik ölçütlerine bağlı olarak Türk eğitim felsefesini⁷⁰ yansıması tasarlanan bir kanun fikri dile getirilmiştir (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 223, 240). Böylelikle çıkartılacak olan kanun aracılığıyla olası laiklik karşıtı dinî uygulamaların önüne geçilebileceği gibi Türk eğitim felsefesinin de temel yaklaşımı olarak çağdaşlaşma ve milliyetçilik ölçütleri belirlenmiş olmaktadır. Öte yandan, Birleşmiş Milletlere üye devletlerin imzaladığı, 1966 yılında imzalanıp 1976 yılında yürürlüğe giren “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme”nin 13. Maddesi'nde, devlet okullarında seçme özgürlüğüne dayalı olarak inançlarına uygun ahlak ve din eğitimi hakkı Türkiye tarafından imzalanmamıştır (Okçu, 2007: 55). Görüldüğü üzere, aynı döneme denk gelen yıllarda Türkiye'de Millî Eğitim Mevzuatı çıkmaktadır. Bugüne kadar devam eden bu mevzuatta böyle bir seçme özgürlüğünün yer almayışı ve bu dönemde çağdaşlaşmak için Batıyı ölçüt alan Türkiye Cumhuriyeti'nin çağdaş ülkelerin geldiği bu noktayı görmezden gelişi dikkate değerdir. Batı laiklik ve din eğitimi tartışmalarında başka bir noktaya gelmişken Türkiye'de 70'li yıllarda, daha çok kanun düzeyinde, 30'lu 40'lı yılların laiklik anlayışı kendisini devam ettirmektedir.

Görüldüğü üzere, 1950 yılına kadar birbirinin ardı sıra yapılan uygulamalar diğer ilkelerden özellikle milliyetçiliğin tesiri altında ve batılılaşma hedefiyle gerçekleşmiş ve maneviyat kavramı eğitimde kendisine yer bulamamıştır. Atatürk döneminin ve CHP Programının laiklik ve devlet anlayışı doğrultusunda “...5 Şubat 1937'de Anayasa'ya ‘Türk devletinin laik olduğu’...” (Selçuk, 1998: 69, Karpat, 2008: 241) ibaresi girmiştir. Karpat'a göre diğer beş ilke “...sönümlendi veya benimsenerek genel kültüre mal oldu...”. Fakat laiklik en tartışmalı ilke olarak kendisini göstermiştir. Selçuk'a göre de “Atatürk devrimi... karşıtını üretmiştir... laikçiliğin yarattığı ilk toplumsal tepki 1950'de iktidar değişikliğine yol açmış...” (Selçuk, 1998: 71) ve 1950'den 1960'a kadar süren yıllarda hükümet programlarına bakıldığında, batılılaşma vurgusu var olmasına rağmen maneviyat vurgusu da

⁷⁰ Türk Eğitim Felsefesi ifadesi de ilk defa bir hükümet programında kendine yer bulmuştur.

kendini göstermiştir. 1960 askeri darbesi sonrası maneviyat vurgusu ortadan kalkarken Demirel hükümetleri ile birlikte yeniden dini eğitim ve maneviyat kavramları eğitimin gündemine girmiştir. Ardından ise Karpat'ın, "1960, 1971, 1980 ve 1997'de olmak üzere, 'üç buçuk' kez rejime müdahale eden asker, darbeleri esasen laikliği koruma gerekçesiyle meşrulaştırdı" şeklindeki genel değerlendirmesinde görüldüğü üzere yine bir darbe ile karşılaşmıştır. Dolayısıyla, laikliğe dair uygulamaların ve yaklaşımların belirlediği dini eğitim tartışmaları ve bunun üzerine ortaya çıkan siyasi rekabet Türkiye'de hem eğitimin içeriğini hem de eğitime dair temel hukuki metinleri belirlemiştir. Yukarıda bahsi geçen 1971 darbesine denk gelen yılların Erim hükümetinin işaret ettiği ve Melen hükümetinin detaylandığı Millî Eğitim Temel Kanunu da böyle bir sürecin mahsulü olarak 'Atatürk'ün çağdaşlaşma ve milliyetçilik' yaklaşımlarını ön plana çıkararak bu işin bir tarafı olmuş ve süreci kanunla sonuçlandırmıştır.

Küçükcan'a (2003: 63, 65) göre birçok İslam ülkesi açısından laiklik tartışmaları bakımından "...din-devlet ilişkilerinin sağlıklı ve uzlaşmacı bir zemine oturmamış..." olmasının yanı sıra İslam kültürüne dayalı bir toplumdan anayasasında devletin laik olduğunu söyleyen bir topluma geçişte dikkat çeken, Batı'da yüzyıllar süren bu dönüşümün, Türkiye gibi ülkelerde, fikri temeller sorgulanmadan hızlıca olması ve milli ideolojinin doğrudan laikliğe dayandırılmasıdır. Bu hızlı gidişat içerisinde, Selçuk'un değerlendirmesine göre ise (1998: 66, 70) laiklik dinsizlik anlamına gelmediği için "...devlet dinsizliği özendirir ya da ona sahip çıkarsa, dinsizlik de dinsel bir inanç olduğundan, artık laiklikten..." bahsedilemez ve bu laikliğin yanlış laisist bir yorumudur. Ona göre "Atatürk Devriminin laiklik anlayışı, devlet yapısında dini değil, dinin içinde devleti yadsıma temelinde gelişmiştir. Dinin yalnızca siyasal bir güç olmasını önlemek değil, onu vicdanlara hapsederek düşünce yaşamının dışına itmek amaçlanmıştır. Yığınaktaki bu yanılğı, laikçiliği hatta laikleştirilmeciliği hızlandırmış, laikleşmeyi ise doğal yatağından çıkarmıştır...". Karpat'a (2008: 267) göre ise "...Ne var ki bütün karar ve uygulamalar yalnız üst tabakanın ve bürokrasinin laikleşmesini veya pozitivist olmasını sağladı, toplumun büyük bir kısmı ise sadık Müslümanlar olarak yaşamayı sürdürdü."

Görüldüğü üzere, vicdan ve inanç özgürlüğüne saygı göstermek ama aynı zamanda toplumun en geniş organizasyonu olarak devleti din işlerinden arındırmak söylemde kolay olsa da uygulamada her zaman ölçü sorunu ile karşı karşıya kalır.

Devlet toplumun isteklerine duyarsız kalamayacağı gibi, toplumun dinî yaşayışına müdahale etmese de sınırlarını belirlemesi demokratik hak ve özgürlüklerin kısıtlanması anlamına gelecektir. Ortaya çıkan siyasi rekabet ise, günümüze kadar halkın önemli bir kesimini de etkilemiş ve eğitim tercihlerinde de farklı uçlar yaratmıştır. Dolayısıyla bu durum yönetenler açısından eğitim sürecinin kontrol edilebilirliğini zorlaştırmasının yanı sıra eğitimde amaç birliğinin ideolojik ve tekçi karakterini de sorgulanır hale getirmiştir. Kaplan'ın Tevhid-i Tedrisat değerlendirmesinde geçen eğitimde amaç birliğinin sağlanması, Tevhid-i Tedrisat'ın yürürlükte olması itibarıyla, sadece o dönem için değil bugün hala geçerli olan bir yaklaşımdır. Zorunlu bir Din Kültürü ve Ahlak öğretimi dersi içerisinde laiklik amaç birliğine aykırı bir uygulama olarak görülmemektedir. Din anlayışı ve laiklik anlayışı arasında bir uzlaşma sağlandığında bu tekçi yaklaşımlardan vazgeçildiği anlamına gelmemektedir. Örneğin, amaç birliğinin sağlanabilmesi adına bu dersin içeriği laik çerçeveden belirlenmiş bir din yorumuyla doldurularak tekçi bir bakış açısının öğrencilere benimsetilmesi şeklinde kendisini devam ettirebilir. Detaylandırmak gerekirse, dersin ismini, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi koymanıza rağmen içeriğini din-bilim karşıtlığında bilim lehine argümanlarla doldurabilir ve bu noktada ders boyunca edinilen dini bilgilerin dini bir yaşantıya dönüşmesinin önüne geçilebilir. Bu noktada müfredat merkezli ve öğretmen merkezli yaklaşımlar anlamına gelen pozitivist, davranışçı yaklaşımlar Millî Eğitim Mevzuatı ile uyumlu bir içeriğe sahipken katı bir amaç birliğini davranış oluşturma açısından şart görmektedir. Yapılandırmacılığın felsefi ilişkilerinin ortaya konulduğu bölümdeki çıkarım itibarıyla, yapılandırmacılık amaçlar-hedefler konusunda kendi iç tutarlılığı sebebiyle ve öznelciliğinin de bir gereği olarak modernizmdeki gibi uzun vadeli hedef koymayı gerektiren bir toplum bakışını taşımaz. Bu nedenle cumhuriyetin tek parti döneminde kendisini oluşturan ve kanun düzeyinde bugün bile temsiliyeti olan laiklik yaklaşımı yapılandırmacı kuramla uyumadığı söylenebilir.

Laiklik konusunda batıdaki dört farklı yaklaşımdan, Gürsoy'dan (2003: 62) özetlenen özellikle dördüncü görüş önemlidir. Bu Locke'un fikirleriyle kendini temellendiren ve daha çok liberal bir yaklaşımın uzantısı olarak, din ve devlet arasında bir hâkimiyet sorunsalını doğru bulmayan her iki tarafı da birbirinden özerk değerlendiren görüştür. Yapılandırmacılığın eğitim anlayışının küçük veya büyük toplulukların değerlerine dokunmayan görecelilik yaklaşımının bağlantılı olduğu

laiklik yorumu ancak Gürsoy'un dört sınıflandırması içerisinde Locke'un başını çektiği grubun içerisine dâhil edilebilir. Bu dönemde laiklik başlığıyla bağlantılı olarak dini eğitim sahasında ortaya çıkan siyasi rekabetin niteliğinin Türk eğitim sistemi açısından monizm ve çokkültürlülük sorununun da eğitim sahasında bir dini özgürlük problemi olarak karşımıza çıkardığını görmekteyiz. Bu hızlı süreçte, Karpat'a (2008: 257) göre içinde bulunulan yıllarda görülemeyen tek şey "...dinin, bilimin, modernitenin ve özgürlüğün de, mutlak gerçeğin bir ifadesi haline getirildiklerinde, baskıcı ve kendilerini tahrip edici bir niteliğe sahip olabileceğiydi." Bu değerlendirme bir monizm eleştirisi olarak düşünülebileceği gibi, aslında toplumsal birçok detayın bu dönem düşünce insanları veya yöneticilerince görüldüğü lakin Karpat'ın ifade ettiği tekçilik eleştirisi olan bu büyük resmin (kasıtlı veya kasıtsız) görülmemesi söz konusudur. Krizlerin kaynağı bu tespitle doğrudan ilişkilidir. Tekke ve zaviyelerin kapatılması, Tevhid-i Tedrisat kanunuyla eğitimde milli birliğin sağlanarak dinî bir eğitimin ortadan kaldırılması pozitivist, bilimci, sosyolojist, determinist paradigmanın bir sonucu olarak karşımıza çıkan modern devlet yaklaşımının bir sonucu olduğu gibi aynı zamanda bir ifade özgürlüğü sorunudur. Bilim yöntem tartışmaları bölümünde de bilimin tekçi yaklaşımına karşı Feyerabend'in eleştirileri ve bu eleştirilerle yapılandırmacılık arasında kurulan ilişkiye değinilmiştir. Aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme kuramına geçişin bilim sahasında bilgi ve yönteme bakıştaki değişimin de bir sonucu olduğundan bahsedilmiştir. Türk eğitim sistemi açısından laiklik kavramı, eğitim sistemine ve eğitim bilimlerine pozitivist anlayışın tekçi yaklaşımlarının en fazla nüfuz etmesini sağlayan önemli kavramlardandır ve kavram Millî Eğitim Temel Kanunu içerisinde bir ilke olarak tek partili döneme benzer şekilde ama din dersinin zorunlu olması biçimindeki bir farkla varlığını korumaktadır.

Selçuk'un tarif ettiği laik devlette "...devlet dine kayıtsız kalacağından, öğrenim (eğitim değil) de laik olacaktır. Bir başka deyişle devletçe yürütülen öğrenim, dinsel inançları değil, insan aklına ve deneye dayanan bilimleri kapsayacaktır. Öte yandan, devlet din eğitimine karışmayacak, onunla ilgilenmeyecek; onu inananlara ve örgütlerine bırakacak; din ile bilimi karşı karşıya getirmeyecektir. Yeter ki, bu konuda bireysel özgürlüğe ve kamu düzenine yönelik zor kullanılsın, ahlaka aykırı davranılsın. Dinsel eğitimi seçmek bireysel bir olgudur, kamusal değil..." (Selçuk, 1998: 64). Eğitim kavramı ile öğrenim kavramı

arasındaki farktan yola çıkılarak ortaya koyulan bu yaklaşıma göre öğrenim laikdir, eğitim ise bir dinsel tercihi içinde barındırma veya barındırmama hakkına sahiptir. Zaten eğitim kelimesinin içeriği buna olanak tanımaktadır. Ancak unutulmuş nokta, eğitim anlayışının dinsel bir içeriğe sahip olmasının öğrenimi de etkileyeceğidir. Örneğin İslam dinini benimseyen birisi, İslami düşünce doğrultusunda İslami bilgiler öğrenmek isterken, tutarlılık açısından, tekniklerinin de buna göre belirlenmesini isteyebilir. Bu anlamıyla modern eğitim tekniklerinin ve İslam dinine dayalı eğitim tekniklerinin birbirine uyumlu olması söz konusu olmadığı yapılandırmacı teknikler her ikisiyle de farklılaşmaktadır.

3.5.6. Devlet ve Devletçilik Anlayışı

Düşünce tarihi boyunca ortaya çıkan tartışmalarda ‘Devlet’ sorunsalı önemli yer kaplamaktadır. Filozoflar insan yaşamını ilgilendiren bu olguyu ele alarak insanlık için ‘ideal olanı’ tartışmışlardır. Bu konu öylesine çok tartışılmıştır ki artık felsefenin bir alt disiplini olarak ‘Devlet Felsefesi’ bir başlık olarak da doğmuştur. Devletin tarihi ile insanın tarihi aynı olmasa da, insanın kendi ilişkilerini düzenlediği ilk andan beri devlet insanlığın bir olgusu olarak hayatımıza yerleşmiştir. Kimi durumlarda Platon’da ideal bir adalet arayışının sonucunda siyasal bir toplum olarak (Ruhi, 2005: 244-245), kimi durumlarda ise Aristoteles gibi verili olan devletin işleyişinin bir incelemesi olarak (Aron, 1976: 21) devlet kavramı düşünce tarihinin konu başlıklarından birini oluşturmaktadır. Günümüze yaklaştıkça devlet, Machiavelli’de hükümdarın nitelikleri ölçüsünde hükümdarlar, soylular ve halk için bir siyasal iyilik, More’da mülkiyetin değil ortaklığın olduğu, tiranlığa dönüşmemek kaydıyla hükümdardan vazgeçilmeyen ve onun öncülüğünde âlimler tarafından yönetilen Bacon’da ise bilim üzerine kurulu Atlantis şeklinde ifade edilen bir ütopya, Hobbes’da insan doğasının sürekli savaş durumu karşısında insanlığın bilerek ve isteyerek kurduğu otoriter bir antlaşma, Locke’ta miras kavramının da ön plana çıktığı, bireyci bir perspektife dayanan bireylerin iyi olan doğasının yine de sınırlandırılması gerekliliğinden doğan ortak rızası olarak bir sözleşme, Rousseau’da öz olarak iyi insanın doğal durumdan zorunlu olarak çıkıp toplum olması için mülkiyet üzerinde de yetkiye sahip bir sözleşme, Hegel’de tinin dışavurumu olarak gerçek ahlaksal yaşam ve Tanrısal bir düşünce (Russell, 2004: 40, 52, 84, 92, 175-192, 278-284, 334) şeklinde karşımıza çıkar.

Bu ve benzeri düşünceler etrafında ortaya çıktığı düşünülen devletin veya devlet düşüncesinin çalışma konusuyla ilişkili yönü onun ortaya çıkışı veya siyasi yapısı değildir. Bu sebeple konuya daha çok devletin eğitim ile olan bağlantısı noktasından bakmak ve onu da Türkiye Cumhuriyeti bağlamında ele almak gereklidir.

Dolayısıyla CHP programı ile aktarılan laiklik ifadelerinden yola çıkıldığında, cumhuriyetin kuruluşundan çok partili yaşama geçene kadar bu dönemde eğitim de bir devlet işi olarak görüldüğü için devleti temsil edenlerin düşüncesi dışında kalan düşüncelerin ya eğitim sahasından uzak tutulmaya çalışıldığını ya da içeriğini modernize ederek devletin belirlediği yukarıdaki kısımda aktarılmıştır. Bu durum Türkiye’de devletin veya devletçiliğin sadece ekonomide değil kültürel alanlarda da belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Türkiye’de devletçilik fikri ve devlet anlayışı yapılandırmacı kuramla olan felsefi farklılıkların açığa çıkarılması bakımından ayrıca değerlendirilmelidir. Eğitim devletin müdahale ettiği kültürel alanların başında gelen bir organizasyon olarak cumhuriyet döneminde çoğunlukla devletin kontrolünde tutulmuştur. Devletçilik kavramının ilk çağrışımı ekonomi konusu olmasına rağmen bu ekonomi yaklaşımının ortaya çıkardığı kültürel sonuçlar da bir devlet anlayışı olarak göz ardı edilemez.

Osmanlı’nın son döneminde Prens Sabahaddin ve onu destekleyen sınırlı bir çevre ile İttihat Terakki’nin diğer düşünürleri arasındaki ayrılık yerelleşme-merkeziyetçilik ayrılığı olduğu gibi, bu Berber’e (2011: 211, 234) göre devletçilik ve liberalizm ayrılığı anlamına da gelmektedir. Bu yıllarda Sabahaddin’in görüşlerinin aksine devletçi görüşler hâkim olmuş ve milli bir iktisat anlayışı savunulmuştur. Bu yılların liberalizm karşıtı görüşleri ise cumhuriyet dönemine kısmen yansısı da hâkim olan devletçilik yaklaşımıdır.

Hobbes ve Locke’a göre ahlak alanı doğal durumdan toplumsal duruma geçebilmek için gereklidir. Toplum söz konusu edildiğinde ise onun bir organizasyonu olarak devlet tartışması gündeme girer. Hobbes’un fikirlerinde doğası gereği bencil olan insan başkalarıyla savaşıacaktır. Böyle bir savaşın dengelenmesi ya da durdurulması ise ancak devletin organize olmasıyla mümkündür (Özlem, 2004: 66-67). Türkiye’de modern devletin temellerinde, özellikle Atatürk’ün görüşlerinde,

bu ve benzer fikirler kendisini göstermektedir.⁷¹ Devletin gerekliliğini insan doğasının bencilliği üzerine kuran fikirlerine ilaveten devletçi ekonomi anlayışını ve bunun eğitimle ilişkisini gerekçelendirmesi ise hızlı bir kalkınma anlayışına dayanmaktadır. Mustafa Kemal, 17 Şubat 1923'te bütün sorunun ne askeri ne de siyasal olduğunu ama ekonomi konularına yeterince eğilmemekten kaynaklandığını ifade ettiği konuşmasında eğitim konusunda şunları söylemektedir. “Yeni devletimizin, yeni hükümetimizin bütün ilkeleri, bütün izlenceleri ekonomi izlencesinden çıkmalıdır. Çünkü her şey bunun içinde bulunmaktadır. Bundan ötürü çocuklarımızı öyle eğitmeliyiz, onlara öyle bilim ve bilgi vermeliyiz ki, ticaret, tarım ve sanayi evreninde ve bütün bunların çalışma alanlarında verimli olsunlar, etkili olsunlar, çalışkan olsunlar, uygulayıcı bir organ olsunlar. Bunun için de eğitim izlencemiz gerek ilköğretimde, gerek ortaöğretimde verilecek bütün şeyler, bu görüşe göre olmalıdır...” (akt. Kili, 1995: 162). Buradan da anlaşılacağı üzere Atatürk tarafından benimsenen ve devletin ilkeleri arasına giren devletçilik ilkesi sadece ekonomik yön değil ideolojik bir muhtevayı da içerisinde taşımaktadır. Üstelik bu ideolojik muhteva belli bir felsefi yaklaşımın uzantısı olarak da değerlendirilmelidir. Bilim ve bilgiyi ön plana çıkartan bu görüşlerde çocuklara yönelik yapılan organ benzetmesi biyolojist bir bakış açısının söylem boyutu olarak değerlendirilebilir. Daha önce ideoloji bölümünde de belirtilen yaklaşımlarla ifade etmek gerekirse, bu ifadelerde ekonomi düşüncesi diğer bütün sahaları belirlemede yani üst yapı alt yapıya bağlı olarak şekillenmektedir.⁷²

Atatürk'ün yukarıda ifade edilen görüşlerinin bir karşılığı olarak ve modern anlayışın toplum üzerindeki eğitim aracılığıyla organizasyonu bağlamında Güven'in (2000: 36) “...Devlet, gerçek yeni bir medeniyet oluşturmak istiyorsa bir eğitmeni konumuna gelmelidir...” ifadesi yaşanan durumu oldukça betimleyicidir. Anlaşılacağı üzere geçmişin kalıntısı olarak görülen kültürel izlerin silinmesi ve yöneticiler tarafından benimsenen çağın güncel yaklaşımının bütüncül bir şekilde topluma da benimsetilmesi fikri katı bir devletçi yaklaşımla halka yönelmeyi gerektirmiştir. Bu modern anlayışın eğitim sosyolojisi ile ilişkili daha açık bir

⁷¹ Türkiye'de devletin varlık gerekçesi ve bunun hukukla ilişkisi ve felsefi temelleri açısından daha detaylı bir bilgi için çalışmanın Türkiye'de hukuk ve eğitim anlayışının devlete yaklaşımlarıyla beraber değerlendirilmesi kısmına bakılabilir.

⁷² Altyapının detaylı bir incelemesi ve altyapıyla ilgili gelişmelere bağlı olarak eğitim kurumlarının gelişimi bu çalışmanın yöntemi ve konusu olmadığı için detaylara girilmeyerek sadece ekonomi yaklaşımı bağlamında hükümetler arasındaki farklılığa değinilmekle ve ekonomi anlayışına bağlı devlet anlayışı, ideoloji ve otorite kavramlarının ortaya çıkmasıyla yetinilmektedir.

ifadesini vermek gerekirse; “Durkheim’a göre devletin rollerinden biri eğitimde belli temel ve gerekli ilkelerin taslağını çizmek ve bunu bütün okullara uygulamaktır. Bu tür ilkeler demokratik ahlak temelinde yer alan, bilim, akıl duygu ve duyarlılığı içerir” (akt. Güven, 2000: 63). Toprak’a göre de Fransız Devrimi’ne yakın ilgi duyan Atatürk Türkiye’sinde gelişen ulus-devlet yaklaşımı aydınlanmanın, pozitivist toplumcu izlerini taşımaktadır (Toprak, 2012: 70). Toplumcu bir içerikte olan aydınlanma ve kalkınma görüşü ise bireyselci felsefeleri dışarıda bırakmıştır. Bu ifadeler uygun bir şekilde dönemin Vatandaşlık kitabı olan Medeni Bilgilerde de cumhuriyetin genç olması ve vakit kaybetmemek sebebiyle her türlü bireysel girişim milletin çıkarı adına modern devletin görevi olarak savunulması (İnan, 2000: 63-64) bireyi eksen alan değil toplumu eksen alan bir devlet yaklaşımını pekiştirmektedir.

İzmir İktisat kongresinde liberal ve komünist ekonomi anlayışları karşısında karma bir ekonomi anlayışını savunduğunu söyleyen Atatürk ilerleyen yıllarda, özellikle 1930’larla birlikte, devletçi anlayışın savunulması ve uygulanması noktasında daha katı bir noktaya gelmiştir. Burada karma ekonominin savunulması ise kültürel/ideolojik sahalara resmi görüşlerin dışındaki görüşlerin nüfuz edebildiği anlamına gelmediği gibi ekonomide de tamamen liberalizmin benimsendiği anlamına gelmez. Bu katı noktaya gelmesinde 1929 ekonomik buhranının Türkiye’ye etkilerinin atlatılma çabası, dünya üzerindeki totaliter sistemlerin kalkınmada iyi bir yol tuttuğu şeklindeki görüntü vb. dönemin özgül koşullarının da etkisi vardır. Zamanla bu anlayış rejimin bir düşünce tarzı, bir ideolojisi şekline bürünmüştür. Hatta 1931 Tarihli CHP kongresinde bir iktisadi doktrin olarak resmi düzeyde kabul edilmiştir.

Bu ekonomik tercihleri bir kenara bırakmak gerekirse, konu ile ilişkili olarak liberalizmin tercih edilmemesinin temel nedenlerinden birisinin de yeni bir ulus inşa etme sürecinin daha toplumcu fikirler gerektirmesi olduğu görülmektedir (Orhan, 2009: 120-130, Berber, 2011: 209, 212, 230). Güven’e (2000: 82) göre de özellikle eğitim hususunda “...Ekonomide liberal politikanın başarılı sonuçlar vermemesi üzerine, 1932 yılından itibaren devlet müdahalelerini başlatıyordu...” Bu iki tespiti destekleyen bir ifade olarak Medeni Bilgiler’den aktarmak gerekirse: “Kamu çıkarına hizmet eden kamuya ait kuruluşların çoğaltılması, devletin önemle göz önünde tutacağı bir sorundur. Bu sayede, tüm çıkarıcı faaliyetler sınırlanır. Bu hal, vatandaşlar arasında ahlâk birliğinin gelişmesine yardım eden önemli bir etkidir”

(İnan, 2000: 62). Bu yolla, devletçiliğin radikal ve birey merkezli bir pragmatizm yorumuna karşı çıkış olarak var olduğunu görmekteyiz. Türk eğitim sisteminin kökenleri açısından ise bu fikir ayrılığı Prens Sabahaddin ve Gökalp'in eğitim üzerine fikirlerinde kendisini göstermektedir.

1930-40 yılları arasındaki katı devletçi yaklaşımlarda 40'lerden sonra değişimler görülmeye başlanır. Özellikle Birinci Saraçoğlu Hükümeti (9 Temmuz 1942-9 Mart 1943) programında çizilen “İktisadi ve siyasi sahalarda Devletçilik, fertçilik ve kooperatifçiliğe bırakılan sahalarda o kadar geniştir ki bunlar arasında bir menfaat çarpışması asla olmayacak ve ileride de olmaması için de daima dikkatli ve hesaplı yürüyeceğiz.” (Dağlı ve Aktürk, 1988: 106) şeklindeki tablo liberalizmin fertçi yaklaşımlarının ekonomi sahasında önü açıldığı gibi sosyal alanlara yönelik düşünce bazında önemli bir dönüşüm anlamına gelip gelmediği tartışmalıdır. Aynı zamanda bu dönemde yukarıda ifade edilen kooperatifçilik yaklaşımları itibariyle ve başka birçok gerekçeyle sosyalist sistemlerin kimi kavramlarından da (sosyal adalet, eşitlik gibi) –özellikle kadro hareketi etkisiyle- dönem içerisinde etkilenildiği söylenebilir (Orhan, 2009: 130-131). Birinci Menderes Hükümeti (22 Mayıs 1950-9 Mart 1951) programında tek parti yönetimi ile geçen yıllara yönelik olarak “Böylece, zamanla müdahaleci kapitalist, bürokratik ve inhısarıcı bir devlet tipi ortaya çıkmıştır.” (Dağlı ve Aktürk, 1988: 155) şeklindeki yakın tarih değerlendirmesi ise yukarıda aktarılan devletçi görüşlerin bir özeti niteliğindedir. Yine Medeni Bilgiler’de geniş bir devlet tanımı verilirken devlete ‘kendine özgü’ denilerek (İnan, 2000: 38) devlet anlayışlarının birbirinden farklı olabileceği ortaya konulmuştur. Birinci Menderes Hükümeti’nin bu değerlendirmesi Türkiye Cumhuriyeti devletinin o zamanki kendine özgü niteliğini yansıtmaması bakımından da kayda değerdir. Salt bilimsel veya normatif olarak ifade edilen bir hukuk anlayışı içerisinde bazı fikirler özel durumlarda yasaların sertleştirilebileceğini söyleyerek (Atayman, 2006: 20) bireysel hürriyetin sınırlanması düşüncesinin önünü açan fikirlere bir temel sunmaktadır. Darbelere zemin hazırlayan ise böyle bir hukuk anlayışının varlığıdır. Ele alınan Cumhuriyet Tarihi içerisinde, eğitim sahasını da etkileyen birkaç darbe söz konusudur. Bu darbelerin kuramsal gerekçeleri ise bir devlet anlayışı olarak Medeni Bilgilerde kendisine yer bulmaktadır (İnan, 2000: 68-69).

Bu anlamıyla hem yaşanan darbeler itibariyle hem de bu temel kaynaktan savunulan görüşler nedeniyle Türkiye Cumhuriyeti’nde devlet anlayışının askeri

müdahalelere de bir zemin hazırladığı söylenebilir. Adalet Partisi İkinci döneminde ise “Demokratik rejimin beşiği olan en ileri Batı ülkelerinde bile memleketin geleceğini devralmak için nöbet bekleyen gençliğin yetiştirilmesi hususunda, devlet nizamının korunmasından ve bekasından sorumlu olan Hükümetin vazife dışı bırakılmayacağı fikri her zaman olduğu gibi, bugünde değerini muhafaza etmektedir.” (Dağlı ve Aktürk, 2008b, 141, Kaplan, 1999: 235) ifadelerinden de anlaşılacağı üzere yeni hükümetin yönelimleri doğrultusunda devletin gücünden vazgeçilmeyerek eğitime yaklaşılacağı kendini göstermektedir. İlaveten, Güven’e (2000: 141-143) göre de AP döneminde benimsenen liberal görüşlere rağmen devletin eğitim sahasına milliyetçilik, batılılaşma gibi mefhumları içerisinde barındıran Atatürkçü fikirleri de arkasına alan bir yönelimin varlığı ortaya çıkmış oluyor.

Yukarıda aktarılan tarihsel sıralamadan çıkılıp, devletçilik-liberalizm ilişkisine dair genel bir değerlendirme yapıldığında, DP Programında şahsi teşebbüs kabiliyetinin geliştirilmesi hedefi (Kaplan, 1999: 201) eğitim sahasında liberal bir eğitim anlayışının somut bir ifadesi olması bakımından önemlidir. Bu ifade geçmişin devletçi eğilimlerine rağmen bugünkü Millî Eğitim Temel Kanunu’nda “...kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan...” şeklindeki bir dengeyle kendisini göstermektedir. Ancak ileride ayrıntılarıyla ele alınacak Millî Eğitim Temel Amaçlarında bu ifadenin oldukça küçük bir yer kapladığını belirtmek gereklidir. Diğer taraftan, yapılandırmacı kuram liberalizmin temel kavramı olan özgürlük kavramının yerine -neo-liberal ve küreselleşme süreçlerinin de bir sonucu olarak- girişim⁷³ kavramının eğitim sahasında daha ön plana çıkması anlamında da değerlendirilmelidir.

Kaya’nın (1974: 15) Millî Eğitim Temel Kanunu’nun çıkarılmasını takiben Birinci baskısını 1974 yılında yaptığı çalışmasındaki “...şayet, eğitim işi sadece özel teşebbüse bırakılmış olsa idi, toplum milli menfaatlere uygun olmayan bir eğitim almak riski ile karşılaşacaktı...” değerlendirmesi oldukça önemlidir. Çünkü devletçi ekonomi yaklaşımı ile devlet ideolojisinin yaygınlaştırması arasındaki bağlantının açık bir ifadesidir. Bu noktada belirtmek gerekir ki Prens Sabahaddin ile Ziya Gökalp arasında cereyan eden tartışmada Ziya Gökalp’in savunduğu toplumcu tezlerin

⁷³ Girişim kavramına yeni eğitim anlayışlarına atfedilen önem Özden’in (2013: 5) ilgili çalışmasında da görülmektedir.

dayanak noktası da eğitim aracılığıyla millî menfaatlere uygun bir neslin yetiştirilmesi düşüncesidir. Devlet ideolojisi Ziya Gökalp'in savunduğu fikirlerin bütünüyle tam bir uyumu taşımasa da toplumu hedef alan bu doktriner içerikte milliyetçilik, laiklik ve devletçiliğin tam bir bütünleşmesi söz konusudur.

Güncel açıdan bakıldığında, ileriki bölümlerde detaylandırılacak Millî Eğitim Temel Kanunu'nun ideolojik içeriği ve bu ideolojinin homojen olarak toplumun her öznesine ve farklı kurumlarına yayılması şeklindeki bütüncül hedeflerin bugünkü liberal anlayışlarla uyuşmadığı söylenebilir. Yukarıda aktarılan devletçilik yaklaşımları, günümüz hukuk anlayışı açısından değerlendirildiğinde, Selçuk'a (1998: 16-17) göre hukuk sahasındaki günümüz gelişmelerine bağlı olarak hukuk devleti, bireyi, göreceliliği koruyan ve özendiren, hatta bireyin hakları ve özgürlükleri karşısında devletin giremeyeceği bir alan tanımlamayarak liberal düşüncenin devlet anlayışına yakın bir içerik taşımaktadır. Diğer taraftan, Uludağ'ın (2007: 73) açıkladığı postmodern yaklaşımlara göre, kamusal alana yönelik, özellikle gençlerdeki, ilginin azalması, aynı zamanda bireysel ilgilerin ön plana çıkması anlamına gelirken devletin kutsallığı fikri kaybolmakta ve devlet sadece yapısal bir birliğe dönüşmektedir. Mardin'in (1982: 167) "...19. Yüzyıl ortasından itibaren devletin kontrolünde olan okullar bir bakıma öğrencilere devletin uygun gördüğü dünya görüşünü aşılama için kullanılıyordu..." ifadesi ise Türk eğitim sistemindeki hâkim yaklaşımı ve gelişmeleri açıklamak ve ikiliği ortaya koymak açısından dikkate değerdir. Fakat Mardin'in bu ifadesinin karşıtı olarak; eğitimin dünya çapında kitleleştiği XIX. yüzyılda bile, okulun yerel durumların bir uzantısı olarak değerlendirilebileceği düşüncesi, ABD örneğinden yola çıkılarak, "...ABD'de eğitim reformlarına yönelik ideolojik çerçeve serbest pazar ilişkileri bağlamında ele alınmış bu düşüncenin uzantıları eğitim sürecinin yönlendirilmesinde önemli rol oynamıştır..." (akt. Güven, 2000: 64) ifadelerinden de kolaylıkla çıkarılabilmektedir.

Hobbes devleti bir zorunluluk ve insanların bencilliğine karşı bir tedbir olarak görürken, Locke ise onu insanların doğal haklarının korunması için kendi tercihleriyle bir oluşum olarak değerlendirmektedir. Hobbes ve Locke arasındaki devletin doğuş gerekçelerine dair bu yaklaşım farklılığı veya Ziya Gökalp'in toplumcu eğitim anlayışıyla Prens Sabahaddin arasındaki bireyci eğitim anlayışı arasındaki farklılık yapılandırmacı kuramın felsefi temelleri ile Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri arasındaki farklılığa denk gelmektedir.

3.5.7. Milli Eğitim Temel Amaçlarına Yönelik Tarihsel Sürec

Atatürk, 1 Mart 1922’de TBMM’nin Birinci Dönem açılışında; Türkiye’nin geleceğine, benliğine, millî geleneklerine düşman unsurlarla mücadelenin çocuklara öğretilmesini Türk Millî Eğitimi’nin temel amacı olarak belirtmiştir (Gökçe, 2009: 196-197, Kılıç ve Okan, 1973: 11). Takip eden 1923 yılında Türk Gencinin El kitabında ise bu yaklaşımını daha da pekiştirerek “Eğitim kelimesi yanlış olarak kullanıldığı zaman, herkes buna kendine göre bir mana verir, tafsilata girilirse, terbiyenin hedefleri, maksatları meydana çıkar. Mesela dini eğitim, milli eğitim, milletlerarası eğitim, bütün bu terbiyelerin hedef ve gayeleri başka başkadır. Ben burada yalnız Türk Cumhuriyetinin yeni nesle vereceği terbiyenin Milli Eğitim olduğunu katıyetle ifade ettikten sonra, diğerleri üzerinde durmıyacağım...” demektedir (Kılıç ve Okan, 1973: 13).⁷⁴

Bu noktada, eleştirel eğitim düşünceleri, yapılandırmacılık, çokkültürlü ve postmodern eğitim anlayışları açısından bakıldığında, herhangi bir toplumsal mutabakatın varlığı sorunu gündeme getirilebilir. Toplumun istek ve ihtiyaçlarına göre dinî, millî ve bilimsel açıdan iç içe geçmiş ya da ayrı ayrı olarak onlara serbestlik tanıyan ve kozmopolit bir eğitim anlayışı yerine tek bir açıdan millî eğitim düşüncesinin savunulduğu görülmektedir.⁷⁵ Diğer taraftan 1856’da Islahat Fermanı’nın eğitimle ilgili kısmında ise eğitimin içeriğinin hem Türk hem de azınlıklardan oluşan bilginler tarafından gözetim ve denetiminin gerçekleştirileceği söylenmektedir (Koçer, 1992: 62) ve Islahat fermanı sonrasında Tevhid-i Tedrisat’a kadar olan dönemde eğitimin üçlü karakteri bilinmektedir.⁷⁶ Cumhuriyet döneminde

⁷⁴ Bu dönem aynı zamanda 1921 Anayasası’nın yürürlükte olduğu bir tarihtir. Bu anayasa Cumhuriyet Tarihi’nde federatif içeriğiyle bilinen bir anayasadır ve Madde 11’de maarif işlerinin tanzim ve idaresi vilayetlere meclisin çıkardığı kanunlar doğrultusunda vilayet şuralarına bırakılmıştır.(Teşkilatı Esasiye Kanunu, 1921). Henüz bu dönemde federatif bir anayasanın yürürlükte olması ve eğitimin içeriğine dair belirleyici bir ifadenin bulunmaması söz konusudur. Bu durum eğitim sahasında oluşturulan düşüncelerin hukuki dayanaklara göre değil sadece bir düşünce olarak savunulduğu anlamına gelirken Tevhid-i Tedrisat’a kadar eğitim hedefleri bağlamında Atatürk’ün saydığı dini, millî, milletlerarası amaçlar doğrultusunda plüralist bir durum söz konusudur.

⁷⁵ Bu durumun ise, Millî Eğitim Temel Kanunu açısından hala söz konusu olduğu söylenebilir.

⁷⁶ Bu dönem ve sonrasında uzunca bir süre 1924 Anayasası yürürlükteydi. Bu anayasada eğitimle ilgili “Madde 87- Kadın, erkek bütün Türkler ilk öğretimden geçmek ödevindedirler. İlk öğretim Devlet okullarında parasızdır.” (1924 Anayasası, 1945) denmektedir. Anayasanın eğitimi zorunlu tutmasına ek olarak Tevhid-i Tedrisat kanunu ile düzenlenen eğitim işleri bu dönemin anlayışını yansıtmaları bakımından önemlidir. Ayrıca Tevhid-i Tedrisat ilerleyen yıllardaki 1961 anayasası ve 1982 Anayasası ile korunma altına alınan kanunlardan birisidir.

gerçekleşen bilimsel çalışmalar doğrultusunda antropoloji ve sosyoloji anlayışı, pozitivist düşüncenin etkisi ve laiklik yaklaşımları, Türkçülük düşüncesinin içeriği göz önüne alındığında; Karpat'a (2008: 15) göre "...millileşme ve 'Türkleşme'yi ırka değil; kültür, tarih, yaşam, siyasi tecrübe ve (Osmanlı idaresinde olan) coğrafyaya..." dayandırarak açıklamak bireyin kendini dayandırdığı kolektif kimliğe uygundur. Böylelikle eğitim sistemimizin amacının milli karakteri -dini veya uluslararası karakterinin sınırlılığı veya yokluğu- günümüzden yaklaşık yüzyıl önce belirlenmiştir.

Devam eden yıllarda çeşitli hükümet programları ve devletin resmi anlayışı doğrultusunda kabul edilen eğitim programlarındaki amaçlara bakıldığında, bazı anahtar kavramlar Türk eğitim sisteminin bugünkü amaçlarına ulaşana kadar hangi fikri muhtevalardan geçtiğine dair ipuçları vermektedir.

1923'teki Maarif-i Misakî'de milliyetçi, halkçı, inkılapçı, laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek ibaresinin yanı sıra dini bir ahlakın terk edilerek özgürlük ve barış merkezli 'gerçek' ahlak ve erdem vurgusu yapılmaktadır. 1929 ilköğretim programında "...ictimai kudret ve kabiliyetince müterakki bir intizamla..." yetişmek ifadeleri, Köy Okulları Öğretim Programında "...milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip hale getirme..." şeklinde ifadeler mevcuttur. 1936 İlkokul Programında ise 1923'te Maarif-i Misakî'de altı çizilen ifadelerle benzer 'fikirlerin' çocuklara 'aşılması' ve 'milli derin tarihimizin gösterdiği yüksek dereceler' ve "...inzibat ve nizama samimi bir anlayışla bağlanmak." İfadeleri bugünkü amaçlarda ortaya konulanların ve dönemin karakterinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. 1968 İlkokul Programında ilerleme ve yükselmeye bilim ve teknolojinin önemini kavramak ve şerefli bir tarihe sahip olmanın gururunu yaşamak, 1944'teki Lise ve Ortaokullar talimatnamesinde ise "...milli ahlakı ve pozitif bilim anlayışını kazanmış" olarak yetişmek şeklindeki ifadeler (Gökçe, 2009: 196-202, Kaplan, 1999: 187, 189, Kafadar, 1997: 157) diğer ifadelerle benzer şekilde temelde bir anlayış değişikliğinin yaşanmadan devam edildiğini göstermektedir. Ayrıca, 1948 ve 1968 arasında uzun süre yürürlükte kalan ilköğretim programında genel amaç şöyle açıklanır. "Millet hayatı ve geleceği için gerekli gördüğü bütün değerleri ve ülkeleri yurttaşlara aşlamayı her şeyden önce ilköğretimden bekler. İlkokullar çocuklara milli kültürü aşlamak mecburiyetindedir. İçinde yetişen bütün vatandaşlara aynı ülkeleri, aynı milli amaçları vermek için gereken bütün bilgileri, alışkanlıkları, hizmet arzusunu verimli

şekilde kazandırmak ilkokulların en önemli ödevidir.” Aynı program detaylarda “toplumsal bakımdan Türk ulusunun bir evladı olmanın şerefini duyar ve sorumluluğunu kavrar, şerefli Türk tarihinin değerlerini korur, Türk devrimlerinin ilkelerine bağlı...” ifadelerini de barındırmaktadır (Kaplan, 1999: 213). 17 Nisan 1940 tarihinde çıkarılan yasa ile eğitim tarihi açısından oldukça tartışmalı olan Köy enstitüleri köylerin kalkınması ve bir iş okulu olarak kurulmuştur (Kaplan, 1999: 182). Amaçlar arasında köyden kente göçün engellenmesi olmakla birlikte Enstitülerin siyasal ve ideolojik amaçları konu açısından daha önemlidir. “1) Öğrenciler cumhuriyetçi ve millî duyguları tam olarak yetiştireceklerdir. Enstitülerden mezun olunca 2) Köy öğretmenleri, millî ülkü ve maksatları köyde gerçekleştirmeye hizmet edeceklerdir. Ve 3) Köy öğretmenleri, muhtelif meslek ve zümrelerden teşekkül etmiş olan Türk Milletini bir bütün olarak sayacak, onun kalkınmasında, ilerlemesinde kültür adamı sıfatını taşıyacaklardır.” (Kaplan, 1999:184) Kaya’ya göre (1974: 287-298) gerek sağ kesimden gerekse sol kesimden bu enstitülere yönelik çeşitli eleştiriler gelmiştir. Aynı zamanda bazı bürokratlarda da köy enstitülerinin kurucularına yönelik türlü rahatsızlıkların doğması köy enstitülerinin 1954’te kapanmasında etkili olmuştur.

Bütün bu yukarıda geçen ifadelerin; aydınlanmanın ve pozitivist bilimsel, ilerlemeci anlayışının ve dönemin ulusçuluk ideolojisinin sosyolojist bir perspektifle yüceltilmiş idealler belirleyerek savunulmasını içerdiği görülmektedir. Ülkü ve millî amaçların aşılmasında gereken bütün bilgiler ifadesi ise bilgiye yaklaşımda bir pragmatizmin söz konusu olduğunu fakat bunun bireyci değil toplumcu bir pragmatizm içeriği taşıdığını göstermektedir. Bu faydacı yaklaşım doğrultusunda gereken bilgilerin bulunabilmesi ve dinî ahlakın değişimi için de antropoloji, tarih, dil çalışmalarının içeriğini kimi durumlarda ideolojiye göre seçilmiş kurmaca bilgiler belirlemiştir. Aynı zamanda böyle bilgilerin eğitimle aşılması fikri dönemin yaygın bir eğitim düşüncesidir. Bu ifadelerde ‘fikirlere aşılması’ eğitimin ideolojik içeriğini gösterirken inzibat kavramı ile sisteme bu fikirler doğrultusunda sıkı sıkıya bağlanmak amacı ortaya çıkar. Aynı zamanda fikirlerin aşılması ifadesinin çağrışımı bireyi merkeze alan eğitim yaklaşımlarıyla karşıt yerlerde durmaktadır. Eğitim anlayışı açısından ise, üst paragrafta tarihsel seyri içerisinde verilen amaçlarda bireye, bireyin otonomluğuna, kendi değerlerini, kendi bilgisini inşa etmesine vb. yer verilmezken aynı zamanda kesinlik talep eden ama öğrenen

açısından (özellikle ilkokul programları için) oldukça soyut ifadeler karşımıza çıkmaktadır. İlâveten, önceki satırlarda, Kafadar aracılığıyla Kirby'nin Halil Fikret Kanad üzerine tespitleri aktarılarak topyekün bir eğitim seferberliğinin amaçlanmasında topyekün kavramının dönemin totaliter sistemlerinde de sık kullanılan bir kavram olduğundan bahsedilmiştir.

Diğer taraftan öğretmen yetiştiren köy enstitülerinin hem kısa sürede kapatılmış olması hem de bu kadar eleştiriye maruz kalması ise bu kurumun dönemin etkin bir siyasi projesi olduğu kanaatini güçlendirmektedir. Bundan öte, enstitülerin öğretmenler için belirlediği muhteva öğretmenlerin -ideolojinin taşıyıcısı olarak- sistem için merkezi bir öneme sahip olmasının yanı sıra eğitim uygulamalarında da öğretmen merkezli yaklaşımların savunulduğunu göstermektedir. Söz konusu edilen bu amaçların Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte değerlendirildiğinde, bugünkü kanunun kökleri anlamına geldiği görülmektedir.

Güven'e (2000: 102) göre yukarıda ifade edilen amaçlarda açıklık söz konusudur. Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi bu amaçlara göre organize edilmiş birçok söyleme sahiptir. Özellikle 1950'li yıllara kadar geçen CHP hükümetleri dönemi yukarıdaki amaç ve program yazımında belirleyici olmuştur. 1935 tarihli CHP programında yukarıdaki dışavurumlara benzer şekilde eğitimin amacı "Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâyük ve devrimci yurttaş yetiştirmek bütün öğretim derecelerinde yüküm ve özen noktasıdır." (1935: 33) şeklinde ortaya konulmuştur. 1930-1931 yıllarına denk gelen Beşinci İnönü Hükümeti programında ise ahlak ve düzeni ön plana çıkararak niyetin devamlılığının sağlanmasına vurgu yapılmıştır (Dağlı ve Aktürk, 1988a: 40). Kaplan'a (1999: 162) göre de bu, "...Türk milli eğitim ideolojisinin klasik formülasyonudur." Birinci Bayar Hükümeti (1 Kasım 1937-11 Kasım 1938) programında ilköğretimde edinilen yanlış izlenimlerin bir üst eğitim kademesinde geri döndürülemeyeceği fikri (Dağlı ve Aktürk, 1988a: 78-79) çocuğun bilgiyi kendisinin inşa etmesini savunan yapılandırmacı yaklaşımın bilgi anlayışı ile önemli bir karşıtlık oluşturmaktadır. Bu noktada öğrenme değil öğretim kavramının ön plana çıktığı ve öğrencinin pasif öğretilen bilginin ise merkezde ve aktif olduğu görülmektedir.⁷⁷ Aynı hükümet programında rejimin ideolojisinin Kemalizm olarak belirtilmesi, eğitimin amacının mensup olunan

⁷⁷ Bu noktada felsefi idealizm veya daimicilik, esasicilik gibi eğitim felsefelerinin benzer eğitim ortamları kurgulaması cumhuriyetin ilerleme ve gelişme düşüncelerine ters yönde etkilerde bulunmuş olması ihtimali de ayrıca vurgulanmalıdır.

milletin tarih ve rejiminin öğretilmesi söylemi de (Dağlı ve Aktürk, 1988a: 79) bugünkü Millî Eğitim Temel Kanunu’nu önceleyen bir metin niteliğinde olduğunu gösterir. Devam eden yıllarda Saydam Hükümetleri’nin (25 Ocak 1939-9 Temmuz 1942) “Türk çocuğunu, ahlakı temiz, ruhça ve bedence sağlam, milletine, vatanına, cumhuriyete ve inkılabına sadık yetiştirmek maarifimizin başlıca hedefidir.” denmektedir. (Dağlı ve Aktürk, 1988a: 90, Kaplan, 1999: 166-167) Bu ifadelerde ise eğitimin ahlak, beden ve ruh boyutu vurgulanarak Millî Eğitim Temel Kanunu’na giden yolda içeriğin daha fazla dolmaya başladığı görülmektedir. Bu içeriği belirleyen ise yine CHP programıdır. 1935 Tarihli CHP Programının Eğitimle ilgili kısmının E maddesinde çocuğun girişimciliğinin sevgi ile teşvik edilmesinden bahsedilirken hemen devamında düzen, yasa ve ahlak alışkanlıkları kazandırma hedefleri (CHP, 1935: 34-35) bu tespiti doğrulamaktadır.

5 Şubat 1937’de altı okun anayasa katılması şeklinde yaşanan değişiklik Atatürkçü ideoloji ile devletin resmi olarak kaynaşması anlamına gelirken bugünkü hukuki metinlerde Atatürkçülüğün kendisine yer bulmasının da temel belirleyenisidir. CHP’nin 1943 Programında millî karakterin başarıldığı ve bu seviyenin korunması vurgulanırken ulus kavramı yüceltmeye devam edilmiştir. Yine 43 programında daha önceki programlarda geçenlere benzer şekilde hurafelerden uzak, millî ideolojiye uygun, vatan, millet ve aileseverlik esaslarına dayanan içerikte eğitimin amacı tanımlanmaktadır. Kaplan’a göre 20’lerden başlayıp 40’ların ortalarına kadar ki Cumhuriyet Halk Partisi programının eğitim yaklaşımı totaliter ve milliyetçi karakterdedir. CHP’nin 1947 programı çizgi olarak değil ama üslup olarak bir esneme geçirir. Cumhuriyetçi, devletçi, laik, inkılapçı, milliyetçi şeklinde tek tek saymak yerine eğitimi ‘Türkiye Cumhuriyeti’nin dayandığı esaslara bağlı yurttaş yetiştirmek’ olarak dile getirir. Aynı programda milli geleneğe uygun bir ahlak lafzı da kendine yer bulur (Kaplan, 1999: 177-178, 180, 208-209). Eğitimde önceden belirlenmiş esaslara göre ve siyasi parti veya kişi otoritesine göre insan yetiştirmek fikri ise yapılandırmacı kuramın felsefi temelleri ile Türk Milli Eğitim ideolojisinin temelleri arasındaki tezatlıdır.

Daha sonra iktidara gelen Demokrat Parti programında Türkiye Cumhuriyeti’nin dayandığı esaslara vurgu devam ederken millî değerler kavramına ilaveten insani değerler kavramı DP programının 35. Maddesinde yer almıştır. Ayrıca konumuzla ilişkili olarak DP programında şahsi teşebbüs kabiliyetinin

geliştirilmesi hedefine ve milli eğitim ve öğretim birliğine de rastlanmaktadır. Fakat yine de milliyetçi vurgular manevi değerlerle birlikte bu programda da ön plandadır (Güven, 2000: 113). Cemal Gürsel Cumhurbaşkanı olduktan sonra İnönü'nün başkanlığında 1961 yılında CHP-AP koalisyon hükümeti kurulur. Bu dönem geçmişte örneği olmayan bir kuruluş olma iddiası taşıırken eğitimle bir milli kalkınma hedeflenmiştir. Bu dönemi koalisyon hükümetleri takip etmiştir. Üçüncü koalisyon hükümetinde Atatürk'ün 'deneyci ve gerçekçi' görüşlerine dayanılarak "Milli Eğitime Anayasamızda en güzel ifadesini bulan Atatürk ilkelerine ve Batı uygarlıklarının temel ilkelerine dayalı bir sosyal düzeni ve milli kültürel değerleri yaratacak ve geliştirecek bir hüviyet verilecektir." (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 62, Kaplan, 1999: 230-232) denmektedir.⁷⁸ Bu dönemin en belirgin özelliği ise eğitimde milliyetçilik vurgusunun daha da ön plana çıkması, çeşitli meclis tartışmaları içerisinde eğitimde milliyetçi unsurların kendisine yer bulmasıdır (Güven, 2000: 135-140). Bu zamana kadarki hükümet programlarında batının bilgi düzeyine erişme vurgusu yapılmaktayken bu dönemde batı uygarlıklarının temel ilkelerine dönüşen ifade eğitim amaçları içerisinde batılılaşma kavramının da kendisini var ettiği ve yine bu dönemde Atatürk'ün deneyci ve gerçekçi görüşleri ifadesi pozitivist bilimci yaklaşımın kendisini belirgin şekilde göstermesi anlamına gelir. Güven'in (2000: 145) aktardığı üzere 1965 yılında dönemin koalisyon hükümetinin AP kanadından gelen Millî Eğitim Bakanı Cihat Bilgehan'ın görüşlerinde dikkati çeken nokta ise Türk vatandaşı tipinin teferruatı ile tayin edilmesi fikridir. Demirel Hükümetleri döneminde ise, yukarıdaki içeriğe ilave olarak, DP dönemine benzer şekilde din eğitiminin kısıtlanmasına dikkat çekilerek manevi ihtiyaçlara işaret edilmiştir (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 96). Görüldüğü üzere dinî eğitim ve millî eğitim kavramları arasında eğitim amaçları bağlamında bir tartışmanın var olduğu hükümet

⁷⁸ Madde 19'un (4.) fıkrasında "Din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanûnî temsilcilerinin isteğine bağlıdır." denmektedir. Aynı zamanda Madde 21 iki, üç ve dördüncü fıkralarda "Eğitim ve öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir. Özel okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir. Çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz" (1961 Anayasası) denmektedir. Buradan çıkan sonuca göre dinî eğitime izin verildiği ancak millî ve bilimsel bir içerikteki eğitim anlayışından vazgeçilmediği ve dinî eğitimin içeriğinin de buna göre organize edildiği görülmektedir. Aynı anayasanın çıkış ruhunu yansıtan başlangıç kısmına bakıldığında da "Bütün fertlerini, kaderde, kıvançta ve tasada ortak, bölünmez bir bütün halinde, millî şuur ve ülküler etrafında toplayan ve milletimizi, dünya milletleri ailesinin eşit haklara sahip şerefli bir üyesi olarak millî birlik ruhu içinde daima yüceltmeyi amaç bilen Türk Milliyetçiliğinden hız ve ilham alarak..." denmektedir. İlâveten "Anayasa ve Hukuk dışı tutum ve davranışlarıyla meşruluğunu kaybetmiş bir iktidara karşı direnme hakkını kullanarak 27 Mayıs 1960 Devrimini yapan Türk Milleti;..." ifadeleri de (1961 Anayasası, 1961) dönemin anlayışını yansıtmaları bakımından önemlidir.

programlarında kendisini göstermiştir.⁷⁹ Konu açısından bu tartışmada, gerek manevi değerler gerekse de bilimci bir bakış açısıyla maddiyata dayalı milli değerlerin eğitim amaçları içerisinde kendisine yer bulması yapılandırmacılığın bilgi ve değeri çocuğun kendi deneyimlerinde inşa ettiği göreceliliğiyle zıtlık taşımaktadır.

Devam eden yıllarda, anarşi ve kardeş kavgasını önlemek ve Atatürk'ün çağdaş uygarlık seviyesine ulaşma ümidini yeniden diriltmek gerekçesiyle gerçekleştirilen 1971 askeri muhtırasının peşine, kendini 'Atatürkçü Atılım Hükümeti olarak tanımlayan Ferit Melen başkanlığındaki üçüncü ara hükümet 'Millî Eğitim Temel Kanununu' çıkaracağını açıklamıştır. Kanun "Cumhuriyet hükümetlerinin bugüne kadar çıkarılmış eğitimle ilgili dağınık bütün kanunları da bir araya getirilmiş ve Türk eğitim felsefesi Türk toplumunun yapısına, çağımızın ileri bilim ve teknoloji gereklerine ve Atatürk milliyetçiliği ilkeleri üzerine oturtulmuş olacaktır." şeklinde hedefler belirlemiştir. Dördüncü ara hükümet döneminde ise 14 Haziran 1973 tarihinde bu kanunlaştırma gerçekleştirilmiş ve seçimden sonraki sivil hükümetlerin eğitim sahasında uyması gereken çerçeve çizilmiştir (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 240, Kaplan, 1999: 242, Kaya, 1974: 50, Gökçe, 2009: 195). 1963 yılına geri gitmek gerekirse; muhalefette olan CHP'nin milletvekillerinden Cevat Dursunoğlu "...eğitimimizin batı medeniyeti seviyesine çıkarılması gerektiğini ileri sürerek milli eğitimin günlük politika malzemesi edilmemesi gerektiğini savunur." (Güven, 2000: 144). Muhtıra sonrası da Dursunoğlu'nun savunduğuna yakın bir gerekçeyle eğitim yeni bir kanuna kavuşarak temellerinden koparılmamış aksine kendinden önceki dönemlerin devamlılığının sağlanması adına bir bütünlük sağlanmak istenmiştir. Anlaşılacağı üzere, Anayasaya dayalı temel bir kanun aracılığıyla eğitim sahasında belirlenen Atatürk ilkeleri doğrultusunda 'yoldan çıkması' olası hükümet uygulamalarının bu kanunla birlikte engellenmesi de söz konusudur. Bu sürecin daha iyi anlaşılabilmesi için eğitim sahası açısından bir başka detaya bakıldığında birinci ara hükümetin eğitim reformu anlayışıyla yola çıktığı ve (Kaya, 1974: 346) eğitim adına yapacaklarını bir kitapçıkta anlattığı görülmektedir. On direktifin belirlendiği

⁷⁹ Bu tartışmada bir uzlaştırma sağlanıp sağlanamayacağı tartışması veya doğru olanın hangisi olduğunun tercih edilmesi şeklindeki değerlendirmeler inceleme konusunun dışındadır. Başka bir ifadeyle, toplumun röntgenini çekerek -dinin uyuşturduğu şekilde bir hastalık tespit edip- bilimci bir tedavi mi önermek gerektiği yoksa çekilen röntgende bir problem görmeyerek sağlık durumunun devam etmesi için toplumun iskeletine uygun bir eğitim sistemi mi kurmak gerektiği tartışması inceleme konusu olmadığı gibi Millî Eğitim Temel Kanunu'nda hangisinin daha baskın olduğu ilerleyen aktarımlarda görülecektir. Bu farklılığın görülmesi gerekir çünkü, Millî Eğitim Temel Kanunu ile yapılandırmacılığın karşılaştırılması kanunun düşünsel içeriğinin tam anlaşılabilmesi için bu araştırmayı yapmayı gerekli kılmaktadır.

kitapçıkta Birinci direktifte Atatürk ilkelerinin tam olarak uygulanması ve bu ilkelerin tam tespiti için bilimsel bir komisyon kurulması öngörülmüş ve ‘Atatürk Akademisi’ kurulması için kanun tasarısı hazırlanmıştır. “Bu kurumun çalışmalarıyla ‘1. Öğrenci, öğretmen ve tüm olarak toplumumuzun belli ve saptırılmaz bir ilke etrafında toplanması; 2. Atatürk devrim ve ilkelerinin eğitimimizin vazgeçilmez temel felsefesi olması; 3. Toplumumuzun bunalımlardan uzak kalması sağlanmış olacaktır” (akt. Kaplan, 1999: 239).

Kaya’nın (1974: 341, 355) ‘İnsan Yetiştirme Düzenimiz’ isimli dönemin teferruatlı değerlendirmesini sunan çalışmasındaki ifadeleri oldukça önemlidir. Bu çalışmada “...son elli yılda, toplumumuzun dış görünüşüyle ilişkili olan biçimsel yanlarını değiştirmekte başarılı olduğumuz, fakat insanlarımızın kafalarını değiştirmekte, yani davranış mühendisliğinde yetersiz kaldığımız ileri sürülebilir...” denmektedir. İlâveten, geleceğe yönelik eğitim sisteminin düzeltilmesi adına “...Yeni kuşaklarda; bu yolda bir zihinsel değişme, değer değişmesi –kısaca davranış değişmesi- yaratmak ilkokullardan başlayarak bütün eğitim sistemimizin amacı olmalıdır.” şeklinde görüşler dile getirilmektedir. Bu değerlendirme Millî Eğitim Temel Kanunu’nun henüz sıcak olduğu bir dönemde eğitimde benimsenen psikoloji yaklaşımları açısından hem bir geçmiş değerlendirmesi hem de geleceğe dair ipuçları vermektedir. Türk eğitim sisteminde cumhuriyet döneminin ilk elli yılının analizini teferruatlarıyla yapan bu çalışmada belirtildiği üzere eğitim, cumhuriyetin ilk 50 yılı için davranış mühendisliği olarak tayin edilmiştir. Dahası, bu davranış mühendisliğinde başarısız olduğu tespiti yapılarak geleceğe yönelik davranış mühendisliğinin artırılması yönünde telkinde bulunulmuştur.

“Millî eğitim ve öğretimde, Atatürk milliyetçiliğini yeniden yurdun en ücre köşelerine kadar yaygınlaştıracak tedbirler en kısa zamanda alınacaktır. Bütün öğretim kurumlarındaki öğrencilerin amacı, Atatürk milliyetçiliği ve ilkeleri ile pekişmiş milli unsur, bilgi ve becerileri kazanmak olmalıdır. Yarının teminatı olan evlatlarımızın Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek sonunda birer anarşist olmasına izin vermeyeceğiz” (Dağlı ve Aktürk, 1988c, 18, Kaplan, 1999: 312). 21 Eylül 1980 Ulusu hükümetinin eğitim ve öğretim politikasına dair bu alıntının 1739 sayılı kanundaki alıntılarla yan yana konulduğunda o günden bugüne konuyla ilgili herhangi bir değişiklik yapılmadığı görülecektir. Yukarıda birçok bağlamda belirtilen ve çalışmanın devamında daha detaylı irdelenecek olan

yapılandırmacılık ile bu hedefler arasında bir uyum yakalamak oldukça zordur. Dahası, bu içerikteki bir eğitim politikasının peşine eğitimin temel amaçları bu hükümet programında ifade edilerek, bugünkü Millî Eğitim Temel Kanunu'yla – anlam farkı oluşturmayacak birkaç kelime farkı hariç- aynı içerikte tanımlanmıştır. (Dağlı ve Aktürk, 1988c: 18, Kaplan, 1999: 313) Bütün bu çerçeveyi davranış haline getiren ifadesi ise Kaya'dan yukarıda aktarıldığı üzere bu hükümetin programında da mevcuttur.

Halen yürürlükte olan 1981 Anayasası'nın 42. Maddesine baktığımızda ise “Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.”, “Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.”, “Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.”, “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası anlaşma hükümleri saklıdır.” (TC Anayasası, 1980) şeklindeki anayasa maddeleri ise Millî Eğitim Temel Kanunu'nu belirlemektedir.

3.6. Atatürkçülüğün Eğitim-İdeoloji Bağlamında Değerlendirilmesi

İdeoloji kavramı toplumumuzun geçmişte veya bugün yaşadığı türlü problemler nedeniyle, toplumun kimi fertlerince çoğu zaman olumsuz bir çağrışıma sahip olsa da modern dönemle birlikte insan yaşamının davranışını da etkileyen önemli bir düzenleyici haline gelmiştir. Öte yandan modern anlayışlara yönelik çeşitli eleştiriler dolayısıyla ideolojilerin büyük anlatı olması vasfı veya insanı sınırlandırdığı gibi çeşitli içerikteki eleştiriler de bugün bazı düşünürlerce dile getirilmektedir. Bu eleştirilerin detaylandırması bir kenara bırakılarak fakat böylesi eleştirilerin varlık gerekçesi üzerine düşünüldüğünde, dünya üzerindeki kimi ülkelerin eğitim sistemlerine veya Türk eğitim sistemi örneğine bakıldığında, eğitim düşüncesinin anlaşılması için ideolojinin başlıca incelenmesi gereken konulardan biri olduğu görülür.

Diğer taraftan, insan hayatını belirli bir yoğunlukta biçimlendiren bir kavram olduğu için ideoloji birçok düşünürün (Marx, Nietzsche, Lukacs, Dilthey,

Mannheim, Adorno, Gramsci, Althusser, Shills, Poulantzas, Gertz, Laclau, Foucault vb.) üzerine değerlendirmelerde bulunduğu bir kavram haline gelmiştir. Bütün bu adı geçen dūřunrlerin ideoloji üzerine yaklaşımları, tanımlamaları, verili bir ideolojiyi değerlendirme teknikleri birbirinden farklıdır. Örneęin, Foucault'nun; ideoloji kavramının önemini yitirerek söylem kavramını ön plana çıkarmasıyla dūřünce sahasında söylem analizi "...geniş kapsamlı sosyal ve kültürel analizlerde kullanılan bir araştırma yöntemi..." (elik ve Ekři, 2008: 99) olarak kendi kurallarını oluşturmuştur. Örnekten de anlaşılacağı üzere ilgili araştırmacı bu ideoloji yaklaşımlarına göre oluşturulmuş tekniklerden birini veya bir kaçını seçerek analizlerini gerçekleştirebilir.

Bu çalışmada ise, Atatürkçü dūřüncenin bir ideoloji ya da bir felsefe olup olmadığının ve eğitim sahasındaki yoğunluğunun belirlenebilmesi şeklindeki bir amaç doğrultusunda konuyla ilgili bir değerlendirme yapabilmek için, daha önceki bölümde Mardin'den aktarılan Shills'in ideolojinin yoğunluğunun irdelenebilmesini sağlayan hususlar tercih edilmiştir.⁸⁰

Dięer bölümlerde de görüldüğü üzere eğitim amaçları, hükümetlerin dolayısıyla da siyasi partilerin programlarında belirtilen amaçlara göre şekillendirilmektedir. Bu da eğitim konusunun her biri kendince birer ideoloji taşıyan halkın desteklediği partilerce parlamenter sistemin kurallarına uygun şekilde organize edildiği anlamına gelir. Dięer taraftan anayasa ile belirli bir çerçeve belirlenerek sistemin sürekliliği ve devletin ilkelerinin dışına çıkılmaması sağlanmaktadır. Kili'ye (1995: 57) göre "...Yeni devletin yapısı, dokusu, siyasal, toplumsal, ekinsel, ekonomik özellik ve nitelikleri bu devletin kurucu önderi Atatürk'ün ideolojisi ile çerevelendirilmiştir." Anayasa içerisinde bir ideolojinin de ifade ediliyor olması bu ideolojinin içeriğine ve yoğunluğuna göre dūřünce düzleminde de bir çerçeve çizilmesi anlamına gelmektedir. Güven'e (2000: 2) göre de "İdeoloji, modern devletlerin ortaya çıkmasından beri, eğitim alanında politika oluşturmada önemli bir rol oynamıştır." Modern devletlerde ideoloji kavramının eğitim sahasını etkilemesinde birçok farklı devrimin rolü de büyük olmuştur (Gutek, 1997: 159). Cumhuriyet dönemi de bilindiği üzere devrim özelliklerine sahip, toplum yaşamını ve toplumsal sistemi köklü değişikliğe uğratan dūřüncelerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Güven'e (2000: 68) göre eğitim sahasına yansımaları ise "...Sistemin

⁸⁰ Bu hususların ne olduğu çalışma içerisinde aktarılmıştır.

yapısını belirleyen ideoloji makro düzeyde politikanın belirleyici unsuru olurken, mikro düzeyde okul içişüreçlere kadar girmiştir. İdeoloji öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi bile düzenleyecek kadar etkilidir. Bir taraftan toplumdaki normları işlevselleştirip meşrulaştırırken diğer yandan da çatışmalara yol açmıştır...” şeklinde⁸¹

Türk eğitim sisteminin başlıca dikkate alınması gereken metni olan Millî Eğitim Temel Kanunu’nda geçen temel amaçlara bakıldığında “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı... ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek” (METK, 1739) temel ilkelerin yedincisine bakıldığında ise “Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır...” (METK, 1739) şeklindeki ifadeler Anayasa’nın başlangıç kısmından ve 42. Maddesinden hareketle Türk eğitim sisteminin içeriğini belirleyen ifadeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sistemimizin bu temel metinlerinden hareketle, Türk eğitim sisteminin çözümlemesinin yapılabilmesi için Atatürkcülüğün kendi döneminin özgün koşulları içerisinde içeriğiyle birlikte eğitim sistemine yerleşme ve gelişme koşulları analiz edildiği gibi aynı zamanda Atatürkcü ideolojinin ifade ettiği anlam, yoğunluğuna göre de ortaya konulmalıdır.

3.6.1. İdeoloji ve Felsefe Sorunsalı Olarak Atatürkcülük

1971 askeri muhtırasından sonra kurulan Melen hükümetinin eğitim programı askerlerin istediği doğrultuda gerçekleşirken Türk eğitim sisteminin felsefesinin ileri bilim ve teknoloji gereklerine ve Atatürk milliyetçiliği ilkeleri üzerine oturtulmasına özen gösterileceği belirtilmektedir (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 240, Güven, 2000: 158-159). Eğitime yönelik askerlerin reformcu anlayışına bakıldığında eğitime dair detaylı değerlendirmeler sunmasına rağmen (Kaya, 1974: 346) benimsenen eğitim felsefesinin sorgulanması ya da onun ideolojik veya felsefi olup olmadığı tartışmasına girmemiş, aksine eskiden benimsenen eğitime yönelik yaklaşımları pekiştirici bir işlev görmüştür. Söz konusu hükümetin bu yaklaşımından hareketle Türk eğitim sisteminin bir felsefesi olduğu kanısına sahip olunabilir. Daha önce de

⁸¹ Bizdeki ideoloji de eğitim sahasında, özellikle din eğitimi tartışmalarında, çatışmalara yol açmıştır, bu nedenle çeşitli değişikliklere uğradığı ileri sürülebilir fakat Atatürkcü düşüncenin özellikleri ve kesin sınırları açısından bakıldığında Atatürkcülüğün kendisi herhangi bir değişikliğe uğramadığı gibi kanun boyutunda da orijinal içeriğini korumaktadır.

ifade edildiği üzere, ideolojiler kimi zaman bir felsefe olduğunu ileri sürmektedir. Felsefe ve ideolojinin birbirlerinden farklı kavramlar olması ise ideolojilerin felsefi kökenleri olmadığı anlamına gelmeyeceği gibi ideolojilerin felsefi kökenlere sahip olması onların ideoloji olmasını ortadan kaldırmaz. Eğitim açısından ideolojilerin ya da felsefelerin kendilerini en açık şekilde gösterdiği yer yasal metinler aracılığıyla tanımlanmış eğitim amaçları ve ilkeleridir. Bu metinlerin içerdiği felsefi ve ideolojik düşüncenin içeriğinin ortaya konularak eğitim sahasına dair kimi metinlerde geçen ifadelerle ana düşüncenin dikkate alınarak karşılaştırılması, ideolojinin eğitim içerisindeki varlığını açığa çıkarabileceği gibi (buraya kadar yapılan budur) onların arkasındaki ana-ideolojilerin kendine özgü yoğunluk derecesi eğitim düşüncesi içerisindeki organizasyonunun katılık/esneklik düzeyini de ortaya çıkaracaktır.

Melen hükümeti'nin söylediği gibi Türk eğitim sisteminin bir felsefesi olup olmadığı tartışmasına farklı araştırmacıların gözüyle de bakılmalıdır. Kongar'a (1981: 312) göre "...Yeni devleti yaratan Atatürk İhtilâli (Ulusal Kurtuluş Savaşı ve Atatürk Devrimleri) kökeni siyasi ve ideolojik olan bir ihtilâldi..."⁸² Güven'e (2000: 104) ve Kafadar'a (1997: 145) göre Kemalizm başlangıçta Mustafa Kemal'in de içeriğine müdahale ettiği bir siyasi görüşken CHP programına girmesiyle bir ideoloji ve anayasaya girmesiyle bir devlet ideolojisi şeklini almıştır. CHP On Beşinci Yıl kitabında Maarif Vekâleti kısmında ise din derslerinin, Arapça ve Farsçanın kaldırılması, tarih programının yeniden düzenlenmesi, yurt bilgisi ve sosyoloji derslerinin içeriğinin düzenlenmesi gibi konularda adımlar atıldığından bahsedilmektedir. Bu adımların içeriğininse Türk inkılabının 'ideolojisine' göre düzenlendiği ve CHP programına ve anayasaya göre değişikliğe gidildiği belirtilirken (CHP On Beşinci Yıl kitabı, 176) Atatürk inkılapların ve düşüncesinin içeriği 'ideoloji' kavramı kullanılarak anlatılmaktadır.

Diğer bölümlerde yapılan açıklamalar göz önüne alındığında ve bu bölümde daha özel olarak incelenen 'ideoloji' kavramının içeriği itibarıyla Atatürkçülüğün felsefi temellere sahip olan ideolojik bir düşünce olduğu söylenebilir. Bu iddianın daha iyi temellendirilebilmesi için aşağıdaki değerlendirmeyi yapmak gerekmektedir.

Nietzsche bilgi ve aklın tarafsızlığı iddiasının ideolojik bir çarpıtma olduğunu söylemekte, Lukacs ise Nietzsche'nin tersine ideolojiyi olumlu manada değerlendirerek bilim, gerçek, kuram gibi kavramlarla ideolojiyi karşı karşıya

⁸² Yazım hataları yazara aittir.

getirmemektedir. Atatürkçü düşünce ise, pozitivist temelleri düşünüldüğünde kendisini bilimsel bir düşünce olarak sunmakta, bu anlamıyla ideoloji kavramını da Lukacs gibi olumlu değerlendirmektedir. Nietzsche'nin ideoloji eleştirisi de, eleştirinin mahiyeti bir kenara bırakılırsa Atatürkçü düşüncenin bir ideoloji olduğunu göstermektedir. Çünkü Atatürkçü düşünce de bilgi ve aklın tarafsızlığı vurgusu oldukça sık yapılmaktadır. Marx'a göre ideoloji belirli bir tarihte ortaya çıkmış bir yanlış bilinçtir, Marx'ı bu düşünceye ulaştıran ise sınıflı toplum yaklaşımı ve üretim araçları üzerinde hâkim olan sınıfın kendi gerçekliğini devlet aracılığıyla alt sınıflara muhtelif yöntemlerle kabul ettirmesidir. Marx'a göre alt sınıflar ise bu durum karşısında kendi gerçek ideolojilerini oluşturmakla yükümlü ve bu yanlış bilinci düzelterek ideoloji kavramını ortadan kaldırmak gibi bir niteliğe sahiptirler.

Atatürkçü düşünce ise ekonomide devletçi yaklaşımları benimseyerek yeni bir sistem kurmuştur. Bu sisteme dayalı yeni fikirler oluşturulurken, eski sistem yapısının ortadan kaldırılabilmesi ve eski sisteme ait fikirlerin çağı yakalayabilmek adına zihinlerden çıkarılması beklenmiştir. Bu anlamıyla yeni bir toplumsal bilinç geliştirilmeye çalışılmıştır. Anlaşıldığı üzere bu yeni bilinç durumu Marx'ın altını çizdiği ideoloji kavramıyla bir bilinç oluşturma bağlamında örtüşmektedir.

Marxist çizginin takipçisi olan Gramsci ve Althusser'de hegemonya kavramı ve Althusser'de devletin hegemonya aygıtı olarak eğitimin bireyleri üretiyor olması şeklinde tespitler mevcuttur. Bu değerlendirmeler, millî hedefler doğrultusunda yeni bir toplum ve bu topluma bağlı birey yaratmak için topluma yeni fikirleri aktarmaya çalışan ve bu doğrultuda uygulamaları en çok eğitim sahasında bilimsel çalışmalarla destekleyerek organize etmeye çalışan Atatürkçü düşünce ile kimi benzerlikler taşımaktadır. Shills'de grupların dünyaya düzen verme aracı olarak ele alınan ideoloji Atatürkçü düşüncenin de ideolojisini siyasi parti grubu olarak yayması bağlamında Atatürkçülük ile özdeşleşmektedir. Atatürkçü düşünce bu coğrafyaya ait olarak ortaya çıkmış ve kendisinden önceki kültüre karşıt bir içerik geliştirerek -her ne kadar başka fikirlerden etkilense de ve evrenseli yakalamaya çalışsa da- yeni özgünlükler meydana getirmiş, ilaveten kendine ait temsil, değer, inançları ile bir bütün meydana getirmiştir. Bu yönüyle Poulantzas'taki göreceli ama bütün olan temsil, değer, inanç kümesi şeklinde tanımlanan ideoloji kavramına benzemektedir. Gertz'de toplumun bir ihtiyacı olarak sunulan ideoloji kavramı, Atatürkçü düşüncenin çağın gerisinde kalan toplumun çağı yakalayabilmesi için toplumun bir

ihtiyacı olduğu şeklindeki vurgularla kendisini gösterir. Atatürkçü düşünce özellikle halkçılık ilkesiyle ve Fransız sosyolojisinden devraldığı solidarite kavramıyla kendisinin sınıflara indirgenmesine karşı çıkmıştır. Yerleşim döneminde özellikle ekonomi sahasında farklı düşünce ve uygulamaları da takip etmiş, devletçi, liberal, kooperatifçi yaklaşımları bir arada geliştirmeye çalışmıştır. Aynı zamanda hem milliyetçi hem de evrenselleşme doğrultusunda Batılılaşma yanlısı fikirleri bir arada geliştirmeye çalışarak yeni bir bütün ortaya çıkarmıştır. Laclau'ya göre de ideoloji kavramı bir sınıfa indirgenemez ve farklı ideolojilerden beslenerek yeni bir ideoloji ortaya çıkarabilir özelliğe sahiptir. Bu anlamıyla, Laclau'nun ideoloji değerlendirmesine göre de Atatürkçü düşünce ideoloji kavramının özelliklerini taşımaktadır.

Söz konusu edilen bütün bu düşünürlerin en genel ve özet ideoloji değerlendirmeleri ile Atatürkçü düşünce mukayese edildiğinde onun da bir ideoloji olduğu kolaylıkla söylenebilir. Üstelik ideoloji, içinde bulunulan modern dönemin devletlerinin en sık rastlanan araçlarından birisidir. Yaşanılan çağın gelişmelerini ve sistemlerini yakalamak için seçilen yönetim biçimi olarak cumhuriyet bu dönemin karakteristik bir sonucudur. Atatürkçü düşüncenin içeriği incelendiğinde, özellikle milliyetçilik ve laikliğin tamamen içinde bulunulan dönemin siyasi anlayışlarıyla yakın ilişkisi görülmektedir.

Diğer taraftan bu ideolojinin içeriğinin anlaşılabilmesi için felsefi temelleri önemlidir. Fakat felsefi temellerinin açığa çıkarılabilmesinin önemli olması ile felsefe değil de eğitim aracılığıyla benimsenmesi beklenen kanunlara dayalı bir ideoloji olması birbirinden farklı iki durumdur. Felsefi temellere sahip olan bu ideolojinin, yine felsefi temellere sahip olan bir öğrenme kuramıyla içerik olarak uyum sağlayamadığı takdirde, tespit edilmesi gereken bir başka sorun ortaya çıkar. Söz konusu ideoloji kendisinden farklı felsefi temellere sahip olan öğrenme kuramını içerebilecek midir? Dolayısıyla sorun bu ideolojinin geçirgen/açık/çözölmeye müsait vb. bir yapı olup olmamasıyla da ilişkilidir. Yani, aslolan bir ölçü birimiyle ifade edilemese de ana-ideolojinin yoğunluk derecesinin incelenerek bir kanaate varılabilmesidir.

Anlaşılabacağı üzere durum, Melen hükümetinin söylediği gibi değildir. Millî Eğitim Temel Kanunu ile birlikte Türk eğitim sisteminin felsefesi değil ideolojisi belirlenmiştir. Bu iddiayı destekler şekilde 1 Kasım 1937'de Atatürk TBMM'nin

beşinci dönem üçüncü toplantı yılını açarken yaptığı konuşmada “...memleket davalarının ideolojisini anlayacak, anlatacak, nesilden nesile yaşatacak fert ve kurumları yaratmak...” (Kılıç ve Okan, 1973: 31) derken ideoloji kavramını kullanmıştır. Bu ifadeler eğitimde ideolojik bir çizgiyi savunurken aynı zamanda ideolojinin anlaşılması ve anlatılması noktasında bir ahlaki bilişsel eksen ve nesilden nesile yaşaması için davranış oluşturmaya çağrı özelliğini taşımaktadır. İlaveten inancı gerçekleştirme için kurumsallaşma, ideolojiyi özümsemiş fertler yoluyla bir fikir birliğine de de çağrı yapmaktadır. Dahası, bu ifadenin içerdiği eğitim anlayışı çağına uygun şekilde sosyolojist ve aktarmacı bir içeriktedir.

3.6.2. Çağdaş Düşüncelerle Yakınlığı

Çağdaş toplumda özellikle endüstrinin ortaya çıkardığı köksüzleşme ile birlikte düşünüldüğünde farklılaşma ve uzmanlaşma geleneksel topluma göre çok daha belirgindir. Bu ise ideolojilerin bu dönemde daha yaygın olmasının temel nedenidir. Örnek vermek gerekirse eski Avrupa feodal toplumlarında aydın, hizmetkâr ile aynı konumda bulunmaktaydı ancak zamanla, okuma yazma oranlarının artması, yayıncılık gibi etkenlerle aydınlar kendi ürünlerini satarak kendilerini hizmetkârlardan ayırttılar. Bu farklılıkların veya bölünmelerin daha fazla artmaması için gelişmekte olan ülkeler milliyetçilik ideali etrafında toplanılmasını öngördüler. Diğer taraftan sınıf farkı yaratmamak için de dayanışmacı fikirler ileri sürülmüştür. Kemalizmin ortaya çıktığı devre ise bu devredir (Mardin, 1982: 130-133). Yukarıda bahsedilen bu gelişmeler doğrultusunda Atatürkçü düşünce tarafından, Durkheim’in üzerinde durduğu tesianütçü yaklaşımların uzmanlaşma ve farklılaşmalar karşısında toplumu bir arada tutmak amacıyla benimsendiği söz konusu edilmişti. Yine bu gelişmeler doğrultusunda Mardin’in bahsettiğine yakın bir içerikte Kili’nin (1995: 35, 36) ifade ettiği üzere “Gelişmekte olan ülkelerde XIX. Yüzyıl Avrupası’nın siyasal yaşamını etkileyen ve birbiriyle yarış durumunda olan çeşitli ideolojilerin varlığından söz edilemez. Bu ülkelerde etkin ideoloji çağdaşlaştırıcı ulusçuluk ideolojisidir. ” Karpat’a (2008: 260) göre de “...Milliyetçilik, siyasal modernizmin en güçlü ifadesi olarak ortaya çıktı ve Cumhuriyet döneminde laikliğin temel bileşeni haline geldi...” Bu üç alıntıdan da görüldüğü üzere çağın eğilimleri içerisinde en fazla kendisini ortaya koyan milliyetçilik fikri, geçmişin dine dayalı sistemleri ve toplumları karşısında çağdaştırma hedefindeki laik bir içerikle ortaya çıktığı gibi genç Türkiye

Cumhuriyeti’ni de, -kuruluş öncesindeki yakın tarihe denk gelen gelişmelerde göz önüne alındığında- etkilemiştir. Bu bağlamda Atatürkçülük de çağın düşünce sistemleriyle oldukça yakın bir ilişki içerisinde, adeta gözünü “en ileri seviyedeki” memleketlere dikerek kendisini bir fikir bütünlüğü içerisinde oluşturmak istemiştir.

Bu fikir bütünlüğünü içerisinde, en ileri seviyedeki memleketlere ulaşma gayreti doğrultusunda laik ve milliyetçi içerikte batılılaşma yaklaşımı terakki kavramının bu dönemde ön planda olmasını sağlamaktadır. Kafadar’a (1997: 126-128, 166) göre bu kavram dönemin Batıcı, Türkçü veya kimi İslamcı görüşlerinin birleştiği bir noktada durmaktadır. Ayrıca, “...Spencer gibi, Comte gibi düşünürlerin kuramlarının temelinde evrim kavramı ve bu kuralların zorunlu olarak getirdiği kurallar yatar...” (Kongar, 1981: 46). İlerleme kavramı da evrim kavramının topluma uyarlanması sonucunda varılmış bir düşüncenin sonucudur. Bu bağlamda kavram felsefi olarak da dönemin faal düşüncesi olan pozitivist anahtar kavramlarından. Comte bu kavramı felsefesinin, sosyolojisinin ve politikasının temeli haline getirirken aynı zamanda birey karşıtı olarak toplum yanlısı ve din/metafizik karşıtı olarak bilimci görüşleriyle tanınmaktadır. (Cevizci, 2011: 914-916) Mardin’in (1982: 75) aktardığı üzere Mill gibi bir düşünür bile pozitivist desteklemiştir. Mill gibi faydacı bir düşünürün bile bu desteğinin nedeni pozitivistin “...’zararlı ve yanlış’ sosyal doktrinleri ortadan kaldıracığı...” inancıdır. Spencer’in (2013: 59) savunduğu şekliyle de en değerli bilgi olarak bilimsel bilgidoğrultusundabir eğitim bütün diğer eğitimlerden daha önemlidir ve medeniyet bilim sayesinde ilerleyecektir şeklinde özetlenebilecek yaklaşım evrimci ve pozitivist düşüncenin eğitim sahasına yaklaşımı anlamına gelir.

Aynı zamanda Atatürkçü ideoloji çağın diğer felsefi fikirlerini de yakından takip etmektedir. Cumhuriyet öncesi yakın tarihte, felsefeyle ilgilenen Türk düşünürleriyle yakın bir etkileşimde olan pozitivistin bilime atfettiği önem çağın bir özelliği olduğu gibi, Atatürkçü düşüncenin çağın kimi felsefi düşünceleriyle de daha özel yakınlıkları söz konusudur. Hanioglu’na (2008a, 2008b) göre Osmanlı’nın son dönemindeki bazı entelektüel çevrelerce (Abdullah Cevdet, Beşir Fu’ad, Baha Tevfik, Ahmed Rıza, Yusuf Fehmi, Celal Nuri (İleri), Kılıçzade İsmail Hakkı) yapılan çeviri faaliyetleri içerisinde, bunlardan özellikle vülgermateryalizm ve pozitivistle ilişkili olanlar, devletin kötü gidişine bir çözüm olarak sunulmakta ve popülerleşmekteydi. İlgili düşünürlerce kaba bir sentezi yapılan bu iki akımın

görüşleri İttihatçılık tarafından resmen benimsenmese de adı geçen isimler İttihatçıların kadroları arasındadır ve Batılılaşma düşüncesinin de etkin savunucularındandır. Cumhuriyet döneminde vülgermateryalizm düşüncesinin savunucularından Celal Nuri ve Kılıçzade İsmail Hakkı gibi isimler meclis üyeliği ve milletvekilliği de yapmıştır. Hatta bir dönem Abdullah Cevdet'in de milletvekilliği yapması üzerine Atatürk tarafından düşünülmüş ancak gelen tepkiler üzerine vazgeçilmiştir. Ayrıca vülgermateryalist düşüncenin temsilcilerinden Herbert George Wells, Mustafa Kemal'in adını nutukta zikrettiği, kitabını okuduktan sonra hemen Türkçe'ye çevrilmesini sağladığı düşünürlerdendir.

İlaveten, daha önceki bölümlerde aktarılan bağlantıların birçoğu da Atatürkçü düşüncenin çağın düşünce türleriyle yakınlığı anlamını taşımaktadır. Örneğin, Afet İnan'ın yurtdışında eğitim aldığı sırada yaşadıklarından hareketle Türklerin alt ırktan olmadığını ispatlamak için Avrupa'da kısa sürede vazgeçilen ama bir dönem popüler olan fizik antropoloji deneylerini Türkiye'ye taşımak, pozitivist, sosyolojist akımların düşüncelerini uzun süre Türkiye'de eğitim kurumlarında sosyoloji derslerinin içeriğinde belirleyici hale getirmek bunların başlıcalarıdır. Bu çalışmada da uzun uzadıya bahsedildiği üzere batıcı, milliyetçi, laik fikirler etrafında idealci bir anlayışla kültürel ilerleme inşa etmek için meslek dayanışmasına dayalı milli toplum yaratma düşüncesinin Durkheim sosyolojisindeki temelleri, Hobbes'un insan doğası yaklaşımının, Rousseau'nun çoğunlukçu yaklaşımının, Fichte'nin eski düzeniyle yeni arasındaki çelişkileri ortadan kaldırma anlayışının etkisiyle yeni bir pozitivist hukuk oluşturmak gibi örnekler de çağın düşünce türleriyle yakınlık açısından değerlendirilebilir ve detaylandırılabilir.

3.6.3. Ahlaki Bilişsel Eksen Etrafında Yoğunlaşma

1935 tarihli CHP Programının ulusal eğitimle ilgili kısmının (Ç) maddesinde bilgi maddi yarara yönelik ve araçsal olarak değerlendirilmiştir (CHP, 1935: 34).⁸³ Bilgiye maddi yarara yönelik ve araçsal yaklaşan bu içerikteki bir düşünce, kültür çalışmalarını da buna göre organize etmiştir. Birinci Bayar Hükümetinin (1 Kasım 1937-11 Kasım 1938) “Milli kültür bakımından büyük önemi olan ve Şefin ilim ve kültür sahasında en büyük abidelerinden biri halinde daima yükselecek bulunan tarih ve dil araştırmalarımıza ve bunlarla alakadar işlere hususi ehemmiyet vermeye

⁸³ Bu bilgi yaklaşımını Kaplan (1999: 175) bireyin çok yönlü gelişimini hedeflememekle eleştirmektedir.

devam edeceğiz.” (Dağlı ve Aktürk, 1988: 80) ifadeleri, hükümetin görev tarihinden de anlaşılacağı üzere, araçsalcı bilgi yaklaşımının kültür sahasındaki çalışmaları uzun süre devam ettiği ve toplumun buna göre şekillendirilmek istendiği anlamına gelir. Durkheim’ın yaklaşımına göre kültür, “bir insan topluluğundan beklenen davranışları tayin eden rolleri oluşturan, düzenlenmiş (coordoné) bir davranışlar, düşünceler ve duyular bütünüdür.” (akt. Duverger, t.y.: 74) Durkheim’ın bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere kültür çalışmaları davranış oluşturmayı belirlediği gibi insanın bilişsel ve ahlaki süreçlerini de belirlemektedir.

Bu dönem çalışmalarını değerlendiren Karpat’a (2008: 260) göre “...Türk milliyetçiliği Osmanlıların kültürünü, dinamizmini ve tarihsel hatırasını devralıp hepsini birden ‘Türk’ olarak adlandırırken, bir yandan da anlamsız bir şekilde, bunların yaratıcısı olan Osmanlıları reddetti.” Karpat’ın işaret ettiği bu durumun temel nedeni ise laiklik yaklaşımıdır. Laiklik yaklaşımının benimsenmesinde ise bu çağda bilimi merkeze alan muhtelif felsefi kuramların etkisi vardır. Hanioglu’na (2008a) göre Osmanlı’nın son dönem entellektüelleri arasında yaygın olan vülgermateryalizm, dönemin bazı entelektüelleri tarafından; sadece dine karşı olma noktasında ortaklaştığı diğer akımlarla -örneğin pozitivism- aynı konumda değerlendirilerek, bu akımlarla aralarındaki farklılıklara rağmen, harmanlanarak popüler hale getirilmiştir. Öte yandan, vülgermateryalizm Osmanlı’nın son dönem entellektüelleri arasında etkin olmasına rağmen resmi görüşlerinde herhangi bir karşılık bulamazken Mustafa Kemal ise hem vülgermateryalizm, pozitivism gibi düşüncelere olan eleştirileriyle bilinen Ahmed Hilmi’yi hem de vülgermateryalizm, pozitivism gibi düşüncelerle ilgili kimi kaynakları okumuştur. Ahmed Hilmi’nin eseriyle ilgili “...bilim ve fenne dayananların kabul edilebileceği...” şeklinde konu üzerine yorum geliştirmiştir. (Hanioglu, 2008a, 2008b) Buradan da anlaşılacağı üzere bilgi Atatürk tarafından özel olarak hedeflere uygun şekilde seçilmektedir. Buradan hareket eden Atatürkçü düşünce, dönemin batılılaşma hedefi ve buna bağlı laiklik, milliyetçilik, halkçılık anlayışı doğrultusunda, çağın bilimci felsefelerinin de etkisiyle, eğitim sahası aracılığıyla yeni yetişecek nesiller üzerinde bilişsel ve ahlaki bir çerçeve tarif etmektedir. Bu durumu, aktarılan birçok örneğe ilaveten, Selçuk’un (1998: 70) şu ifadeleri daha açık şekilde özetlemektedir. “...Diyanet İşleri Başkanlığı devlet bünyesine ve böylece din denetim altına alınmış; öğrenim tekliği ve tekelciliği sağlanarak, salt bilimsel yöntemlerle düşünen ve de inanan kuşaklar yetiştirilmek

istenmiştir...” Yukarıda söz konusu edilen ideolojik içerik ve yakınlık gösterilen modern düşünceler bir arada düşünüldüğünde, ‘bilginin araçsallığı’ bilginin ideolojinin hizmetinde, toplumu bütüncül şekilde organize eden ve davranışa veya tutuma dönüştürülmek üzere eğitimin bir aracı olarak düşünülen aydınlanmanın, modernizmin, pozitivistizmin ve vülgermateryalizmin bilgi anlayışının bir sonucu olduğu görülmektedir.

Bu kanıyı desteklemek ve bir ikileme dökerek ahlak ve değer sahalarıyla ilişkili ifade etmek de gereklidir. Millî Başkan sıfatıyla Medeni Bilgiler’de aktarılan Atatürk’ün “Eğitim ve öğretimde izlenecek yöntem, bilgileri; insan için fazla bir süs, bir zorbalık aracı veyahut manevî bir zevkten çok maddî hayatta başarılı olmayı sağlayan pratik ve kullanımı mümkün bir cihaz hâline getirmektir.” (İnan, 2000: 366) şeklindeki ifadeleri, bilgiyi sadece toplumun maddi yararına yönelik ele almakta ve her türlü manevi bilgiye ve buna dayalı dini bir bilgiye eğitim aracılığıyla imkân tanımamaktadır. Bu bakış açısı doğrultusunda da bilgi kavramını maddiyat ve maneviyat ikiliğine bölerek manevi alanı dışlamaktadır. İlâveten, seçilen bilgiler kendisini en nesnel ve yararlı bilgiler olarak sunmaktadır. Pozitivizmin bilgi yaklaşımına itiraz eden felsefeler açısından, bu tarz bir bilgi aynı zamanda değer anlamına gelmekte ve bilgi ve değer birbiriyle iç içe eşitlenerek ele alınmaktadır. Bilimler aracılığıyla ulaşılan bu bilgiler -pozitivist bir bakışla- kendisini önyargıdan, kişisel kanaatten, dinsel ve metafizik öğelerden hatta siyasi tercihlerden uzak ve bilimsel olarak sunmaktadır. Dolayısıyla böyle bir bilgi tanımı rasyonalist, pozitivist, pragmatist ve vülgermateryalist düşüncelerle yakınlaşırken pozitivistizmin bilginin değerler alanından bağımsızlaşarak nesnel olabileceği ve aynı şekilde aktarılabileceği düşüncesiyle örtüşmektedir. Dahası pozitivistizme göre, sosyal bilimler sahası içinde bu nesnel bilgi yaklaşımı geçerli görülmektedir. Böylelikle kendisini bilimle temellendiren Atatürkçü ideoloji Batı bilimciliğinin kendi değer yargılarını nesnelmiş gibi sunan düşüncelerinin eğitim sahasındaki yöntemlerini de kullanmış olmaktadır. Bugünden bakıldığında birçok eleştiriye maruz kalan dil ve tarih çalışmaları o dönem içerisinde geçmişi şahsi olarak suçlamakla aslında kendisini tek gerçek, doğru, hakikat ve en nesnel verilere ulaşan olduğunu iddia etmektedir. Bu durum, CHP On Beşinci Yıl kitabında “...İmparatorluk devrinde bütün kültür hareketlerinin sağlam prensiplerden ziyade şahsi arzuların cereyanına tabi olmasından ne kadar zarar görüldüğüne kültür tarihimizden birçok misaller getirmek

mümkündür...” (CHP, On Beşinci Yıl Kitabı, 162) şeklindeki ifadelerde açık bir şekilde görülmektedir. Ancak pozitivistimin bilim dışı her bilgiyi şahsi, ön yargılarla dolu, dinsel, metafizik olduğu gerekçesiyle dışladığı bu döneme bakıldığında pozitivistimin de şahsılıktan kurtulamadığı, bilimin kendisini nesnelmiş gibi sunmak hakkına sahip olmadığı birçok farklı düşünür tarafından ileri sürülmektedir.⁸⁴

Ahlaki ve bilişsel eksen etrafında kümelenmenin modern dönem açısından başlıca aracı -Althusser’in de ideolojik hegemonya aygıtları kavramsallaştırmasında işaret ettiği- eğitim kurumlarıdır. Atatürk’ün 1 Mart 1922’de TBMM açılışı konuşmasında eğitim sahasına yönelik “...Bunun için muazzam ve fakat hayali, muğlak mütalalardan tecerrüt ederek hakikate nafiz nazarlarla bakmak ve el ile temas etmek lâzımdır...” (CHP, On Beşinci Yıl Kitabı, 160) şeklinde ifade ettiği fikirler, hakikatin olgusal yoldan bulunacağına işaret ederek eğitim aracılığıyla da organizasyonuna girişileceğini göstermektedir. Bütün bu ifadelerde geçen bilgi yaklaşımını bir eğitim kuramı içerisine uyarlamak gerekirse, başarı odaklı, manevi bilimlere kapalı, bilimi merkeze alarak ahlaki ve bilişsel davranış değiştirmenin amaçlandığını görürüz.⁸⁵ Böyle bir kaniya varılmasının temel nedeni ise bu dönemde yapılan kültür çalışmalarının ve Atatürkçü ideolojinin halka eğitim aracılığıyla benimsetilmeye çalışılmasıdır.⁸⁶

Modern döneme uygun bir ahlaki ve bilişsel eksen alan modern ideolojinin eğitim aracılığıyla benimsetilmesi tespitine uygun şekilde, 1935 tarihli CHP Programının Eğitimle ilgili kısmının (B) maddesinde “Kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâyük ve devrimci yurddaş yetiştirmek, bütün öğretim derecelerinde yüküm ve özen noktasıdır. Türk ulusunu, Kamutayı ve Türk Devletini sayın tutmak ve tutturmak, bütün yurddaşlara bir ödev olarak aşılacaktır.” (1935: 33) ifadeleri bu eksene göre toplumun bütününün kümelenmesi için vatandaşların

⁸⁴ Öte yandan, günümüzdeki birçok eğitim yaklaşımı -yapılandırmacılık da dâhil- pozitivistim karşıtı olan bu eleştirilerle ciddi ölçüde yakınlıklar taşımaktadır. Bu nokta yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temelleri ile Atatürkçü ideolojinin felsefi temelleri arasındaki temel farklılıklardan biri anlamına gelmektedir.

⁸⁵ Pozitivistim ve onu karşısına alanlar olmak üzere ortaya çıkan ikilemin eğitim sahasında cereyan eden tartışmalarının bir yüzünün yapılandırmacılık diğer yüzünün ise davranışçılık olduğu (Yurdakul, 2011: 39) çalışma içerisinde belirtilmiştir. Bugün öğrenci merkezli, yorumlamacı, yapılandırmacı olan yeni eğitim kuramları ise böyle bir bilgi yaklaşımını eski modern dönemin pozitivist paradigmasının bir ürünü olarak görmektedir.

⁸⁶ Kültür çalışmalarının halka eğitim aracılığıyla benimsetilmesinin en detaylı örneklerini CHP On Beşinci Yıl Kitabının Maarif Vekâleti Bölümünde bulunmaktadır. Bu kitapta Cumhuriyet Devrinde Kültür İnkılabı başlığında laiklik, milliyetçilik, halkçılık, inkılâpçılık, Türk Tarih İnkılabı, Harf İnkılabı, Dil İnkılabı bağlamları içerisinde söz konusu anlayışların eğitim sahasına etkin şekilde nüfuz ettiğinin göstergesi olan uygulamalara işaret eden birçok örnek mevcuttur.

ödevlendirildiğini göstermektedir. Karpat'a (2008: 252) göre "1860'ların ortalarından itibaren... Avrupa literatürüyle yetişen modernistler, içinde yaşadıkları toplumun dinine bağınazca bağlı olduğu ve pozitif (veya gerçek) bilimleri reddettiği gerekçesiyle... Müslümanlar inançlarıyla damgalanıp aşağılara itildi ve böylece seçkinlerle kitleler arasındaki mevcut çatlak daha da genişledi. Yalnız bilime ve Avrupa uygarlığına inananlar 'aydın' idi, inancın temsilcileri değil." Karpat bu değerlendirmesinde aslında yukarıda ifade edilmeye çalışılan bilgiyi ele alış biçiminin toplum yaşamındaki karşılığını ortaya koymaktadır. Anlaşılacağı üzere yeni ahlaki ve bilişsel eksen modernizmin tanımlamaları doğrultusunda geliştirilmiş ve buna uygun bir bilgi anlayışı tarif edilerek eğitim süreciyle vatandaşlara bu anlayışa uygun davranışlar geliştirilmeye çalışılmıştır.

3.6.4. Davranış Belirlemede Bilim ve İdeoloji

Kültürün ideoloji ile birleşmesi sonucu olarak ortaya çıkan siyasal kültür insan davranışlarını da toplumun bütünlüğü için organize etme hedefini taşımaktadır (Çetin, 2001: 204). Ferdi dikkate almayarak aile, sınıf, toplum, millet, insanlık gibi kavramları ön plana çıkaran tümelci bir felsefeye dayanan sosyal bilim yaklaşımlarıyla (Hırş, 1996: 68) ideolojik içerikteki düşünceler örtüşmektedir. Cumhuriyet döneminde de ulusa dayalı bir devlet oluşturma düşüncesi millet ve toplum kavramlarına daha çok yönelerek bütüncül, genelleyici bir yaklaşıma sahip olmuştur. Ulusun maddi yararına dayanan ve nesnellik iddiasından vazgeçmeyen pozitivist bir bilgi anlayışıyla yeni topluma yönelik yeni yükümlülükler ve ödevler tarif edilmiştir. Bu durumun eğitim sahası açısından en önemli karşılığı ise yöntem tekliği ve tek bir bilime indirgeme sorunudur. Fırat'a (2006: 41) göre Comte pozitvizminin toplum bilimlerini fizik biliminin kurallarıyla açıklama çabası pozitvizmin genel içeriği haline gelerek farklı disiplinler içinde tek bir bilime indirgeme sorununu ortaya çıkarmıştır. İlaveten Feyerabend'e (78-83) göre yöntemlerin sınırlı olması ya da yöntem çokluğunun engellenmesi bu yaklaşımın bir sonucudur. Sadece gözlem ve deneye dayanan önermeleri ölçülebilir olduğu için genelleme yaklaşımı (Fırat, 2006: 41-42) davranış kavramının "dıştan gözlemlenebilecek tepkilerin toplamı" (Akarsu, 1979: 46) şeklindeki tanımıyla "...deneysel olarak kolayca gözlemlenebilir..." (Reuchlin, 1991: 13) olması özelliğinin bir araya gelmesinin sonucu olarak psikoloji biliminin de deneysel bir anlayışla çıkış yapmasını kolaylaştırmıştır. Comte pozitvizmine benzer şekilde ama

fizik yerine fizyolojiyi kullanarak, fizyolojinin yöntemlerinin zeka olaylarını açıklayacağını düşünülmesi nedeniyle hayvanlar üzerine yapılan deneylerle iki bilimi birbirine bağlamıştır. Tıpkı Comte pozitivizmindeki gibi nesnellik iddiasında olduğu görülen bu yaklaşım insan davranışlarını hayvanlar üzerine yapılan deneylerle açıklamaya çalışan davranışçılığın doğmasını sağladı (Reuchlin, 1991: 26-30). Bu doğuş koşullarına ilaveten, Özden ve Şimşek'e (1998: 75) göre de "...Eğitimdeki uygulamalar göz önüne alındığında davranışçılığın temel varsayımları pozitivizmin en temel varsayımları ile iyi bir şekilde örtüşür." Devamında yazarlar her iki yaklaşımın da öğreneni edilgin bir katılımcı yerine koyduğunu ileri sürerek doğrunun tekliği ve doğruyu öğrenmenin az sayıda yolu olduğu fikrini ortak olarak kabul ettiklerini söylemektedirler.⁸⁷ Ayrıca, yine bu yazarlara göre, hem davranışçılık hem de pozitivizm somut olanın soyutlama karşısında hiyerarşik üstünlüğüne inanırlar. Özden ve Şimşek'in bu benzerlik tespitleri ve pozitivizmin yükseliş dönemine denk gelen davranışçı akımın pozitivizme benzeyen genelleyici yaklaşımı ve yöntem sınırlılığı ideoloji çağı olarak da adlandırılan bu dönemde ulus-devletler için ideolojilerin yayılmasında davranışçılığı ön plana çıkardı. Dolayısıyla ideolojiler davranışı etkilemeye çalışan bir içerikle yeni bir insan tipi tespit etmiştir.

Bu bağlamda, Atatürkçü ideolojiyi temel amaçlara yerleştiren Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen "...ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek." (METK, 1739) ifadesi davranışı etkilemeye çalışma derecesi bakımından oldukça kesin bir hüküm olarak değerlendirilebilir. Bugünkü Millî Eğitim Temel Kanunu'na yansıyan ifadelerin ve pozitivist paradigmaya uygun gelişen davranışı belirlemeye yönelik kabullerin başlangıç dönemine denk gelecek tarihsel gelişmeleri Türkiye açısından da söz konusudur ve benzer metinlerde kendisini göstermiştir. Ahlaki bilişsel eksen bağlamında verilen birçok örnek de bu durumu açıklayıcı niteliktedir. Daha özel bir örnek vermek gerekirse 1935 Tarihli CHP Programının (F) maddesinde "Partimiz, vatandaşların, Türkün derin tarihini bilmesine üsnomal bir önem verir. Bu bilgi Türkün kapasite ve enerjisini, nefesine güven duygularını ve ulusal varlığa zarar verecek bütün akımlara karşı sarsılmaz dayanımını besleyen kutsal bir evindir." (1935: 35) şeklinde ifade edilen yaklaşım; bilgiye araçsal yaklaşmak, ideolojinin işine yarayan bilgiyi kutsal bir öz olarak nitelendirmek gibi bir içeriğinin yanı sıra 'sarsılmaz dayanım' tarifiyle davranışı

⁸⁷ Yapılandırmacı yaklaşımda ise, bunun tersi şekilde ne kadar birey varsa o kadar doğruya ulaşma yolu olduğu görülmektedir.

etkilemeye çalışma derecesi bakımından da önemlidir. Uzun yıllar sonra ve Milli Eğitim amaçlarının kanunlaştırılmasından hemen önce Üçüncü Demirel Hükümeti (6 Mart 1970-12 Mart 1971) programında "...millî ümitlerimizin mihrakı olan Türk gençliğinin, bu ümitlere lâyük olacak şekilde ve millî şuurumuzu yüksek seviyede tutarak eğitilmesi..." (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 183) şeklindeki ifadeler eğitime millî bilinci yükseltme görevi yüklerken aynı zamanda bir bilinçlendirme faaliyeti olarak eğitimin davranışa müdahale eden bir karakterde tarifine oldukça uygundur.

Sosyolojist, pozitivist ve davranışçı yaklaşımların bir birleşimi olan eğitim sahasında bu yaklaşımların karşı cephesinde yer alan felsefî ve sosyolojik düşünceler ise cumhuriyet döneminde herhangi bir varlık gösterememiştir. Kösemihal'in (1971: 9) belirttiği üzere Batı dünyasındaki toplumcu düşünürlerin karşısına güçlü bir tartışma ile çıkan bireyci düşünürler Türkiye'de tutunamamıştır. Kösemihal 1920'ler Türkiye'si için şöyle demektedir. "Bizdeyse... bireyci görüşü savunacak herhangi bir kimsenin bulunmaması, yurdumuzda yıllar yılı topluma tapan, bireyin yaratıcılığını, hürlüğünü hiçe sayan, bireyi toplumun kulu kölesi haline sokan, acayip bir düşünüşün tutulmasına, bu düşünüşün ruhları kuvvetle sarmasına neden olmuştu." İfadelerden de anlaşılacağı üzere bizdeki bu toplumcu yaklaşımın egemenliği bireyin davranışını oluşturulan yeni millî kültüre ve millî ideallere göre organize edilmiştir. Bu yaklaşım ise cumhuriyet açısından hem hukuk sistemine hem eğitim sistemine egemen olmuştur. Bilindiği üzere, Durkheim Sosyolojisi ve Le Play sosyolojisi arasındaki ayrılıkta cumhuriyet döneminde çok açık bir şekilde Durkheim sosyolojisi oldukça etkin olmayı başarmıştır. 1981 yılında birinci baskısı yapılan Emre Kongar'ın Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği isimli çalışmasında da Le Play sosyolojisi sadece yöntem odaklandığı belirtilerek romantik ve sosyolojiye katkısı olmayan bir okul olarak gösterilmiştir (Kongar, 1981: 84). Kongar'ın bu geniş çaplı çalışması ona ait bir eğilimi ifade etmesinin yanı sıra Le Play sosyolojisi veya diğer birey merkezli sosyolojik veya psikolojik yaklaşımların Türkiye'de kısmi çalışmalarda yer bulmasının bir açıklaması niteliğindedir. Bir başka örnek vermek gerekirse, Gabriel Tarde'nin birey merkezli atomist psikolojik yaklaşımının aksine Durkheim sosyolojisinde birey toplumun bir kopyasıdır ve yaratıcı olan birey değil toplumdur. Gökalp ise Durkheim etkisiyle Türkiye'de Tarde'nin fikirlerini ve Anglo-sakson pedagojiyi savunanları eleştirmiştir (Kösemihal, 1971: 25, Kafadar, 1997: 222, Swingewood, 2010: 113). Türkiye'deki eğitim sahasını belirleyen resmi

düşüncelere Durkheim ve Gökalp etkisi ise oldukça açık bir şekilde kendini göstermektedir. Yaratıcı olanın toplum olduğu fikri bireyi merkeze almayan ve bireyin topluma uymasını isteyen ve toplumdaki büyük işler yapmasını, ilerlemesini isteyen kalkınma vurgusunu ön plana çıkaran düşüncelere uygun felsefi temelleri yaratırken tek tip bir ideoloji ve buna dayalı davranış geliştirmenin önünü açmıştır. Kısacası “...böylece, Türk eğitimi hem devletçi hem de elitist olarak gelişmiştir. Liderler; genellikle, toplumu yukarıdan aşağıya doğru değiştireceklerine inanmışlardır...” (Kaya, 1974: 76). Neticede, bugün hala yürürlükte olan ve cumhuriyetin 50. Yılına denk gelen Millî Eğitim Temel Kanunu da kanuna varılan süreç, kanun gerçekleşene kadar yaşanan gelişmeler, felsefi ve sosyolojik etkiler ve kanunda geçen ideolojinin içeriği itibarıyla benzer bir şekilde davranışı etkileme üzerine kurulmuş bir içeriğe sahiptir.

3.6.5. İdeolojik İnancın Gerçekleştirilme Alanları

İdeoloji, siyasal iktidara sayısız olanaklar sağlaması bakımından iktidar için vazgeçilmezdir. Ortaya çıktıkları çağ itibarıyla dinî inanç sistemlerinin yerine geçerek kendileri de yeni bir inanç tarif etmektedirler (Çetin, 2001: 202-203). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecinde de birçok yeni kurum, yeni devletin amaçlarına ve toplumun ancak bilimle kalkınacağı inancına uygun şekilde kurulmuştur. Alfabe çalışmaları, Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu, Millet Mektepleri, Halk Evleri, Köy Okullarına varana kadar bu süreçte birçok kurumsallaşma diğer eğitim kurumlarını da etkileyecek şekilde organize edilmiştir. Yeni ideoloji bu kurumlardan -daha önce de dile getirilen içerikte- bir atılım beklemektedir. Özlü ifadesiyle Güven'e (2000: 75) göre “...Yeni rejimin eğitim kurumlarından beklediği, gelenekçi olmayan, akılcı ve din otoritesi yerine bilimebağlı olan bireyler yetiştirmek olmuştur.”

Devlet kurumlarının ideolojisini belirleyen doğal olarak siyasal oluşumlardır. Çetin'e (2001: 209) göre de “Eğitim süreci, devlet ideolojisine uygun ve uyumlu insan üretilmesi ve ideolojik olarak toplumsal itaatin devşirilmesi sürecidir...” Bir örnek vermek gerekirse Birinci Saka Hükümeti (10 Eylül 1947-10 Haziran 1948) millî eğitim konusunda CHP Programı'na sadık kalacağını belirtmiştir (Dağlı ve Aktürk, 1988a: 141). Siyasi partilerin kurduğu hükümetler aracılığıyla izlediği yol da zaten bu şekilde gerçekleşmekte ve hükümet programlarında parti programlarına

uygun bir içerik bulunmaktadır. Ancak gerek hükümet programlarının gerekse de siyasi parti programlarının dışına çıkmadığı bütün devlet kurumları için de belirleyici olan ‘hukuk kuralları’ organizasyonun sistematik devamlılığı için ayrı bir kurumsallaşma oluşturmak anlamına gelir. CHP’nin diğer partiler arasında ayrıcalıklı konumu Atatürk’ün CHP’nin kurucusu olması ve CHP’nde de temsil edilen altı okun 1937 yılında anayasaya katılmış olmasıdır. Kaplan’a (1999: 180) göre bu durum Atatürkçü ideoloji ile devlet kurumlarının resmi olarak kaynaşması anlamına gelirken Güven’e (2000: 103) göre de Atatürkçü ideoloji “...CHP tarafından sistematikleştirilmiş ve bir ideoloji haline getirilmiştir...” Saka hükümetinden 15 yıl sonra koalisyon şeklinde olan Onuncu İnönü Hükümeti (25 Aralık 1963-20 Şubat 1965) programında eğitim ve kalkınma ilişkisinin yanı sıra eğitime “...Anayasamızda en güzel ifadesini bulan Atatürk İlkelerine ve Batı uygarlıklarının temel ilkelerine dayalı bir sosyal düzeni ve millî kültürel değerleri yaratacak ve geliştirecek ve hüviyet verilecektir.” (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 62) denmektedir. Bu ifadeler Anayasadaki düşüncelerin korunması veya Atatürkçü ideolojinin bir inanç haline getirilmesiyle ilgili uygulamaların gerçekleştirilmesi bağlamında hukuki kurumsallaşmanın temel gerekliliğine işaret etmektedir. Aynı zamanda, eğitime kimlik verme boyutuyla düşünüldüğünde ideolojinin kendisini milli eğitimin bütün kurumlarıyla ilişkilendirmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, bu durum eğitim kurumlarına da ideolojik inancı gerçekleştirme görevini yüklemektedir. Bu; hükümet programlarında ifade edilen görev, bilindiği üzere ilerleyen yıllarda Millî Eğitim Temel Kanunu’nda da kendisine yer bulmuştur. Bütün bu gelişmelerde ise esas tartışmalı olan nokta, XIX. Yüzyılda ve takip eden dönemde ideolojilerin veya bilimin nesnellik ve kesinlik iddialarının kendisini inanç kavramından ayırtırmaya çalışmasıdır. Ancak her ikisinin de, değerlerden arındırılmadığı için aslında bir inanç olduğuna dair çeşitli yaklaşımların tespitlerinden daha önce bahsedilmişti.

3.6.6. Kurumsallaşan İdeolojik İnancın Yansımaları

Atatürkçü düşünce yukarıda da belirtildiği üzere ideolojik inancı gerçekleştirmeyi üstüne alan eğitim dışı birçok kurum yaratmıştır. Ancak idarenin sivil bir kuruma teslim edilmesi ve halkın da bu sivil kurum etrafında yeni inancı gerçekleştirmek üzere kümelenmiş olması eğitim kurumlarında meşruiyetin sağlanması için gereklidir. Kongar’a (1981: 355) göre “Konuya bu açıdan bakıldığında ‘Halk Fırkası’ olarak başlayıp, ‘Cumhuriyet Halk Partisi’ olarak

yaşamını sürdüren ve günümüz Türkiye’inde bile belirleyici etkinliğini sürdüren ‘örgüt’ü bir başlangıç değil, belli bir süreç içinde anlamlı bir aşama olarak değerlendirmek gerekir.” Kongar (1981: 355-367) bu değerlendirmesiyle CHP’nin sürekliliğine işaret ederken, devam eden satırlarda partinin ilkeleri haline gelen Atatürkçü düşüncenin amaçları doğrultusunda devlet kurumlarını oluşturarak toplumu eğitime düşüncesine değinmektedir. Anlaşılacağı üzere ideolojinin beraberinde getirdiği etki, eğitim kurumlarının oluşturulması yoluyla topluma yönelmenin derecesi bakımından ölçülebilir. Bu bağlamda düşünülebilecek birçok kurumsallaşmaya (Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu, Millet Mektepleri, Halk Evleri, Köy Okulları ve diğer eğitim kurumlarına) bir üst başlıkta değinilmiştir. Yine bu bağlamda eğitime katılan kadınların, ilkokul ve ortaokula devam eden öğrenci, kütüphane ve sergilerde, millet mektepleri ve halk odalarının sayılarında büyük artışlar olmuştur (CHP, On Beşinci Yıl Kitabı, 168-176). Sayısal artıştan daha çok dikkat çekilmesi gereken ise beraberinde getirdiği etkinin sadece sayısal artışla ölçülemeyeceği düşüncesinden hareketle, bu kurumlara devam etmekte olan topluluğun organize edilen bu kurumlarla ilişkilendirmelerinin ideolojinin isteklerine göre ne kadar şekillendirilebildiğidir. Gökçe’ye (akt. 2009: 6) göre de “Değişmenin niteliği, dönüşüme uğrayan sosyal sistemin içinde bulunduğu durumu yansıtır.” Dolayısıyla, bu sayısal artışla beraber düşünülerek incelendiğinde 1936 yılında ilkokul programlarındaki her ders yeni terbiye esaslarına ve CHP programındaki ulusal hedeflere göre düzenlenmiştir. İmparatorluğun halk terbiyesine önem vermediği düşüncesinden hareketle topluma inkılapları “hazmettirmek” gerekçesiyle millet mektepleri açılmıştır. Ortaokullarda Arapça ve Farsça dersleri programdan çıkartılarak Türkçe ve edebiyat dersleri harf ve dil devrimlerine göre düzenlenmiş, yeni tarih anlayışı doğrultusunda tarih derslerine önem verilmiş, yurt bilgisi ve sosyoloji derslerinde inkılabın düşünceleri işlenmiştir. Bütün bu çalışmalar ise CHP’nin programında geçen ulusal eğitim anlayışına ve Teşkilat-ı Esasiye üzerinde yapılan değişikliklere göre gerçekleştirilmiştir (CHP, On Beşinci Yıl, 171-172, 174-176).

İdeoloji ve eğitim ilişkisinde hangisinin daha belirleyici olduğu tartışmasında çoğunlukla ideolojinin eğitim içeriğini belirlediği düşüncesi hâkim gelmektedir. Devletin amaçları için bir araç olan ideoloji ve eğitim bir bütün yaratmak için işe koşulmaktadır (Çetin, 2001: 201-202). Eğitimin ideolojiyi belirlediği durumlar ise

ideolojinin eğitim üzerindeki etkisine oranla çok daha sınırlıdır (Güven, 2000: 68). Devlet ise sürekliliğini sağlamak için her ikisini de bir araç olarak kullanırken aynı zamanda eğitimin amaçlarını da ideolojisi doğrultusunda belirlemektedir (Gökçe, 2009: 37-38). Kaplan'a göre yukarıda aktarılan yıllarda eğitim sahasında yaşananlar Türk Millî Eğitim ideolojisinin gelişme ve yerleşme dönemidir (Kaplan, 1999: 162). Bu süreç zarfında eğitim sahasında kısmi değişiklikler yaşanmasına rağmen ideolojinin değişmesini sağlayacak herhangi bir gelişme söz konusu değildir. Atatürkçü düşüncenin eğitimde veya başka alanlarda etkisinin gerilemesi veya hedeflerinden sapılması anlamındaki düşünceler veya böyle gerekçeler sebebiyle darbeler gerçekleştirilmiştir. Dahası, Millî Eğitim Temel Kanunu'na varan elli yıl boyunca Kaya'nın (1974: 15) ifade ettiği şekliyle neredeyse bütün hükümetler "...eğitimin kalkınma ve batılılaşmadaki önemini anlamışlar, kabul etmişler ve eğitim hizmetlerini yaymak için inkâr edilmez çabalar göstermişlerdir." Millî Eğitim Temel Kanunu'na varılan zaman diliminde, Muhtıra sonrası İkinci Erim Hükümeti (11 Aralık 1971-22 Mayıs 1972) programında ise "Cumhuriyetimizin kurucusu büyük ATATÜRK bizlere çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak millî hedefini vermiştir..." (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 223) denmektedir. Anlaşılacağı üzere Atatürkçü düşünce beraberinde gelen etki uzun yıllar sürmüş ve yasal dayanakları dolayısıyla yaşamaya devam etmektedir.

3.6.7. Talep Edilen Fikir Birliği

Bilginin ideolojiye göre yapılandırılması sürecinde, bilgi iktidarın hizmetinde olan merkezi bir güce dönüşür, bilimsel çalışmalar buna göre organize edilirken, hem bilim hem de bilgi iktidarın gücüne hizmet ederek eğitim aracılığıyla topluma yayılır ve toplumu yeniden kurar. Bütün bunların gerçekleştirilmek istenmesinin temel nedeni, toplumun söz konusu ideoloji etrafında birlik, beraberlik, bütünlük içerisinde durmasıdır. Modern dönemin toplumu aydınlatma girişimlerinin, işleyişi bunun üzerine kuruludur (Çetin, 2001: 207-209). Duverger'e (t.y.: 67) göre de "Ülkeye ilişkin ortak tasarımlar, siyasal amaçlara ulaşmak için insanları seferber etmeye yarayan mitler arasında önemli bir yer tutar." Bir üst başlıkta ideolojinin beraberinde getirdiği etki bağlamında yapılan değerlendirmelerde eğitim programlarına yönelik oldukça keskin düşünsel sınırlarla belirlenmiş bir içerik ve bu doğrultuda bir sayısal artış için yapılan seferberlik niteliğindeki çalışmalar göz önüne alındığında, devletin

ideolojisinin yaygınlaştırılması sürecinde vatandaşlardan etkin bir katılım ve fikirlerin benimsenmesi beklenmektedir.

Kaplan'ın (1999: 194-195) aktardığı Hasan Ali Yücel'in Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler adlı eserinde geçen "...Kemalizm dediğimiz ve Atatürk'e, onun koyduğu prensiplere bağladığımız inan sisteminin dışında her ne kalıyorsa bizim için zararlıdır. Bunlar, okul içine sokulmadığı gibi, memleket içine de sokmamak zaruretinde bulunduğumuz mahzurlu fikirlerdir." ifadeler Millî Eğitim sistemine başka hiç bir fikre müsaade etmeyen bir 'ideolojik çerçeve' çizerken katılanlardan istenen fikir birliğini açıkça göstermektedir. Başka örnekler vermek gerekirse, Koalisyon şeklinde olan Ürgüplü hükümetinin (20 Şubat 1965-27 Ekim 1965) programında eğitimin amacı şahsiyet sahibi ve milliyetçi ruhla yetişmiş gençler olarak belirlenmiştir (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 80). Birinci Erim Hükümeti (12 Mart 1971-11 Aralık 1971) programında Millî Eğitim reformu başlığında "İlk ve orta öğretimde tek kitap düzeni uygulanacaktır." (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 204) ifadesi bugünkü kimi pedagoji yaklaşımları açısından aile, öğrenci, öğretmen vb. katılanların müdahale edemediği bir eğitim sistemi anlamına gelirken yine Birinci Erim Hükümeti (12 Mart 1971-11 Aralık 1971) programında Milli Eğitim reformu başlığında "...Atatürk ülküsüne bağlı öğretim üyesi ve öğretmen yetiştirmesi sağlanacak..." (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 204) ifadeleri de katılanlardan istenen fikir birliğinin yaratılması noktasında eğitim sahasında görev alacakların bu isteğe göre organize edilmesi anlamına gelir. Katılanlardan istenen fikir birliği doğrultusunda eğitim sahasının devlet için teşkil ettiği önem yukarıdaki satırlarda açıkça görülmektedir.

3.6.8. Anlatım Kesinliği ve Farklılığa Kapalılık

Öte yandan Güven'e (2000: 21-24) göre ilkel toplumlarda ideoloji herkes tarafından kabul edilen mitoslar olarak karşımıza çıksa da farklılıkların çok olduğu topluluklarda birbirinden farklı birçok ideoloji mevcuttur. İdeolojilerin oluşumunda bir lider, bir grup vb. söz konusuysen tutarsızlıklar, boşluklar, zamanla ortaya çıkan yetersizlikler ve değişime maruz kalma her ideolojinin kaderidir. Bu ifadelerden çıkan sonuç itibariyle tek ideolojiye dayandırılmaya çalışılan toplumlar açısından söz konusu farklılıkların önüne geçilmesi için katılanların fikir birliğini sağlamanın yanı

sıra ideolojinin uygulayıcıları tarafından anlatım kesinliği ve yeni unsurlara çeşitliliğe kapalılık da sağlamaktadır.

Birinci Bayar Hükümeti (1 Kasım 1937-11 Kasım 1938) programı'nda "Kemalist rejimde okul yalnız (Mecburi ahkâm) değildir." denilerek rejimin ideolojik içeriğine dair net bir içerik belirlemesi yapılırken (Dağlı ve Aktürk, 1988a: 79) aynı zamanda eğitim süreçlerinde de bu ideolojinin önemli rolü içerik açısından anlatım kesinliğine kavuşturulmuş olmaktadır. Birinci Saraçoğlu Hükümeti'nin programında ise (9 Temmuz 1942-9 Mart 1943) "Biz Türküz, Türkçüyüz ve daima Türkçü kalacağız. Bizim için Türkçülük bir kan meselesi olduğu kadar ve lââkal o kadar vicdan ve kültür meselesidir. Biz azalan ve azaltan Türkçü değil, çoğalan ve çoğaltan Türkçüyüz. Ve her vakit bu istikamette çalışacağız." İfadelerinin peşi sıra gelen paragrafta memleketin müspet ilimlerle idare edilerek kalkındırılmasından bahsedilerek (Dağlı ve Aktürk, 1988: 105) çoğalan ve çoğaltan Türkçülük fikrinin temellendirildiğini ve Türkçülüğün çağdaşlaşma fikri ile iç içe değerlendirildiğini görmüş oluruz. Ancak dikkat çeken bir başka nokta Atatürk'ün ölümünden on yıl sonra bu düşüncenin gelecek kurgusu açısından anlatım kesinliğini artırarak çeşitliliğe kendisini kapatmış olmasıdır. İkinci Erim Hükümeti (11 Aralık 1971-22 Mayıs 1972) programında ise "...öğrencilerimizin Atatürk ilkelerine uygun bir anlayış içinde yetişmeleri sağlanırken bu öğrencilerin sol ve sağ aşırı uçlar tarafından zihinlerinin bulandırılmaması ve önyargılara saptırılmamasına üstün bir dikkat gösterilecek..." (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 221-222) ifadeleri Atatürkçülüğün diğer ideolojilerle bir takım temel ayırım noktaları olan kendi eklettisizmi dışındaki farklılıklara kapalı bir ideoloji olduğunu başlı başına ispatlar niteliktedir.

Güven'e (2000: 160, 162-163) göre de gerek muhafazakâr milliyetçi, gerek muhafazakâr liberal, gerekse de sosyal demokrat hükümetler tarafından Kemalizm üst yapı için eğitimde değişmez bir açık ideoloji olarak günümüze kadar kullanılmıştır. Bu açıdan Kemalizm eğitimde önemli bir konuma sahiptir ve batılılaşma doğrultusunda karma eğitim, laik eğitim, fırsat eşitliği, milliyetçilik vb. yaklaşımların uygulanmasındaki fikri içeriği ifade etmektedir. Öte yandan, Kemalizm'in bu hegemonik sahaya rağmen, onun ideolojik içeriğiyle örtüşmeyecek yaptırımlar da bu dönemlerde gizil bir şekilde var olmuştur. Güven'in bu ifadelerinden çıkan sonuç itibarıyla, Atatürkçülüksiyasi partilerin farklı fikirleri savunmasına rağmen bu siyasi partiler için de, -Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı

olarak çalışma şeklindeki yasal gereklilikten kaynaklı, mecburi bir açık ideoloji olmuştur. Bu durum onun anlatım kesinliği ve yeni unsurlara ve çeşitliliğe kapalılık derecesini yasal güvence altına alınmış olmasından ileri gelir.

3.6.8.1. Çokkültürlülük

Osmanlı İmparatorluğu ve Devleti'nin uzun tarihinin analizi çalışmanın sınırlılıkları açısından yapılsa da, bu uzun tarih içerisinde kendisine yer bulan Enderun Mekteplerine, çokkültürlülük tartışması içerisindeki ihtilafı ve popüler yeri dolayısıyla değinilmelidir.

Akyüz'e (1999: 79) göre Enderun tüm Hristiyanları müslümanlaştıran bir okul değildir. Öğrencilerin sağlandığı devşirme usulü oldukça dar tutulmuştur ve bu okulun Hristiyanların İslamlaşma ve Türkleşmesinde etkisi çok az olmuştur. Zira Osmanlı toprakları dâhilindeki Hristiyan tebaa kültürlerini korumuş ve sonradan bağımsızlıklarını kazanmışlardır. Çorlu (2010: 29) ise "Farklı etnik kökenden öğrenciler ortak bir ideal altında bir arada yaşamak için öğretilmesi dolayısıyla getirildiği için Enderun sistemi aynı zamanda çok kültürlülüğün ilk modeli olması bakımından önemlidir. Osmanlı devletinin çöküşüne kadar, çok kültürlü Enderun çevresi Osmanlı Devletinde yaratılan barış ve uyum üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir" demektedir. Kuşkusuz bu olumlu yaklaşımlara rağmen Enderun Mektepleri'nin tek tipleştirmeye yönelik olduğunu ifade eden çalışmalarda mevcuttur. Şirin, Kulaksızoğlu ve Bilgili'ye (2004: 80) göre "Bir azınlık bunu sadece köle ve devşirmelerden oluşan bir saray iç hizmetleri örgütü olarak görmektedir ve eğitim kurumu niteliği üzerinde durmamaktadır. Çoğunluksa bunu köle ve devşirmeleri Türk kültürüne göre yoğurup en etkili biçimde görevleri için eğiten bir okul olarak nitelemektedir." Akkutay'a (2015) göre ise "Eğitim-öğretim işlerini kapsayan maarif politikasının amacı Devşirme suretiyle toplanan Hristiyan çocuklarını tamamıyla Türkleştirmek ve Müslümanlaştırmaktır." Bu değerlendirmelerden anlaşılacağı üzere Enderun Mektepleri'nin çokkültürlü içeriği üzerine yorumlarda herhangi bir mutabakat söz konusu değildir. Ancak bu okul, farklı kültürlerden ve dillerden öğrencilerin bulunduğu ve buna göre yetiştirildiği bir mekân olması bakımından Osmanlı tarihinde önemli bir çokkültürlü eğitim örneğidir.

Fransız Devrimi ve modernizmin bir sonucu olarak ortaya çıkan ulus- devlet anlayışı ile birlikte yabancı veya azınlık okulları eğitim sahasının önemli bir

tartışması olarak karşımıza çıkar. Cumhuriyete geçilmeden önce, Toprak'ın (2006) çalışmasına göre 1915'li yıllarda özellikle eğitim tarihçilerinin, İttihatçıların yabancı okullara yönelik Türkleştirme tespitlerinin yanlış olduğu aksine bu dönemde Osmanlı Tarihi, Coğrafyası derslerinin farklı toplulukların kendi dillerinde okutulabildiği belirtilmiştir. Homojenleştirme hedefiyle bu okullarda sadece Türkçenin okutulduğu şeklindeki yorumlar ilgili talimatnameye dayandırılmıştır ancak Toprak'a göre bu talimatname eğitim tarihçileri tarafından yanlış aktarılmıştır. Yazar'ın belirttiği üzere; doğru olan, bu dönemde İttihatçıların eskiden kalma özgürlükçü eğilimlerini koruduğu ve okullarda Türkçenin fazladan bir ders olarak verildiği ve bu toplulukların kendi dillerinde eğitim yapma olanağının ortadan kalkmadığıdır. Buradan anlaşılacağı üzere dönemin Fransa'sından esinlenen ulus-devlet anlayışının gerektirdiği homojenleşme ileriki yılların bir ürünüdür. Aynı zamanda Toprak'ın bu çalışmasından hareketle çokkültürlü bir eğitim anlayışının Osmanlı'nın son yıllarına dek mevcut olduğu sonucu çıkarılabilir.

Bilindiği üzere, çokkültürlülük tartışmaları sadece etnik kimliklere dayalı olmayıp her türlü farklılığı içerisine alacak şekilde geniş bir yelpazeye sahiptir. Dolayısıyla, tek tipleşmeye yönelik her türlü ifade aslında çokkültürlü eğitime zıt monist bir anlayışın sonucu olarak değerlendirilebilmektedir. Bu doğrultuda cumhuriyetin ilanından yaklaşık bir yıl önce Atatürk'ün, 27 Ekim 1922'de, Bursa'da öğretmenlere yaptığı konuşmada kalkınmayı amaçlayan ve bunun koşulu olarak yaptığı tek fikir vurgusu (Kılıç ve Okan, 1973: 11) üniter yapının cumhuriyet tarihinin başlangıcındaki işaretleri anlamına gelmektedir.

Fethi Okyar hükümeti (22 Kasım 1924 – 3 Mart 1925) Tevhid-i Tedrisat sonrası programında “Yüksek meclisinizin yüksek kararıyla öğrenimin birleştirilmesi ilkelerini kabul ederek selamet yolunu bulmuş olan Eğitimimizi aynı yolda yürütmek ve Türk vatanına eğitim ve öğretimin muhtaç olduğu düzen ve disiplin altında tek tip eğitim ve öğrenimle donanmış, yaşam için hazırlanmış gençler yetiştirmek amacımız olacaktır.” (Kaplan, 1999: 156, Dağlı ve Aktürk, 1988: 29) demektedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu destekler nitelikteki ve program düzeyindeki bu tek tip eğitim vurgusunda ise dinî bir kimliğin yok sayıldığını ve bu doğrultuda dönemin eğitim amaçlarının sıkı bir disipline dayandırılarak monist bir içerikte olduğu görülmektedir.

Atatürk ve Afet İnan ile yakın temaslar içerisinde bulunan Eugene Pittard'ın ve Afet İnan'ın tarih kongrelerine sunduğu antropolojiye dayalı tarih bildirimleri neticesinde Anadolu'daki eski uygarlıkların Türk olduğu ve Türklerin aynı zamanda Orta Asya'ya dayanan beyaz ırktan olduğu kanıtlanmaya çalışılıyordu. Atatürk bu kongrelerin bütün mesailerini yakından izlemekteydi. Bu tezler doğrultusunda, Anadolu coğrafyasındaki farklı dine mensup olsa dahi farklı bütün kültürleri bu süreçlerin bir devamı ve brakisefal oldukları için aynı Türk ırkının mensupları olarak görmekteydi (Toprak, 2012: 154-173). Böylelikle farklı olan unsurların aslında Türk olduğu tezi ve tek kimlik yaratma çabası kendisine bilimsel çalışmalarda da temel bulmaya çalışmaktadır.

Medeni Bilgilerde “Bugünkü Türk milleti siyasal ve sosyal topluluğu içinde kendilerine Kürtlük fikri, Çerkezlik fikri ve hatta Lazlık fikri veya Boşnaklık fikri propaganda edilmek istenmiş vatandaş ve millettaşlarımız vardır. Fakat geçmişin despotluk devirleri olan bu yanlış adlandırmalar, birkaç düşman âleti, gerici beyinsizden başka hiçbir millet bireyi üzerinde üzüntü ve tasadan başka bir etki yapmamıştır. Çünkü, bu millet bireyleri de bütün Türk toplulukları gibi aynı ortak geçmişe, tarihe, ahlâka, hukuka sahip bulunuyorlar” (İnan, 2000: 34) ifadeleri geçmektedir. Monist, üniter yapı anlayışının gerekçeleri olarak bu ifadeler karşımıza çıkarken hem yapılandırmacılık ile hem de yapılandırmacılığın bir uzantısı olan çokkültürlü bir eğitim paradigması ile ters düşmektedir. Ayrıca bu ifadeler bugünkü Millî Eğitim Temel Kanunu'nda geçen tek millet ifadesi olarak Türk kelimesinin neden tek başına olduğunun anlaşılması için yeterlidir. Bu ifadelere rağmen Medeni Bilgiler'de farklı dinden olan topluluklar göz önüne alınarak oldukça geniş bir millet tanımı yapılmaktadır (İnan, 2000: 34-35).⁸⁸ Bu bilimsel çalışmalara ilaveten, Güven'e (akt. 2000: 86) göre Türkiye'de Türk olmadığı kabul edilen yabancılara yönelik okulların Bakanlığın talimatlarından farklı uygulamalara gitme şansı yoktur. Zira günümüzde de Türkiye'de hiçbir okulun farklı uygulamaya gitme hakkı Millî Eğitim Mevzuatı açısından da yoktur.

Eğitimde yerelleşme –örneğin bir şehrin, yörenin, bölgenin özgün özelliklerine göre bir eğitim- aynı zamanda çokkültürlü bir eğitim ortamının

⁸⁸ Dönemin ulus devlet anlayışının bir gereği olarak farklı dinden olan topluluklar benimsenirken, farklı etnik gruplar kabul edilmemektedir. ABD'de buna benzer tarihi süreçlerden geçmiş fakat sorunun çözümü tamamen başka bir mecrada çokkültürlülük kavramının resmi söyleme dahil edilmesinde aranmıştır. Bu doğrultuda da eğitim anlayışı olan yapılandırmacılık çokkültürlülük ve onun eğitim boyutu ile tamamen uyumludur.

tanınması anlamına gelir. Güven'e (2000: 83) göre Türkiye'de 1949 yılında eğitim politikalarının belirlenmesine dair yerelleşme çabasının olduğu fakat bunun teoride kaldığı merkezîyetçiliğin ve monizmin sürdüğü görülmektedir. Bu bağlamda Güven'in aktardığı 1965 yılı OECD raporunda Türkiye ile ilgili 'halkın eğitime katılımı oldukça düşüktü, öğretmen veli işbirliği oldukça düşük düzeydeydi' denmektedir. Bu ifadelerden yola çıkılarak; dinî, etnik, siyasi, yerel vb. kimliği yok sayılan kitlelerin eğitim sürecinin bir öznesi olamadıklarından dolayı eğitim sistemi ile herhangi bir işbirliği içerisine girmedikleri veya giremedikleri sonucuna varılabilir.

Çalışma içerisinde daha öncede belirtildiği üzere, günümüze yakın dönemlerde Kızılderililerden öğretmen yetiştirme teşebbüsünde bulunan Amerika'da (Akyol, 1991: 29-31) bir dönem "...ırk kamu söyleminde kritik bir rol üstlenmişti. Daha önceki iki yüzyıllık liberal yapılanmaya karşın 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren farklılıkların hiyerarşik bir derecelendirilmesine gidiliyordu" (Toprak, 2012: 35). Amerika'da, İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan birçok gelişme ise ulus-devlet anlayışına dayalı 'kurumsallaştırılmış vatandaşlık' kavramının asimile edici içeriğinin sorgulanmasını ve vatandaşlık eğitiminin içeriğindeki değişimi getirmiştir. Sadece ulus-devlet kavramı yerine kültürel toplum, bölge ve küresel toplum kavramları da bu tartışmalarda görünür hale gelmiştir. Tartışmaların da etkisiyle ortaya çıkan birçok gerilim çok kültürlü eğitime yönelik uygulamaları 90'lı yıllara kadar duraklatmıştır (Banks, 2013: 7, 10). Ancak bu yoldan muhtelif olaylar nedeniyle vazgeçilerek çokkültürlülük tartışmaları Amerika'nın önemli tartışmalarından biri haline gelmiştir. Görüldüğü üzere Amerika çokkültürlülük ve monizm arasında önemli değişimler yaşarken bugüne gelindiğinde ise yönelme millî bir anlayıştan çokkültürlülüğe doğrudur. Yine eğitim sahasında müfredat programlarına dair Akyol'un (1991: 115) aktardığına göre "...Amerikan milletinin çok çeşitlilik arz eden kültürel yapısı sebebiyle çok kültürlü bir anlayış kazandırmaya ve diğer toplum ve milletlerin tarih ve kültürlerine gittikçe artan bir dozda yer verilmektedir." Türkiye'de ise, yukarıda aktarılan Osmanlı dönemiyle ilgili örnekler göz önüne alındığında, çokkültürlü bir yapıdan monist bir kültür anlayışına geçiş yaşanmış, bu konuda bugün önemli tartışmalar mevcut olsa da, monizm kanun düzeyinde kendini uzun yıllardır devam ettirmektedir.

Özet olarak, 70'lerdeki İnsan Hakları Hareketlerinin öncesine kadar farklı grupların her türlü farklılığı ABD'de ve diğer Batı ülkelerinde baskın kültüre uygun şekilde yok edilmek istenmekteydi (Banks, 2013: 28). 70'ler sonrasında bunun tersi yönde gelişmeler çeşitli ülkelerde gerçekleşmesine rağmen ülkemizde bu yönde gelişmeler, yapılandırmacı kuramın içeriği göz önüne alınarak Amerika ile kıyaslama yapılırsa, yeterli düzeyde olmadığı anlaşılabacaktır.

Hâkim ve tek ideoloji doğrultusunda ve bu ideolojinin açık bir şekilde eğitimde kendine yer bulmasıyla düzenlenen eğitim amaçları ile herhangi bir ideolojiden açıklıkla beslenmeyen ve sadece piyasanın işgücü ihtiyaçlarına göre düzenlenen eğitim amaçları arasında gerek uygulama boyutunda gerekse eğitim sürecinin “tamamladığı insan” boyutunda belirgin farklılıklar ortaya çıkacaktır.

Amerika'da okul öncesi ve ilkökul eğitimlerinin amaçlarına Türkiye ile mukayese edilerek bakıldığında bu belirgin farklılığın nedeni anlaşılabilir. Amerika'da “Okul öncesi eğitim programlarının amacı çocukları ilkökula hazırlamak; kendilerine güvenlerini artırmak; arkadaşlarıyla iyi geçinmeyi öğretmek; iyi çalışma ve oyun alışkanlıkları kazandırmaktır. ...İlkökul programlarının esas amacı çocukların genel olarak gelişmelerini sağlamak; temel bilgi, beceri ve öğrenmek için olumlu davranış kazandırmaktır... Mesleki eğitimle hem öğrencinin hem işverenin hem de toplumun ihtiyaçlarını aynı zamanda vermek amaçlanmaktadır” (Akyol, 1991: 113-114). Görüldüğü üzere oldukça yalın düzenlenmiş eğitim amaçları piyasanın iş gücü ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmıştır. Toplumun ihtiyaçlarına yönelik eğitim uygulamaları ise sadece mesleki olarak düşünülmüş ve bu sınır içerisinde bırakılmıştır. Bu şekilde düzenlenmiş olan eğitim amaçları ise çokkültürlülük bağlamında değerlendirildiğinde farklılıkların önünü açan bir niteliğe sahiptir.

Bugün ABD'de eğitim sisteminin geldiği nokta itibariyle çokkültürlü eğitime yaslanmakta ve çokkültürlü eğitimin anavatanı konumundadır. “Çokkültürlü eğitim bilgi ve bilgiyi yapılandırma hakkındaki varsayımları ile postmodern sayılabilir. O, Aydınlanma'ya ve insani değerlere, bilgi ve aksiyon arasındaki pozitivist varsayımlara meydan okur” (Banks, 2013: 12). Bu noktadan bakıldığında yapılandırmacılıkla çok kültürlü eğitim doğrudan bağlantılıdır. Kısaca yapılandırmacılığın değer yaklaşımının zorunlu bir sonucu olarak çokkültürlü eğitim henüz pozitivist fikirler ve üniter sistem karşısında bir kabule sahip değildir.

3.6.9. İktidar, Bilim ve Otorite İlişkisi

Kili'ye (1995: 9) göre “Sömürge olmaktan, işgalden kurtulup siyasal bağımsızlığa kavuşan toplumların en büyük sorunu ‘Birlik’, ‘Otorite’, ‘Eşitlik’ konularıdır.” Devlet ve yasal metinler aracılığıyla ideolojik otoritenin gelecek nesiller açısından güvencesinin sağlandığı kurumların başında ise eğitim kurumları gelmektedir. Eğitim aracılığıyla ideolojik otoritenin sağlanması ve eğitimin öğrenci üzerinde otoriter bir nitelikte gerçekleştirilmesi birbirinden farklı konular olmasına rağmen birbirinin tamamlayıcısı olarak değerlendirilmelidir. 18 Kasım 1925'te Konya öğretmenlerine hitaben yaptığı konuşmada Atatürk öğretmenlere yönelik ordu benzetmesi yapmaktadır (Kılıç ve Okan, 1973: 21).⁸⁹ Bu belagat ise öğretmenler aracılığıyla sıkı disiplinli ve otoriter bir eğitim sisteminin kurulacağına işaret eder. Gidişat açısından eğitim anlayışlarına bağlı otorite tartışmaları bir kenara bırakılacak olursa eğitim sistemini de belirleyen Atatürkçü ideolojinin kişi otoritesi, siyasi parti otoritesi ve yasaların otoritesi ile devamlılığını sağladığı söylenebilir.

Kili'nin (1995: 40) bağımsız olmak ve sömürge durumundan kurtulmak gerekçeleriyle temellendirdiği otoriteye dair “...böyle bir amacı paylaşan siyasal bir takımın ülke yönetiminin başında bulunması ve kalkınma atılımlarını yapabilmesi için toplumda ‘birlik’ ve ‘otoriteyi’ sağlamış olması.” şeklindeki ihtiyaç tespiti açık otoritenin temel meşruluk gerekçesi olarak değerlendirilebilir. Öte yandan Özlem (2004: 189-191) tarihin birey, grup, zümre veya sınıfların değerler üzerinden çatışmalarla geçtiğini vurguluyor. Evrenselci felsefelerin tek yanlılığın bir sonucu olarak otoriter sistemlere dönüştüğünü ve bu savaşın tarafı olduklarını belirtirken bu durumun yaşanmasının temelinde kişilerin kendi öznel değerlerinin diğer kişi tarafından benimsenmesi beklentisinin yattığını söylemektedir. Düşünce sahasındaki tartışmalar açısından ise otorite kavramının karşısına meşruluk kavramı çıkmaktadır. Birçok düşünürden yola çıkarak meşruluğu tanımlayan Selçuk (1998: 22) “...yönetilenler çoğunluğunca gönülden benimsenen ve toplumsal/siyasal yapının sistemine göre yönetenlerin iktidara geldiklerine ve onu kullandıklarına ilişkin toplumdaki yaygın inançtır...” Yönetim açısından hem otorite hem de meşruluğun ya

⁸⁹ Konuşma şu içeriktedir. “Yürümekte olduğumuz teceddüt, tekâmül ve medeniyet yolunda sizlerden mürekkep bir Türk ordusuna istinat ettikçe behemehal muvaffak olacağımıza imanım kat'idir...” (Kılıç ve Okan, 1973: 21)

da otoritenin meşruiyetinin sağlanmasının bir arada yürüdüğü söylenebilir.⁹⁰ Kişi otoritesinin ve parti otoritesinin mevcudiyetine dair dikkat çeken birkaç noktayı aktarmakta yarar vardır. 1935 CHP Programında “Partinin güttüğü bütün bu esaslar Kamâlizm prensipleridir.” (1935: 2) denilerek partinin Mustafa Kemal’in oluşturduğu fikirlere sıkı bağlılığının tekrarlanması, Medeni bilgilerde Atatürk için kullanılan Millî Başkan sıfatı (İnan, 2000: 366) Birinci Bayar Hükümeti (1 Kasım 1937-11 Kasım 1938) programında Atatürk’e yönelik şeflik vurgusu ve CHP Programının dışına çıkılamayacağı tespitleri (Dağlı ve Aktürk, 1988a: 51, Kafadar, 1997: 145) otorite kavramıyla ilişkisi bakımından dikkati çekmektedir. Birinci Saraçoğlu Hükümeti (9 Temmuz 1942-9 Mart 1943) programında parti otoritesine yönelik daha dikkat çeken ifade ise “...Demokratlık Türk tarihinin derinliklerinden yuvarlanıp gelen büyük bir hakikattir. Tek partili bir devlet kurmuş olmamız başlıca bu büyük hakikate dayanıyor.” (Dağlı ve Aktürk, 1988: 106) şeklindedir. Bu ifadelerin, tarih anlayışı olarak Osmanlı’dan bahsedilmediği ve onun zorba bulunduğu dönemlerde kaydedilmiş olması ve tek parti iktidarı dönemine denk gelmesi oldukça ilginçtir. Osmanlı’nın zorba olarak nitelendirildiği koşullarda, bu dönemin tarih yaklaşımı doğrultusunda kastedilen demokratlık Osmanlı öncesine ve Anadolu’da Tarih öncesinde yaşamış devletlere antropoloji ve tarih alanındaki çalışmalarla dayandırılmaktadır. Ancak burada dikkati çeken önemli husus, demokratlık ile tek partili devlet anlayışının birbiri açısından tutarlı varsayılmasıdır. Böylelikle tek parti otoritesi kendisini Türk tarihinin oldukça derin geçmişte bulunan demokratlığına atıfta bulunarak haklı kılma girişiminde bulunmaktadır.⁹¹ Devam eden yıllarda, yani 46 yılındaki olağanüstü CHP kurultayında tüzük değişikliğine gidilerek değişmez genel başkanlık ve şeflik kurumu unvanı kaldırılmıştır (Kaplan, 1999: 199). Ancak bu gelişmeye rağmen sürecin bütünü açısından değerlendirildiğinde “...ulusal bir lider, ulusal bir eğitim ideolojisini de yaratmıştı.” (Güven, 2000: 92). Kaplan’ın belirttiği üzere (1999: 170-171) bu döneme kadar kurulan hükümetlerden hiç birisi Cumhuriyet Halk Partisi’nin programının dışına çıkmamış ve özgün bir programda bulunmamıştır. Dolayısıyla hem kişi hem de parti otoritesi eğitim

⁹⁰ Burada otorite ve meşruiyet kavramlarının yönetim açısından detaylı bir değerlendirmesini yapmak yerine dönemin ideolojik karakterindeki otoritenin varlığını göstermek ve bunun eğitim sahasını da etkilediğine işaret etmek amaçlanmaktadır.

⁹¹ Bu nokta aynı zamanda bilimin otoritesi ile siyasi parti otoritesinin iç içe geçmesi olarak da değerlendirilmelidir.

kurumlarında da kendini açık şekilde gösterirken bilim ve kültür çalışmalarıyla da otoritesini pekiştirmektedir.

Akla dayalı tabii hukuk anlayışı insanın toplum olarak değil tek başına yaşadığı dönemlerde var olan özgürlük alanını dikkate alarak bir hukuk anlayışı geliştirmiştir. Bu doğrultuda gelişen Fransız İnsan Hakları Bildirgesi'nde özgürlük, mülkiyet, güvenlik ve baskıya direnme doğal birer hak olarak görülmüştür. Aynı zamanda aydınlanma döneminin bu hukuk anlayışı toplum olmayı da dikkate alarak egemenliğin milletin açık onayıyla otorite olabileceğini söyler (Hirş, 1996: 84-85). Burada anlatılmak istenen millî egemenlik anlayışı değildir. Egemenliğin milletin açık onayına bağlanmasında kastedilen kişi egemenliği, parlamento egemenliği vb. dâhil birçok farklı biçimde gerçekleşebilir. Millî egemenlik anlayışı milletin otorite hakkını işleyişin düzenliliği ve hızı için kişiye, partiye vb. aktarması anlamına gelir. Bugünkü parlamenter sistem açısından milletin otoritesinin sağlanmasının yolu halkın seçtiği temsilcilerini parlamentoya göndermesi ile sağlanmaktadır. Bu işleyiş yine hukuk ile güvence altına alınırken Weber'de, daha önce de söz konusu edilen, hukukun anonim geçmişi, kurucu zorlayıcılığı ve rasyonel tarafı göz önüne alındığında, özellikle hukukun rasyonel hizmeti itibarıyla kişisel olmayan bir düzenin modern hukuk ile kurulduğu düşünülmektedir (Topuzkanamış, 2013: 254-265). Bu durum hukukun ya da sözleşmenin otoritesi anlamına gelmektedir. Yine Weber'in anlayışında sistem meşrudur ve onun devamlılığı "...hukuksal yoldan zorlamanın getirdiği garanti (güven) altına alınmışlık durumuyla sağlanır..." (Atayman, 2006: 23).

Eğitim sahasında ise kanun otoritesinin sağlanması olarak İkinci Erim Hükümeti (11 Aralık 1971-22 Mayıs 1972) programında kanunlara uymanın önemi anlatıldıktan sonra eğitim hususunda "...ilköğretimden üniversiteye kadar her öğretim düzeyindeki kuruluşları ve eğitimi kapsayan diğer kanunlar en kısa zamanda hazırlanarak Yüce meclislerin takdirine sunulacaktır..." denmektedir (Dağlı ve Aktürk, 1988: 221). Böylelikle bu hükümet Programı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na giden yolu açmıştır. Bu hukuki otoritenin kurulmuş olması ise kişi ve siyasi parti otoritesinin ortadan kalktığı anlamına gelmediği gibi aksine söz konusu ideolojinin kendisini hukuk otoritesi ile pekiştirdiği anlamına gelmektedir.

Hukuk otoritesinin önünü açan ise bilimlerin insan hayatına yoğun müdahale ettiği modern dönemdir. Hukukun kendisini insan hayatı için işlevsel ve vazgeçilmez

bir bilim olarak kurduğu bu dönemde pozitivizm ve mantıksal pozitivizmin yöntem sınırlılığı ve nesnellik iddiası hukuk sahasında da belirleyici olmuştur. Aynı zamanda Durkheim'ın toplum metafiziğinin hukuk kuralının toplumda verili olduğunu varsayarak hukuku bireyin üzerindeki aşkın bir otorite olarak görmesi sonucunda bireyi ihmal etmesi hukuk otoritesi yaklaşımının ideolojiler açısından kullanılmasını sağlamıştır. Diğer taraftan hukuk kurallarının aslında bir değer yargısı olduğu (Hirş, 1996: 25) veya hukukun insanların doğal ve bireysel haklarını garanti altına alması ile sınırlandırması arasındaki ince çizgi tartışmanın eğitim boyutunu da belirleyici bir içeriktedir. Özellikle Weber'de insanın etrafını saran bürokrasi için demir kafes benzetmesi (Swingewood, 2010) ve hukukun da bu bürokrasiye olan katkısı çeşitli eleştirilere uğramıştır. Modern dönemin dünya ölçeğindeki gelişmeleri, bilimlerin insan yaşamında hâkimiyet kurma koşulları ve Türkiye'de, daha önce de aktarılan, Atatürkçü ideolojinin sadece bilimi merkeze alan uygulamaları göz önüne alındığında kişi otoritesi, siyasi parti otoritesi ve hukukun otoritesinin yanı sıra bütün bu otoriteleri belirleyen bilimin mükemmellik iddiası olduğu görülür. Bilimci bir yaklaşımla insan hayatının her alanında otorite kurulmasında ise pozitivist felsefi ve sosyolojik yaklaşımların benimsenmesinin belirleyici olduğu daha önceki sayfalarda yer yer aktarılmıştır.

DEĞERLENDİRME

Bir hukukçu ile bir sosyoloğun veya felsefecinin gözünden hukuk kuralının nasıl oluştuğunu incelemek birbirinden farklıdır. Hirş'ten (1996: 257) aktaracak olursak, “Hukukçu gözü ile bir kanun şöyle meydana gelir: Büyük Millet Meclisi, Anayasa’ya uygun bir tasarrufta bulunur ve bunun uygulama şeklini düzenler. Acaba durum gerçekten bundan ibaret midir? Kanunlar salt bu şekilde ve bu nedenle mi doğarlar? Aslında durumu sosyolog gözüyle incelersek, kanunun, Anayasa’da sözü geçmeyen güçlerin, erklerin etkisiyle oluştuğunu görürüz.”

Diğer taraftan aynı yazarın “‘Hukuk’ düzeni ise, diğer düzenlerin yanında yer alarak genel kültürün ana olgusunu oluşturduğundan, ilkeler bilimi olan felsefeye başvurmak gerekmektedir.” ifadelerinden de anlaşılacağı üzere felsefenin hukuk düşüncesine ve genel sistem teorilerine katkıları söz konusudur. Bunlardan en önemlisi tutarlılığı, genel bir ilkede ortaklığı ya da böyle bir ilkenin varlığını araması veya sorgulamasıdır (Hirş, 1996: 41). Dolayısıyla konu açısından eğitim sahası için hukuki bir temel metin niteliğini taşıyan mevzuat ile yapılandırmacı kuramın felsefi ve toplumsal temelleri arasındaki bağlantının sorgulanması için bu hukuki metne Hirş’in öne çıkardığı tarzda bir değerlendirmede bulunmak gereklidir.

Bu bağlamda, Durkheim’in sosyologlara kural olarak belirlediği “toplumsal bir olayın nedenini yine toplumsal bir olayda arama” kuralı (Kösemihal, 1971: 53) incelenen problem açısından göz ardı edilmek zorundadır. Çünkü bir tarafta birey merkezli ve psikoloji menşeli ama zamanla daha da genişlemiş bir kuram olan yapılandırmacılık diğer tarafta ise toplum için belirlenmiş olan ve geçmişisi sosyolojist yaklaşımlara dayanan Millî Eğitim Mevzuatı durmaktadır.

Bu noktada yeni bir düşünce geliştirmek ve söz konusu farklardan söz etmek gerekirse, Matthews’e (2001: 126) göre yapılandırmacılığın temelindeki isim olan Piaget’nin bilişsel yapılandırmacılığı açısından merkezdeki fikir; bireyin dünyayla karşı karşıya kalması sonucunda ortaya çıkan bilgi üzerine kuruludur. Öte yandan

sosyalleşme, çevresindeki kültürü kabullenme ve dil geri planda kalır. İlâveten, bilgi ve inancın birbirine karışması, bilginin doğruluğunun psikolojik soruşturmalarda elde edilmesinden kaynaklanmaktadır. Millî Eğitim Temel Amaç ve İlkelerine bakıldığında ise ferdin toplumla ilişkisinden dolayı eğitimin; kültürün devam ettirilmesi istenilen yönlerinin insana aktarımı ve mevcut değişmelerden dolayı ortaya çıkması olası krizlere karşı toplumun devamlılığını sağlama fonksiyonu vardır (Kafadar, 1997: 13-14). Bu bağlamda bilgi bir inanç değil, toplumun yararına doğruluğu tartışılmaz kesin bir hükümdür. Dolayısıyla temel farklılıklardan biri bilgiye yaklaşımdan kaynaklanan birey ve toplum ikiliği üzerine kurulmuştur.

Günümüze gelindiğinde değişim veya sosyalleşme gibi olgular oldukça hızlı yaşanmaktadır, ele aldığımız hem modern hem de postmodern düşüncelerin çakıştığı dönemler açısından da Batı toplumları oldukça hızlı bir değişim geçirmektedir.

Ancak Türkiye söz konusu olduğunda durumun böyle olup olmadığı tartışmalıdır. Mardin'in (1982: 75-76) bahsettiği ve daha önce aktarılan pozitivistlik etki alanının genişliği ve bu fikirler doğrultusunda Osmanlı'nın dine dayalı eğitim anlayışından koparak Türk toplumu açısından oldukça yeni bir anlayış oluşturma ve onu topluma aktarma düşüncesi gibi faktörler, eğitimde davranış tayin etme fikrinin harekete geçiricisi olmuştur. Dolayısıyla eğitim sosyal değişme gerçeğine göre organize edilerek yeni bir sosyalleşme anlayışı belirlenmiştir. Diğer taraftan, Osmanlı açısından "...dinin kamusal yaşamı idame ettiren temel unsur..." (Karpat, 2008: 216) olması karşısında bu yeni sosyalleşme anlayışı dönemin modern Batı düşüncesini dikkate alarak yeni bir ideal belirlerken toplumun geçmiş kültürel bağlılıklarına karşı katı bir tutum sergilemiştir. Millî bir toplum yaratmak bu idealin birinci vasfıdır. Millî bir toplum yaratma düşüncesini ise milletin egemen olduğu bir sistem fikri takip etmektedir. Hukuk felsefesinde Erasmus'tan Leibniz, Hobbes ve Locke'a kadar uzanan klasik yaklaşımlar egemenliğin hukukla temellendirilmesi fikrini savunur (Atayman, 2006: 18). Bu bağlamda Medeni Bilgiler'de de sık sık millî egemenliğin temellendirilmesi için hukukun devamlılığı ile devletin düzenleyiciliği arasındaki ilişkiye değinilmektedir. Dolayısıyla ilgili idealleri ve egemenlik yaklaşımını hukukla teminat altına almak –ilâveten toplum hayatını her yönüyle düzenlemek- tedrici bir kanunlaştırma dönemini başlatmıştır. Eğitim sahasında da Cumhuriyet dönemi içerisinde Tevhid-i Tedrisat ile başlayan süreç Millî Eğitim Temel Kanunu'na kadar uzanmıştır.

Gökçe'ye (2009: 58) göre siyasi gücün varlığını sürdürebilmesi, bu güçle uyumlu bireyler yaratmakla ilişkilidir. Bu durumda eğitimin rolü ön plana çıkarken, eğitim amaçlarının da güç tarafından daimi kontrolü söz konusudur. Buna bağlı olarak geçmişten günümüze uzandığımızda her dönemin kendine ait bir eğitim ideali mevcuttur. Spartada cesaret, Atina'da ise mutluluk ideali doğrultusunda bir yaklaşım benimsenirken (Reboul, 1991: 106) Platon ve Aristo'nun görüşleri doğrultusunda beden ve ruhun bütüncül gelişimini hedefleyen bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Roma'da bireye dayalı ama imparatorluğun hedeflerine bağlı, Hind'de ahlaki olgunlukla Nirvana'ya ulaşma amaçlı, Ortaçağ Hristiyan dünyasında Aristo'nun felsefesinden de etkilenerak Kilise Babalarına itikatle bağlı, İslam eğitiminde inanç merkezli, Tanrı'ya bağlı ve öteki dünyaya hazırlık halinde olan bir insan ideali karşımıza çıkar. Aydınlanmada ise ilerleme idealine bağlı, ulusal devletin bir parçası olan ve devlet müdahalesiyle insan yetiştirilmeye çalışılmıştır (akt. Kafadar, 1997: 16; Gökçe, 2009: 39). Görüldüğü üzere, herhangi bir dönemde toplu olan insan etkinliğinin amaçsız gerçekleştirilemeyeceği gibi, daha önce Reboul'den (1991: 34-37) verilen dernek örneğinde de söylendiği gibi herhangi bir insan etkinliğinin amaçsız gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Ancak kişinin kendi iradesine dayanmayan bir araya gelişlerde amaç kavramı oldukça tartışmalı hale gelir. Amaç kavramı bu noktada iç ve dış amaçlar olmak üzere ikiye ayrılırken yapılandırmacı kuramın öncüsü Piaget'nin kuramının bir gereği olarak yapılandırmacı kuramda iç amaçlara odaklanıldığı görülmektedir. Piaget'nin bu yaklaşımı da amaç kavramını çocuğun dışında eğitimsel anlaşmalara dayandırmayı bir cinayet olarak niteleyen pedagoji karşıtı yaklaşımlara (Oelkers, 2003: 23) bir dayanak noktası teşkil eder.⁹² Bu tartışmanın dışından ve eğitim bilimlerinin yaygın yönteminden konuya bakacak olursak; Sönmez'e (1998: 46) göre insan, doğa, toplum ve konu alanlarından geçen belirleyiciler aday hedef haline gelir. Devamında aday hedefler eğitimle ilişkilendirilerek felsefe, sosyoloji, psikoloji ve ekonominin süzgecinden geçirilir ve muhtemel hedefler haline gelir. Bu hedefler ise "...sınıfa gelen her öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel, algısal hazır bulunuşluk düzeyinden yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum vb. den; yapılan yatırım, maliyet-yarar analizinden ve zaman

⁹²Diğer taraftan, Reboul (1991: 28-31) eğitimin amaçlarını tartışırken çocuk için mi toplum için mi şeklindeki ya psikoloji ya da sosyoloji yönünden sorulan soruya insanlık için cevabını vererek hem göreceliliğe hem normatifiğe cevap vermeye çalışmaktadır. Bu anlamda Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da insan kavramı söz konusu edilmiştir. Ancak yine de insan veya çocuk kavramı yapılandırmacılık açısından tümel kavramlar olarak kalır.

boyutundan geçirildikten sonra, o öğrenci ya da öğrenci grubu için HEDEF olabilir.” Bu kaniya göre de hedefleri oluşturmada mutlaklık söz konusu değildir ve sürece göre değişiklikler olabilir.

Eğitim sistemimiz yasal temellendirmelerini anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, kararname, genelge ve yönergelerde bulur. Anayasa eğitim sistemini oluşturan yasalarında kaynağıdır (Ercan, 1999: 16). Tarihimizin ilk anayasası ise 1876’da Batı modelleri kıstas alınarak ve eğitim konularını da içerecek şekilde yazılmıştır (Kafadar, 1997: 111). M. Willey’den Öktem’in aktardığı hukuk felsefesinin arşitektonik karakterine göre ev ve mimar arasındakine benzer bir ilişki benzetmesi yapılarak “...Hukukta da hukuk felsefesi hukuk düzeninin planını çizerek yasa koyucuya verir. Bu plan çizilirken çağdaş değer yargıları, kültür, insanlık değerleri, özgürlük ve eşitlik ana çizgiler, ana ilkelerdir. Yasa yapanlar bu plan çerçevesinde anayasadan yasaya; oradan da tüzük, yönetmelik ve kararnamelere geçerler. Planı çizerken, o toplumun politik, ekonomik durumuna örf ve adetlerine bağlı faktörler itici güçleri oluştururlar.” demektedir (Öktem, 1983: 19-20). Bu muhteva göz önüne alındığında günümüz hukuk anlayışının insan eliyle oluşturulduğu görülmektedir. Hukuk felsefesi ve sosyolojisi üzerine Türkiye üniversitelerinde de uzun yıllar akademik çalışmalarda bulunan Hirş’e göre de (1996: 9) hukuk sahasında yapılan akademik çalışmalarda, içerikte bir tahribat yapılmadığı sürece anlatım ve deyim kullanmada serbestlik söz konusudur. Hukukun bilinen, yürürlükte olan kavramları analiz ve senteze tabi tutulup başka kavramlarla açıklanabilir. Bukavramların yerine başka kavramlar kullanılabilir veya maddelerin sırası anlatılmak istenene göre farklı incelenebilir. Aynı yazara (1996: 10, 25) göre “...hiçbir kanun tam ve mükemmel değildir... Kurallar lâfız bakımından oldukları gibi kalsalar bile, uygulanacakları ilişkiler sonsuz değişikliklere uğrayacağından, bu kez de kuralların ruhları değişir.” ve “Bütün hukuk kuralları ‘değer yargısı’ niteliğindedir...”. Anlaşılacağı üzere değer yargısı olmaları doğa veya tanrı düşüncesi ile temellendirilmediği ve toplum hayatı ve bireyin hakları dikkate alınarak insan elinden çıktığı anlamına gelir. Dolayısıyla, bir anlayışın ve bakış açısının ürünü olduğu için kendisini en nesnel yargı olarak sunmamalıdır. Yapılandırmacı kuram da kendi iç tutarlılığı gereği konuya Hirş’ten aktarılan bu yaklaşımın yorumlanmasına benzer şekilde eğilmektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere başlangıçta bir öğrenme yaklaşımı olarak ortaya çıkan yapılandırmacı kuramın

epistemoloji sahasında söylediği birey merkezli sözlerin etkisi ve bu sahanın diğer düşünce alanları üzerindeki belirleyiciliği böyle bir plan çizme sürecinde hukuk sahasında göreceliliği veya bireye göreliği tartışmanın içerisine sokmak isteyecektir. Bahsi geçen planın çizim sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için önceki bölümlerde cumhuriyet döneminde yaşanan gelişmelere bağlı olarak eğitim düşüncesinin içeriği analiz edilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim düşüncesini belirleyen içerik genel hatlarıyla analiz edildikten sonra, Millî Eğitim Temel Kanunu içerisindeki amaç ve ilkelere ulaştırılan eğitimde amaç kavramının cumhuriyet dönemi içerisindeki daha özel gelişimi bugünkü amaç ve ilkelerin arka planını oluşturması açısından önemli görülmüş ve üzerine değerlendirmede bulunulmuştur. Bu sayede, Millî Eğitim Temel amaçlarının düşünsel içeriğine daha iyi odaklanarak yapılandırmacılığın felsefi temelleri ile uyumu problemi değerlendirilebilir.

Güven'e (2000: 45-47) göre hemen hemen bütün devletlerin⁹³ eğitim amaçları için⁹⁴ ideoloji çok yönlü hizmet vermektedir. Sönmez de (1993: 155) 1973 yılındaki Millî Eğitim Kanunu'ndaki hedefleri aktardığı satırlarında temel amaçları Atatürk dönemi eğitimde yaşanan gelişmelerinin bir sonucu olarak görmektedir. Daha önce Atatürk döneminin ve sonrasının ideolojik ve felsefi yönlerinde değinildiği üzere, Millî Eğitim Temel amaçları içerisinde karşılığını bulan Atatürkçülüğün ideolojik içeriğinden soyutlanarak bir amaç değerlendirmesi -özellikle yapılandırmacılıkla karşılaştırılması bakımından- yapılabilmesi mümkün değildir. Bu bağlamda yapılan değerlendirme, "...kültür bilimi olarak sosyoloji... amaçlara değer biçemez, yalnızca amaçların dayanağını meydana getiren fikirleri belirginleştirebilir..." (Swingewood, 2010: 153, 154) şeklindeki Weber'in yorumlamacı sosyolojisinin yaklaşımına uygun şekilde yapılandırmacılık ve temel amaçlar arasında bir değer biçerek tercihte bulunmak yerine dayanakları ortaya çıkararak uyumu sorgulamaktadır. Öte yandan, konuya -yapılandırmacılığın da içerisine dâhil olduğu- geleneksel pedagoji yaklaşımlarını eleştiren kuramlar açısından bakıldığında "Eğitimin teori ve pratiğine ait eleştiri daima vardır. Pedagojiyi bilim olarak kurmaya çalışan ilk sistematik denemelerden beri, bu disiplinin şekli, davranış biçimi ve hedef tespiti hakkında kavga mevcuttur." (Oelkers, 2003: 19). Türk eğitim sistemi açısından da

⁹³Çin, Yunanistan, İsveç, Tayvan ve Japonya Güven'in aktardığı başlıca ülkelerdir.

⁹⁴"...yüksek düzeyde medeniyet yaratmak ve geniş kitlelere medeniyet ve ahlaki duygular aşlamak, ekonomik üretim aygıtlarının sürekliliğini sağlamak böylece -hatta fiziksel olarak bile- yeni bir insan tipi yaratmak..." (akt. Güven, 2000: 46).

yapılandırmacı kuramın benimsenmesine bağlı olarak temel amaçlar bağlamında böyle bir tartışma söz konusudur. Sonuç olarak; yapılandırmacı kuramın felsefi temellerine uygun yaklaşımlar göz önünde bulundurularak millî eğitim temel amaçları incelenirken buraya kadar bahsedilen bağlamın dikkate alınması gereklidir.

“Millî Eğitimin genel amacı bütün bireyleri;

1. Atatürk ilke ve inkılaplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.” (METK, 1739).

Görüldüğü üzere millî eğitim amaçlarının başlangıç noktasında “Atatürk ilke ve inkılaplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; ...” ifadesi daha başlangıçta dikkati çekmektedir. Çalışma içerisinde Atatürk ilke ve inkılaplarına ve bunlara hangi düşünsel muhtevanın yön verdiğine değinilmiştir. Türkiye’de Batılılaşma anlayışıyla da bağlantılı olan milliyetçilik düşüncesi eğitim sahasında, Gökçe’ye göre (2009: 87-88) milletin birbirine olan bağlılığını artırmayı amaçlayan, aydınlanma, Fransız İhtilali, endüstri devrimi sonrası Avrupa’da, farklı ulusların kendilerini tanımlama zorunluluğu sonucunda, bir milleti diğer milletlerden farklı kılan özelliklerin eğitimin amaçları içerisinde kendisini ön plana çıkartması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Yukarıdaki ifadeler dikkatle okunduğunda, Batılılaşma çabalarının başladığı zamanlardan kuruluş dönemine ve oradan da bugüne kadar eğitime dair resmi söylemlerde kendisini yoğun şekilde gösteren ‘millî’ kavramının

bir anlayış olarak Millî Eğitim Temel Amaçlarında da oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülür. Atatürkçü düşüncenin ilkelerinden birisi olan milliyetçilik, özellikle antropoloji çalışmalarının yapıldığı dönemlerde kimi zaman ırkî boyutlara ulaşarak, tarih, dil ve kültür çalışmalarına yön veren bir içerikte olmuştur. İdealize edilen millî bir toplum yaratılması şeklindeki yeni bir inançla –İslamcılık fikrinin terk edilmesi sonucunda geçmişin getirdiği dinî değerler yerine- çağın getirdiği (özellikle Fransa’daki milliyetçi ve laik gelişmeler ve onun taklit edilmesi) ulus devlet anlayışının bir sonucu olan milliyetçilik yaklaşımı benimsenmiştir. Dolayısıyla batılılaşma hedefinden de vazgeçilmeyerek ve bu içeriğe uygun yeni millî değerler eğitim aracılığıyla gelecek nesillere ve halka yönelik mekteplerle topluma benimsetilmeye çalışılmıştır. Geçmişin çok kültürlü toplum mirası yerine yeni oluşan ulus-devlet bu yaklaşımlar doğrultusunda milliyetçilik düşüncesini ön plana çıkartarak toplumun kendisini Atatürkçü ideolojinin sınırları içerisinde ifade etmesini isteyen bir eğitim içeriği kurmuştur. Çalışma içerisinde detaylarıyla anlatılan bu yaklaşımlar ve gelişmeler neticesinde, bugün Millî Eğitim Temel Kanunu içerisinde Atatürkçü ideolojinin bir parçası olan ve milliyetçiliğin daha özel bir tanımlaması olarak görülen ‘Atatürk milliyetçiliği’ tanımlaması kendisine yer bulmuştur. Milliyetçilik kavramı Atatürkçü ideolojiden bağımsız düşünüldüğünde daha genel bir ideolojidir. Anlaşılacağı üzere, Atatürk milliyetçiliği, burada da ifade edildiği şekliyle, kendine özgü kültür çalışmalarına ve pozitivist kurgulara sahip olan, topluma yönelik muayyen bir ilerleme hedefi doğrultusunda onu bir arada tutmayı amaçlayan bir düşüncedir.

Güven’e (2000: 34) göre “İdeolojinin modern eğitime olan etkisi, felsefe, sosyoloji, psikoloji gibi temel bilimler kadar büyük olmuştur.” Gerek sadece millî eğitim temel amaçlarına bakıldığında gerekse de çalışma içerisinde verilen birçok örnekte görüldüğü üzere cumhuriyet dönemi açısından günümüze kadar ideolojinin eğitime bu üç temel alan kadar etkisi olmuştur denebileceği gibi onlardan daha fazla etkili olduğu da ileri sürülebilir. Millî Eğitim Mevzuatı içerisinde hem genel amaçlara hem de takip eden temel ilkelere bakıldığında da bu durum görülmektedir. Madde 10’da Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği ile ilgili kanunla belirlenen çerçevede “Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel

olarak alınır...” (METK, 1739). Türk Eğitim Sistemi içerisinde, gerek tarih ders programlarının gelişiminde ve uğradığı değişimlerde veya yurt bilgisi ders kitabının (Medeni Bilgiler) içeriğinde gerekse de Millî Eğitim’in amaçlarını belirleyen bir takım metinlerde Atatürkçülüğün temel ideoloji olarak çocuklara aktarılmasından, sevdirmesinden veya benimsetilmesinden hiçbir dönemde vazgeçilmemiştir. Onun batılılaşma, milliyetçilik veya laiklik içeriğinden kopulduğunun öngörüldüğü dönemlerde ya da milliyetçilik anlayışının pozitivist kurgusunun kısmi değişikliklere uğradığı durumlarda ise Atatürkçülüğün varlığını teminat altına almak için gerektiğinde kanun çıkartmak hatta gerekirse darbe yapmaktan imtina edilmemiştir.⁹⁵

Daha önce detaylı şekilde açıklananı kısaca tekrar hatırlatmak gerekirse “Atatürk devrimleri toplumsal ve ekonomik değil, siyasal ve ideolojik bir özelliği de içinde taşır.” (akt. Güven, 2000: 89). Sorel’e göre ise ideolojiler insana bir takım güçlerin kendilerine göre bir toplum imgesi vermek amaçlı yapılan kasıtlı yanlışlarıdır. Bu bağlamda Sorel’in analizini yaptığı ilerlemecilik fikri ile ortaya çıkacak her türden iyileşme aslında devletin kendini pekiştirmesi anlamına gelmektedir. Düşünüre göre ilerleme fikrinin beraberinde getirdiği pozitivistimin görünen gerçekliği mutlaklaştıran yönelimi ise farklı gerçeklerin de olabileceğini gizleme amacını taşımaktadır (akt. Mardin, 1982: 67-68). Atatürkçülüğün çağın düşünce türleriyle yakınlığı açısından bakıldığında Sorel’in analiz ettiği bu ideolojik içerikle yakınlıklar kendisini göstermektedir. Pozitivistimin sosyal bilimler sahasında aynı yöntem ve nesnellik ile bilimsel çalışmalar yapılabileceği tezi ile Atatürkçü düşüncenin içeriğinin birleştiği görülmektedir. Yukarıdaki Millî Eğitim Temel Amaçlarına ve takip eden ilkelere bakıldığında Atatürkçü ideolojinin kendini tek gerçeklik olarak sunduğu ve bunu ‘bilimsel gerçek’ fikrinden kuvvet alarak gerçekleştirmek istediği görülmektedir. İlaveten, Millî Eğitim Temel amaçlarına varılan yolda bir kanun aracılığıyla eğitim sahasında türlü sapmalar yaşanmasının önüne geçilmek istenmesi hem devletin kendini pekiştirmesi anlamına gelirken hem de ‘ilerlemenin’ kesintiye uğramaması amacını taşımaktadır. Atatürkçülüğün modern hukuk ile kendine teminat noktası bulan yasal ve ideolojik tarafı ile modern döneme denk gelen ideolojiler devrinin sosyal bilimler sahasında da nesnelci pozitivist paradigma ile eğitime yönelmesinin neticesinde ortaya çıkan Millî Eğitim Temel

⁹⁵Elbette, darbelerin veya Millî Eğitim Temel Kanunu çıkarılmasının tek nedeni eğitimde yaşanan gelişmeler değildir.

Kanunu'nun ideolojik ve felsefi içeriği⁹⁶ Dolayısıyla yapılandırmacı kuramla örtüşen felsefi düşüncelerle yan yana getirilemeyecektir. Yapılandırmacı kuramla bağlantıları başka birçok çalışmada ortaya konulan günümüzdeki postmodern söylemlerin, toplumsal gerçek üzerine parçalı ve küçük ölçekli olma tespitleri de göz önüne alındığında, devletin yansızlığı önemli bir tartışma olarak karşımıza çıkar. Bu yaklaşıma göre "...Eğer devlet bundan sapar; bir dini, inancı ya da görüşü resmen benimserse, barışçı işlevini, meşruluğunu, saygınlığını yitirir..." (Selçuk, 1998: 18). Görüldüğü üzere bugün değişen eğitim yaklaşımlarının içeriği bilim ve yöntem tartışmalarıyla yakından bağlantılıdır. Bunun yanı sıra, bilim ve yöntem tartışmalarıyla bağlantılı ortaya çıkan geleneksel pedagoji kuramlarının eleştirildiği kimi yaklaşımlarla yapılandırmacılık oldukça yakın bir düşünsel bağlantı içerisindedir. Örneğin Matthews'e (2002: 121) göre yapılandırmacılığın postmodern ve yapısökümcü yorumlamaları da eğitim sahasında özellikle sanat, edebiyat, tarih, din eğitimi alanlarında önemli bir etki yaratmıştır. Matthews'in bu değerlendirmesi aslında yapılandırmacılığın, resmi eğitimin kendisini en yaygın ifade ettiği bu eğitim alanlarındaki ideolojik içerikle bir karşıtlık oluşturması anlamına gelir. Çünkü yapılandırmacılık bir eğitim yaklaşımı olmanın ötesinde kişisel bilgi ve bilimsel bilgi üzerine de bir takım belirlemeleri olan epistemolojik bir içeriğe sahiptir.

Bir şeyi bilmenin o şeyi oluşturmak anlamına geldiği yapılandırmacı yaklaşım ise herhangi bir ideolojik içeriğin eğitim ile çocuğa aktarılmasına bu ideolojinin bilinemeyeceği, tam olarak aktarılamayacağı ve çocuk tarafından içselleştirilemeyeceği, kısmen aktarılmasının da çocuğa bir dış amaç belirlemek anlamına geldiği için doğru olmayacağı şeklindeki eleştirilerle karşı çıkacaktır. Natürallizm, pragmatizm, varoluşçuluk, postmodernizm gibi felsefelerden muhtelif şekillerde beslenen yapılandırmacılık milliyetçi, bilimci, laik, devleti ve otoriteyi

⁹⁶Melen Hükümeti (22 Mayıs 1972-15 Nisan 1973) programında Erim Hükümeti programında bahsi geçen eğitim sistemine yönelik bir kanun çıkarma konusu "...Türk Eğitim felsefesi Türk toplumunun yapısına çağımızın ileri bilim ve teknoloji gereklerine ve Atatürk milliyetçiliği ilkeleri üzerine oturtulmuş olacaktır..." (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 240) ifadeleri kullanılarak detaylandırılmıştır. Özellikle Erim Hükümeti döneminde çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma millî hedefini (Dağlı ve Aktürk, 1988b: 223) ve bugüne kadar eğitimde yaşanan yukarıda bahsi geçen gelişmeleri, kararları göz önüne aldığımızda artık Atatürkçü düşünce doğrultusunda eğitim sahasında kanun otoritesi sağlanmıştır. Bu kanunun içeriğinin iyi anlaşılması ise, elbette bahsi geçen olaylara, birbirini takip eden hükümetlerin programlarındaki kimi farklılaşmalara ve dönemin kutuplaşmalarına bağlı olarak bu kutuplaşma içerisinde bir anlayışın kanunla otoritesini sağlamasının bir sonucu olduğunun görülmesiyle mümkündür. Melen Hükümetinin söylemine göre kanunun felsefi bir içeriği söz konusudur. Aynı zamanda çalışma kanununun ideolojik içeriği olduğunu göstermektedir. İdeolojilerin felsefi bağlantıları olduğuna göre Atatürkçülükte kimi felsefi bağlantılara sahiptir.

merkeze alan, toplumu şekillendirmeye çalışan sosyolojist düşüncelerle bir karşıtlık içerisinde. Çünkü çocuğun bilgiyi inşa etmesinde bireysel tecrübeye oldukça önem veren yapılandırmacılıkta “1. Deneyimin dışında, rasyonel olarak ulaşılabilir bir gerçeklik bulunmamaktadır. “ (akt. Aydın, 2012: 27). Bu durumda rasyonel olarak ulaşılabilir bir gerçekliğin yokluğu da yapılandırmacı kuramda hem amaç kavramının hem de ideolojinin yokluğu anlamına gelmektedir. Bu kurama göre çocuk kendi bireysel tecrübesine dayanarak kültürel değer ve kodlarını dışarıdan bir fikre göre değil içinde yaşadığı toplumsal yapılara ve kendine göre şekillendirecektir. Matthews’e (2002: 121) göre yapılandırmacılık eğitim sahasında çok kültürlülükle desteklenmiştir. Çokkültürlü bir sınıf ortamında çocuk kendi kültürel çevresi dışındaki ortak değerleri de oluşturacaktır. Fakat bu ortak değerler ideolojik bir içerikte değil sadece ortak yaşamın zorunlu kurallarına ilişkindir. Dolayısıyla yapılandırmacılıkta tek bir ideoloji ile belirlenmiş bir eğitim kanunu yerine çokkültürlü bir atmosferde çocuğun öğrenme sürecinde oluşturduğu kendi bilişsel kanunları ön plandadır. Gökçe’ye (2009: 112) göre de “Ulusal açıdan bakıldığında, belli bir toplumsal amaç olmadan belli bir eğitimsel amacın ortaya konulması mümkün değildir. Eğitim amaçları, bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde sadece ulusal olarak ele alınacak kadar basite indirgenemez...” Çokkültürlü eğitim tartışmalarına bakıldığında ise bilgi çağı, hızlı iletişim, teknoloji vb.nin getirdiği gereklilikler sonucunda yeni bir dünya vatandaşlığı tanımlaması etrafında alt kültürlerin ayırım yapmaksızın kendini ifade etmesi gerektiğinin savunulduğu görülmektedir.⁹⁷ Görüldüğü üzere, Atatürkçülüğün anayasada ve Millî Eğitim Mevzuatında kendine yer buluyor olması öğrenci merkezli bir düşünce olan yapılandırmacılıkla başlı başına bir karşıtlık olarak değerlendirilebilir. “...İdeoloji sözcüğü insan zihninde fikirlerin belirme sürecinin nesnel olarak incelenmesinin mümkün olduğunu ve bundan dolayı istenirse ‘doğru’ düşünceleri düşündürmenin bir yolu olduğunu iddia eden bir grup düşünür tarafından ortaya atılmıştı...” Böyle bir bakış açısının felsefi temellendirmesi ise Condillac’ın “...Yalnız dıştan gelen etkileri, dengeyi algılayan insan...” fikrinden yola çıkmaktadır. Bu fikirleri takip eden aydınlanma dönemi ideologlarından Helvetius’a göre ise “...bir insandaki, ahlaki seviyeyi ve düşünce kudretini, (anlığı, esprit, l’intellect) oluşturan eğitim sistemidir ve bu sistemi de tespit eden devletin politikasıdır.” (Mardin, 1982: 19, 20,

⁹⁷Bu durumun olumlu-olumsuz sonuçları veya uygulandığı ülkelerde ortaya çıkan muhteva ve çeşitli eleştiriler başka bir çalışmanın konusudur.

21). Görüldüğü üzere aydınlanma çağında temelleri atılan ve ulus-devletleri etkisi altına alan ideolojik eğitim anlayışlarında öğrenci, oluşturan konumunda değildir ve çevre etkisine tamamen açıktır. Etki dıştan geldiği için ve öğrenci buna göre şekillendiği için bilginin içeriğini oluşturan güç, sistemin ideolojisidir. Mardin'den yapılan bu aktarım devlet politikası ile eğitim sisteminin nasıl iç içe olduğunu da göstermesinin yanı sıra devletin eğitim sistemi aracılığıyla doğru düşünceleri düşündürmesinin mümkün olduğu kanaati doğrultusunda öğretim⁹⁸ kavramını merkeze almaktadır. Piaget'nin bireyi öne çıkarıp bilgi ve anlam oluşturmada toplumsal etkiyi ihmal etmesini eleştiren Vygotsky'ye göre bile "...İlki, bilgi inşasında, sosyal öğrenmelerin, bir diğer deyişle arkadaşların ve çevredeki büyüklerin rolü, ikincisi ise, dış dünya ile etkin bir biçimde teması olanaklı kılan psikolojik araçlar..." olmak üzere iki olgu önemlidir (Aydın, 2012: 21). Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcılığını açıklayan bu ifadeler çevre etkisinin yapılandırıcılıkta da söz konusu olduğunu gösterirken yine de Millî Eğitim Temel Amaçları ile kıyaslandığında, temel amaçların belirlenmiş bir bilgi içeriğine sahip olması bakımından çevrenin etkisiyle bilginin psikolojik araçlar vasıtasıyla inşa edilmesine önem vermediği görülmektedir.

Postmodernizm ise 'şimdi'nin önemini vurgulayarak ideal belirlemenin veya ideolojik bir içeriğin bir fikir doğrultusunda insanı geleceğe yönlendirmek anlamına geldiği için insanı şimdiden kopardığı eleştirisini yapmaktadır. Yapılandırıcılıkta çocuğun kendi deneyimine odaklanarak bilgi ve değeri inşa etmesi bağlamında - pragmatik içeriği de göz önüne alındığında- bilgiyi kurgulanmış bir geleceğe yönelik olarak değil şimdiki durumda çocuğun işe yaramasına bağlı olarak kendisinin kurgulamasını savunur. Medeni Bilgilere göre ise "öğretim, bir kimsenin kendi bilimini başkalarına öğretmesidir." (İnan, 2000: 80). Aynı eserde ve başka birçok resmi söylemde ortaya çıkan geleceğe yönelik kalkınma, ilerleme vb. ifadelerle Medeni Bilgilerin bu öğretim tanımı bir arada düşünüldüğünde, cumhuriyet dönemi boyunca eğitimin yönetici kesimin isteklerine göre geleceği inşa etme aracı olduğu tespit edilebilir. Geleceğe yönelmiş ideolojik bir yaklaşımın doğal sonucu da eğitim ortamlarında denetimli bir şekilde gerekli (seçilmiş) bilgilerin öğretilmesidir. Medeni

⁹⁸ Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. Maddesi de ilk fıkralarında öğrenimden bahsetse de buradaki içerik yapılandırıcılığın bahsettiği bir öğrenime denk gelmemektedir. Buna ilaveten öğretim kavramı anayasanın ilgili maddesinde öğrenim kavramına göre oldukça sık kendisine yer bulmaktadır.

Bilgiler'deki bu ifadenin de yapılandırmacı, postmodern ve anti-pedagojik yaklaşımlarla ortaya çıkan öğretme değil öğrenme kavramının ön plana çıkış koşullarıyla birlikte değerlendirilmesi gerekir. Dolayısıyla, Türk eğitim sistemi açısından öğretim böyle bir bakış açısının sonucu olarak hala yürürlükte olan bir devlet faaliyetidir. Atatürk'ün ve yakın çevresinin düşünsel çalışmaları, araştırmaları doğrultusunda oluşturulan ideoloji bilimsel bir içerikle temellendirilmeye çalışılarak başkalarına öğretilmek üzere hazırlanmıştır. Yapılandırmacılıkla taban tabana zıt olan bu anlayış ise aslında yapılandırmacılığın öğretim kavramına karşı çıkarak öğrenme kavramını ön plana çıkarmasındaki temel gerekçedir. Yapılandırmacı kurama daha detaylı olarak bakıldığında bu öğrenme yaklaşımının aslında öğretme kavramının da içeriğini belirlediği söylenebilir. Matthews'e (2001: 121) göre de yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olarak başlasa da zamanla 'öğretme'nin içeriğini de belirlemiştir. Burada içeriği belirlemekten kastedilen ise ideolojiler çağındaki gibi bir öğretim anlayışının ortadan kaldırılması, öğretimin tamamen öğrenmeye indirgenmesidir. Anlaşılacağı üzere, öğrenme merkezli olmak aynı zamanda ideolojik-resmi eğitimin öğretme merkezliliğinin öğrenci üzerinde buyrukçu olduğu eleştirisini yapmak anlamına gelir. Dolayısıyla Millî Eğitim Temel amaçları ideolojik beklentiler itibariyle öğretim kavramını merkeze alırken yapılandırmacılık öğretme kavramına neredeyse hiç yer vermemektedir.

Millî Eğitim Temel Amaçlarında geçen insan hakları, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti, hür ve bilimsel düşünce gücü, geniş bir dünya görüşü gibi ifadeler kaynağını batıda bulan ifadelerdir. Modern dönemde belirginleşen ve bugün Türk Eğitim sistemi açısından neredeyse kalıplaşmış olarak karşımıza çıkan bu ifadelerin varlık nedeni cumhuriyetin ilk yıllarına dayanmaktadır. Atatürk 30 Ağustos 1925'te Kastamonu'daki ikinci konuşmasında "...Yaptığımız ve yapmakta olduğumuz inkılapların gayesi Türkiye Cumhuriyeti halkını tamamen asri ve bütün mâna ve eşkaliyle medeni bir heyet-i içtimaiye haline isal etmektir." (Kılıç ve Okan, 1973: 21) demektedir. Atatürk'ün bu ifadeleri ve daha önceki bölümlerde aktardığımız Atatürk'e ait olan veya olmayan başka birçok resmi söylem Millî Eğitim amaçlarında geçen batı kaynaklı bu ifadelerin tarihsel oluşumunu göstermek açısından önemlidir. Açıklıkla görülmektedir ki, aradan geçen yaklaşık yüz yıla rağmen, tutarlılık korunmakta ve inkılapların batılılaşma gayesi Türk eğitim sisteminin de gayesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özden'e (2013: xi) göre de

“Bugünkü eğitim anlayışımız temelde, Tanzimat’tan beri devam eden; bizi köklerimizden kopararak Batı’nın bir parçası haline getirme çabasının bir devamıdır. Türkiye’yi Batı medeniyet dairesine entegre etme misyonuyla hareket eden okullarımız geçmişle irtibatımızı kesecek ve bize ait bütün değerleri ‘bilimdışı’ damgası ile okul dışına atan bir anlayışın devamıdır. Zaman zaman değişiklik yapılmış olsa da temeldeki anlayışın değişmediğini görmek durumundayız. “.

Türk eğitim sisteminin kuruluşundaki fikirlerle Durkheim sosyolojisi arasındaki benzerliklere Gökalp’in etkileri ve Gökalp’le Cumhuriyet döneminin farklılaşmalarından da bahsedilerek çalışmanın önceki bölümlerinde değinilmiştir. Durkheim’in ileri sürdüğü evrensellikten yoksun bir bilim ve ahlak ilerleyişi toplumda bozulmalara yol açacaktır (Swingewood, 2010: 122). Dinî değerlerin yokluğu koşullarında yaşanması olası toplumsal buhranlar karşısında çözüm üretme ihtiyacı evrensel bir takım ölçütleri beraberinde getirmiştir. Geniş dünya görüşü, insan haklarına saygı, hür düşünce gücü, sosyal bir hukuk devleti gibi ifadeler ahlak tartışmalarının evrensel boyuttaki sonuçlarıdır. Bu nokta temel amaçlardaki ve devamında genel ilkelerdeki çağdaş olma, insan hakları vurgusu gibi evrensel ölçütlerin anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Öte yandan, sadece bu Batı kaynaklı ifadeler üzerine düşünüldüğünde -örneğin hür ve bilimsel düşünce gücü veya geniş bir dünya görüşü gibi- söylemlerin içeriği istenildiği gibi doldurulabilir gözükmektedir. Ancak belirli bir tarihsel dönemin mahsulü olan ideolojik düşüncelere bağlı olmak ifadesi de bu amaçların içeriğinde yerini almaktadır ve temel amaçlara yukarıda yapılandırıcılıkla mukayese edilmeye çalışılan ideolojik içerik göz önüne alınarak bütünlük içerisinde bakılmalıdır. Dolayısıyla, bu kalıp ifadeler içerisinde hür ve bilimsel düşünce gücü ifadesi tarihsel içeriği itibarıyla önceki bölümlerde anlatıldığı üzere belirli düşüncelerin ve gelişmelerin gölgesindedir. Atatürkçü düşüncenin de yakın ilişkide olduğu Comte pozitivismi ve onu takip edenlere göre “...özgür irade, niyet, bireysel güdüler...” gibi kavramlara dayanan değerlendirmeler bilimsel bir nitelik taşımadığı gibi sosyolojinin dışında tutulmalıdır (Swingewood, 2010: 53). Böyle bir sosyolojist yaklaşımın yön verdiği millî eğitim temel amaçları içerisinde demokrasi eğitimi ilkesine bakıldığında “Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her

türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır;” (METK, 1739) ifadelerinde belirtilen amaç doğrultusunda bir demokrasi bilinci oluşturmak, bilincin eğitim aracılığıyla yukarıdan aşağıya doğru organize edilmesi anlamını taşımaktadır. Aynı zamanda bilgi, anlayış, davranış, manevi değer kavramlarının içeriğinin önceden belirlendiği izlenimi bu cümlelerin bir sonucudur. Yapılandırmacı kuram açısından bakıldığında bireyin kendi amaçlarını, bilgisini, davranışını ve değerlerini oluşturmasına böyle bir yaklaşım müsaade etmeyecektir. Ayrıca bu ilkenin devamında “Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.” (METK, 1739) şeklindeki ifade ideolojik olarak önceden belirlenmiş ve zaruri bir hal içererek yapılandırmacı felsefeden hareketle yorumlanabilecek herhangi bir demokrasi anlayışı ile örtüşmeyecektir. Bu açıdan, 1739 Sayılı Kanun’da özellikle madde 17’deki her yerde eğitim ilkesi de önemlidir. Buna göre “Millî Eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.” (METK, 1739). İdeolojinin; kendisini en doğru ve nesnel, insanın refahı için tek araç olarak sunan bir bilim anlayışıyla temellendirerek kanunla güvencesini sağlamış olması durumu göz önüne alındığında Millî Eğitim Temel Amaçlarında belirlenen içeriğin sadece eğitim kurumlarında değil toplumun bütününde gerçekleştirilmesi beklentisi daha kolay anlaşılabilir. Bu durumda, Millî Eğitim Temel Kanunu ile eğitimin amaçlarının belirlenmesi sayesinde dış faktörlerin okula etki etmesinin önüne geçilirken aynı zamanda okula etki eden dış faktörlerin içeriği de kanun aracılığıyla sınırlandırılmıştır. Oysa yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği ülkelerde öğrenme süreci ve okul, dış faktörlerin etkisine oldukça açıktır. Örneğin Amerika’da aileler ders kitaplarının içeriğine müdahale edebilmektedir. Görüldüğü gibi sadece hür ve bilimsel düşünce gücü ifadesi yapılandırmacılıkla örtüşürken temel amaçların bütünü ve oluşum süreci açısından bu ifade tek başına değerlendirilebilme şansına sahip değildir. Hür ve bilimsel düşünce gücü ifadesindeki ‘hür’ vurgusu her ne kadar öznelci yaklaşımlara kapı aralasa da bağlamı içerisinde değerlendirilmelidir. Diğer ifadelerle yan yana getirildiğinde ve ideolojik içerikle cumhuriyet döneminde yaşanan birçok gelişme göz önüne alındığında belirleyici olanın nesnelci bir bilim anlayışı ve bu anlayıştan hareket eden Atatürkçü ideoloji olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı kuram ise -tam tersi bir şekilde- kabul edildiği ülkelerde bilim

yaklaşımlarını nesnel olma iddiasından öznele çevirmiştir (Matthews, 2001: 122). Bu noktada yapılandırmacılık dışsal gerçeği yok saymazken onun bilgisinin özne tarafından oluşturulduğu kabulüyle özneyi merkeze almaktadır.

Piaget bilime dair tartışmasında pozitivistliğe ilişkin görüşlerini oluştururken pozitivistliğin metafizik alanı dışarıda bırakıp gerçekliği yalın şekilde ele almasını doğrular diğer taraftan gerçekliği ele alırken pozitivist bilimin getirdiği sınırlamalara çeşitli eleştiriler getirir. Bunlardan en önemlisi, bilimsel bilginin sadece edilgin bir kayıt rolüne indirgenmesiyle onun öznedeki oluşumunun anlaşılmasında sonucuna yol açmasıdır (Piaget, 1992: 72-76). Bu bağlamda, hermeneutik yaklaşımların bilimlerdeki rolünde yaptığı nomotetik-idiografik ayrımı ve pozitivistliğin sosyal bilimlerdeki rolüne evrensel doğa yasası arayışına karşı çıkmaları (Swingewood, 2010: 137-138, 141, 142) yapılandırmacılıkla örtüştüğü gibi bilimin öznelci bir bakışla değerlendirilmesini de kolaylaştırmıştır. Bilim ve Yöntem tartışmaları içerisinde ele alınabilecek bu ve benzeri başka birçok düşünce ve gelişme öznelci yaklaşımların dolayısıyla da yapılandırmacılığın önünü açmıştır.

Buna karşılık Millî Eğitim Temel amaçlarının fikri içeriğine ve gelişim dinamiklerine bakıldığında ise özneyi merkeze alan bir değerlendirme söz konusu değildir. Bu noktada yapılandırmacılık ile rölativist bilim anlayışları arasındaki yakın ilişki yapılandırmacılık ile pozitivistlik karşıtlığını daha açık göstermektedir. Bu noktada yapılandırmacılığa da yön veren temel düşüncelerden birisi kendisinin nesnel olduğunu ileri süren bilginin dahi aslında bir değer yargısı olduğu tespitidir. Bu bağlamda yapılandırmacılığa karşıt olarak bilgiyi gerçeğin nesnel bir temsili olarak gören pozitivist veya mantıkçı pozitivist felsefeler ile davranışçılık açısından bir uyum görülmektedir; buradan hareketle diyebiliriz ki bu düşünceler ile Türk eğitim sistemi önemli yakınlıklar taşımaktadır. Bu değerlendirmeler doğrultusunda, Matthews'e (2002: 132) göre de kökü felsefe tarihinin bilinen ve çok eski filozoflarına da dayanan yapılandırmacılık epistemolojik açıdan sadece insanı ölçüt aldığı için öğrenme sürecinde kavramların tarihçesini, bilimsel bir teorinin bütünselliğini ihmal etme olasılığını taşır. Temel amaçlarda bahsedilen bilimsel düşünme gücü ise bütünselliğe yönelmiş, kavramların öğrenciye olduğu gibi aktarılabilirliğini düşünen bir eğitim yaklaşımının neticesidir.

Türkiye'de millî ideolojinin laiklik kavramı üzerine oturtulmuş olmasından, aydın kesimde laik ve pozitivist görüşler oluşmasına rağmen uzlaşmanın

sağlanamayarak halkın büyük çoğunluğunun buna uyum sağlayamamasından, toplumun dini yaşayışına dair bilimci ve laik bir perspektifle çeşitli sınırlar belirlenmiş olması durumlarından çalışmanın önceki bölümlerinde bahsedilmiştir. Bu durum Türk eğitim sistemi açısından monizm, çokkültürlülük, dini özgürlük gibi sorunları doğururken temel amaçlarda bahsedilen demokratik, insan haklarına saygılı, geniş bir dünya görüşüne sahip gibi ifadeleri de sorgulanır duruma getirmiştir. Uzun yıllar boyunca tartışmalar din-bilim karşıtlığına hapsedilmiş ve dini, devlet işlerinin dışarısında bırakmak amacıyla toplumun bir oluşumu olan devletin kurallarında din yerine bilim lehine söylemler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda millî eğitim temel amaçlarının da böyle bir sürecin sonucu olduğu kanunun çıkarıldığı süreçteki gelişmelerde görülmektedir. Değer göreceliliğine dayanan ve çokkültürlü eğitimle beslenen yapılandırmacılık ise böylesi uzun vadeli ve dışsal hedefleri doğru bulmamaktadır. Bu nedenle din konusunda -dışsal gerçekliği kabul etmesi nedeniyle çeşitli teolojik yaklaşımlarla örtüşemeyecek olmasına rağmen- din ve devlet arasındaki hâkimiyet sorunsalını doğru bulmayarak, farklı iki tarafı savunan toplulukları da birbirinden özerk ve var olarak kabul edecektir. Bu noktada yapılandırmacılığın değer göreceliliği açısından çocuğun dini değerleri yoğunlukla oluşturmasında herhangi bir sakınca -bilimci bir bakış açısının etkisinden uzak olduğu için- söz konusu edilmez. Ancak eğitim amaçlarının dinsel bir içeriğe sahip olması, öğrenme veya öğretme süreçlerinin dini bilgi anlayışından hareketle organizasyonu Millî Eğitim Temel Amaçları ile yapılandırmacılık arasındakine benzer bir sorunu ortaya çıkaracaktır. Bu noktada anlatılmak istenen bir varsayım oluşturularak daha açık ifade edilebilir. Varsayalım ki, Millî Eğitim Temel Amaçlarına varana kadar yaşanan gelişmelerde dine dayalı bir ‘maneviyat’ anlayışı daha baskın gelerek temel amaçların içerisinde diğer kavramlar yerine daha fazla yer bulmuş olsaydı, bu durum da değer göreceliliğine ve bilginin özne tarafından inşa edilmesine önem veren yapılandırmacı kuramla benzer zıtlıkları taşımış olacaktı. Demek oluyor ki; öznenin bilişsel yapısını merkeze alan yapılandırmacılık kendisini bütünüyle kuran sistemli yaklaşımlara bir itiraz anlamına gelmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacılık, Hırş’ın (1996: 67) “...herhangi bir alanda kural koyan varlık, ister Tanrı, kilise, devlet, isterse başka bir egemenlik sahibi olsun, koyduğu kuralın nedenini ve gayesini bir önsöz (dibace, préambule) ya da bir gerekçede açıklayarak, kurala bir ruh vermeye çalışmaktadır.” ifadelerinde bahsettiği türden oluşumlara temelde bir karşı çıkış anlamına gelmektedir. Yani

topluma yönelik onun dışında herhangi bir özelliğin ona atfedilmesine karşı çıkmaktadır. Anlaşılacağı üzere, yapılandırmacılıkta öznelcilik kavramı merkezi planda olduğu için, bilim özne merkezli değerlendirilerek bilime tümden bir karşı çıkış söz konusu edilmeyerek gerçeklik yok sayılmazken, öznelciliğin bir gereği olarak dini değerlerin de çocuk tarafından oluşturulmasına karşı çıkmaz. Ancak bir eğitim anlayışı olarak sadece bilimsel veya dini epistemoloji yaklaşımlarına dayanan öğrenme ve öğretme organizasyonlarının bütünüyle planlanması ve buna göre eğitim amaçları belirlenmesi yapılandırmacılıkla uyumsuzdur.

Bu varsayımın ötesinde yine laiklik açısından değerlendirildiğinde, Gökalp'ın bir dönem eğitim sahasına yönelik savunduğu İslamlık fikri bugünkü çalışma içerisinde bahsedilen gelişmelerle ilişkili olarak Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer bulamamaktadır. Ancak bu tartışmayla bağlantılı olarak, Demokrat Parti Hükümet programlarının manevi değerleri ön plana çıkartan yaklaşımları bugünkü Millî Eğitim Temel Kanunu'nun amaçlarında Madde 1'de "...Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren..." şeklindeki ifadelerde tek kelimeyle yer bulmaktadır. Bu noktada manevi değerler tanımlamasının amaçlar içerisinde kapladığı sınırlı yerin yanı sıra aynı cümle içerisindeki ahlaki ve kültürel değer anlatımlarına ve bu değerlerin oluşturulma süreçlerine de dikkat edilmesi gerekir. Aynı kanunun devamında Madde 23'ün Birinci fıkrasında İlköğretimin amaç ve görevleri arasında yer alan "1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;" (METK, 1739) ifadesi mevcuttur. Aynı zamanda madde 10'da "...Millî ahlak ve millî kültürümüzün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir" (METK, 1739) şeklindeki ifadenin devamında ise Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliğine değinilmektedir. Bu maddelerde geçen millî ahlak ve millî kültür kavramlarının Türk eğitim sistemi açısından ifade ettiği tarihsel anlam çalışma içerisinde çeşitli başlıklarla ilişkisinde ortaya konulmuştur. Fakat doğrudan bu iki kavramın ifade ettiği anlamı genel hatlarıyla yeniden değerlendirmek ve yapılandırmacılıkla ilişkisine değinmek gereklidir. Çünkü hem ahlak hem de kültür kavramlarının içeriği ve onlara atfedilen önem davranış tayini açısından önemli

olduğu gibi temel amaçlarda ne olduğu tanımlanmamış olan manevi değerlerin içeriğinin de anlaşılmasını sağlayacaktır.

Yapılandırmacılığın değerlerin izafiliğinden hareketle ortaya koyduğu eğitim anlayışı millî ahlak ve millî kültür kavramlarından oldukça uzaktadır. Çünkü yeni eğitim paradigmasının ve bunların etkisiyle yapılandırmacılığın, postmodern düşüncelerle de bağlantılı olarak, "...hedef tespiti yapan modern eğitim anlayışına karşılık, ne eğitim biçimlerini ne de açık bir hedef belirlediğini, ne sistemleştirdiği bir öğretim plânı ne de istenilen değerlerin ilişkilendirilmesini ortaya koyduğu söylenebilir..." (Uludağ, 2007: 22). Anlaşılacağı üzere, yapılandırmacılık açısından bu iki kavram içeriği itibariyle çocuk için önceden belirlenmiş dışsal değerler anlamına gelmektedir. Özlem'in (2004: 17) ahlak felsefesi alanını anlatırken sorduğu birçok sorudan bir tanesi konumuzla ilişkisi olması bakımından anlamlıdır. "Bizim 'iyi' ve 'kötü' hakkında ailemizin, çevremizin, toplumumuzun bize benimsettiklerinin dışında sağlam bir bilgimiz var mıdır?" şeklindeki soru aslında yapılandırmacılığın çocuğun ahlak gelişiminde çocuğu ön plana çıkararak kendi sağlam bilgisini inşa etmesi anlayışına yönelik cevabını içerisinde taşıyan bir sorudur. Türk eğitim sisteminin amaçlarında da millî ahlak ve millî kültür yapılandırmacılıkla ilişkili olarak çözümlenirken her iki kavram bu gözle okunmalıdır.

Türkiye'deki eğitim sisteminde cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kurucu fikirler içerisinde oldukça sık rastlanılan ahlak vurgusu Millî Eğitimin Temel Amaçları içerisinde de önemli bir yere sahiptir. Bu hukuk ve ahlak sistemi arasındaki ilişkiyi ise hukuk felsefesinin genel içeriğinin değerlendirildiği "...İdeolojik yapının içinde hukuk felsefesi, ahlak felsefesi ile komşuluk ilişkileri kurarak, ahlakın karşısında kendi normlarının zorlayıcı karakterini öne çıkarır..." (Atayman, 2006: 17) şeklindeki ifade tasvir edicidir. Böylelikle ahlak kavramı hukuki metinlerin varlık nedeni açısından oldukça etkili bir yere sahiptir. Bu genel durumun dışında, Türk Eğitim Sistemi açısından ise millî ahlakın hangi anlamları taşıdığını özel olarak açıklamak gereklidir. 25 Ağustos 1924'te Türkiye Muallimler Birliği Kongresi üyeleri şerefine verilen yemekte Atatürk "...Millî ahlakımız, medeni esaslarla ve hür fikirlerle tenmiye ve takviye olunmalıdır. Bu çok mühimdir; bilhassa nazarı dikkatinizi, tehdit esasına müstenit ahlak; bir fazilet olmadıktan başka itimada da sayan değildir." (Kılıç ve Okan, 1973: 21) derken aslında Millî Eğitim Temel

Kanunu dışında başka birçok metinde de geçen millî ahlak kavramsallaştırmasının içeriğini ortaya koymaktadır. Bugünkü 1739 sayılı kanunda da geçen "...millî, ahlaki..." şeklindeki vurguların temeli de Atatürk'ün bu düşüncelerinde mevcuttur. Burada medeni esaslar ve hür fikirlere vurgu yapılırken aslında tehdit esasına müstenit ahlak denilerek dini bir ahlak anlayışından toplumun 'kurtarılması' ve daha bilimsel bir ahlak anlayışına doğru yönlendirilmesi amaçlanmaktadır. İfadeler bu açıdan pozitivizm ve ona yakın felsefelerin ahlak anlayışına denk gelmektedir. Güngör ve Gündoğan'dan (1993: 20, 2002: 257) aktarıldığı üzere Comte başlangıçta pozitivizmde ahlaka yer vermezken zamanla onu bilimlerin temeline yerleştirmiştir. Ancak olgular dünyası ile ahlaki değerlerin aynı nesnellik ölçütleri içerisinde değerlendirilmesi başlı başına bir problem alanı olarak karşımıza çıkar. Yapılandırmacılık açısından ise değerler kesinlikle nesnel değil öznel, çocuğa ait ve çocuğun kendi özgünlüğünde bir inşası olarak değerlendirilmektedir. Cumhuriyet'in eğitim anlayışı içerisinde etkileri görülen Spencer'in (2013: 99-100) uyarısına göre döneminin eğitim tartışmalarında eğitim hedefleri içerisinde ahlak eğitimi kendisine yeterince yer bulamamaktadır. Oysa gelecekte anne-baba olacak daha önemlisi insanileşecek olan çocuk için en önemli eğitim içeriği ahlaki olandır. Bu yaklaşımlarla birleşen geleneksel pedagojinin aktarmacı içeriği karşısında yapılandırmacılık ahlaka bu kadar merkezi bir değer biçmezken onun çocuğa doğrudan aktarıldığı öğretim merkezli yaklaşımlara karşı çıkmaktadır.

'Millî Ahlak'ın içeriğine, medeni bilgilerde bahsedildiği üzere baktığımızda önce ahlak genel olarak tanımlanmakta ahlakın gerçekleşme koşulu olarak millî duygu vurgusu yapılmaktadır. Ahlak tanımlanırken onun pratik boyutu ve bireylerden ayrı sosyal boyutu ve Türklerin ahlakının birbirine benzediği vurgulanarak millî ahlakın kutsallığının sadece toplum boyutunda olduğu söylenmektedir (İnan, 2000: 30-31). Bu ifadelerin Durkheim'in toplumcu ahlak değerlendirmeleri ile benzerlikler taşıdığı kolaylıkla görülebilir. Durkheim'in toplumsal temelli organik dayanışması işbölümü, farklılaşma, ahlak ve bireyler arası dayanışma gibi kavramlarla açıklanır. İşbölümünün artışı farklılaşmayı artırdığı gibi bireyin topluma bağımlılığını artırır fakat burada ahlaki sorunlar açığa çıkabilmektedir. Ancak işbölümünün dayanışmaya yol açması aynı zamanda dayanışma kavramı etrafında bir ahlak anlayışı getirmektedir (Swingewood, 2010: 119-121). Böyle bir anlayışın sonucu olarak da millî birlik ve beraberlik duygusunun

kalıcılığının sağlanması için millî bir ahlakın oluşturulması önemli görülmektedir. Yani Gökalp'in de altını çizdiği olası buhranların çözümü için toplumun bir ahlak anlayışına ihtiyacı vardır. Batı bu sorunu dünyevi bir ahlak anlayışıyla çözerken Gökalp bu konuda, çalışmada aktarıldığı üzere Türk toplumuna özgü batıdan farklı bir yol önermektedir. Ancak cumhuriyet dönemi Batılılaşma anlayışı olası ahlaki buhranlar sorununu Comte, Durkheim gibi düşünürlerde görülen toplumsal sağlık, dayanışma vb. kavramlarla çözüme yoluna gitmiştir. Bu ifadeler eğitimin amaçlarında neden 'millî ahlak' kavramsallaştırmasına yer verildiğini açıklayıcı niteliktedir. Aynı zamanda böyle bir ahlak dönemin milliyetçi ideoloji temelinde gelişen ulus-devlet sistemlerine oldukça uygundur.

Kili (1995: 42) sömürge olmaktan kurtulup bağımsızlığı hedefleyen ülkeler için ekonomik, kültürel ve toplumsal reformların şart olduğunu belirtmekte ve "Bu reformlarla toplumdaki değerler ve davranış biçimlerinin değişmesi, iletişim araçlarının genişletilip yaygınlaştırılması sağlanmalı; kişi, aile, kabile, topluluk, din, mezhep bağlılığı, ulusa bağlılığa dönüştürülmeli..." demektedir. Toplumun değer ve davranış biçiminin değiştirilmesi düşüncesiyle de bağlantılı olarak, yine Medeni Bilgilere göre millî ahlak tanımlaması içerisinde-pozitivizme uygun bir şekilde-ahlakın dini boyutunun Türk milletini millî bağlarını gevşettiği gerekçesiyle ümmet anlayışı dışarıda bırakılmalıdır. Aynı zamanda, ümmet yakınlığı atlanarak medeni bir duygu olması bağlamında insanlık vurgusu da aynı eserde ön plana çıkmaktadır (İnan, 2000: 31). Böylelikle millet kavramına göre daha büyük bir topluluğu içeren ümmet gibi bir kavramın terk edildiği görülür. İlaveten, ümmet kavramına alternatif olarak ise insanlık şeklinde daha geniş bir kavram kullanılmaktadır. Ancak daha geniş bir insanlık kavramının benimsenmiş olması insanların dini kimliklerinin belirlendiği ümmet kavramının atlanmasına gerekçe gösterilemeyecektir. Yapılandırmacılıkla uyumlu olduğu ileri sürülen çokkültürlülük tartışmalarıyla karşılaştırıldığında ise millet gibi daha dar bir kavramın ön plana çıkarılarak daha geniş bir topluluğu kapsayan ümmet kavramının atlanması ile çokkültürlü eğitimin vurguladığı kozmopolitanizme yönelme şansını azaltmıştır. Ancak çok daha geniş bir kavram olan insan kavramına yönelmek de bir önceki cümlenin tersi şekilde kozmopolitanizme kapı aralamak anlamına gelirken ümmet kimliğinin atlanması yapılandırmacılığın tamamlayıcısı olan çokkültürlü eğitim anlayışına aykırıdır. Çünkü bu anlayışta kişinin değer dünyasını sadece kimliğinin birisi değil birkaç

tanisinin birden belirleyebildiği gibi bunlardan herhangi birisinin de baskın olabileceği ifade edilmekte ve bunun tamamen bireyin kendisinin (çevre etkisini de göz önüne alarak) belirlediği ifade edilmektedir.

Matthews'e (2001: 123) göre yapılandırmacılık kendisini etik ve politik bir yaklaşım olarak da sunmaya devam etmektedir. Onun kavramları güçsüzleştirerek özgürlüğüne kavuşturduğu şeklindeki içeriği, ahlaki açıdan geleneksel yaklaşımların öğretmenler tarafından bozulmaya uğratılabileceği kanısını ortaya çıkarmaktadır. Buradan çıkan sonuca göre yapılandırmacı kuram kavramları hem kavramların kendisi hem de çocuk açısından özgür bırakılmaktadır. Yapılandırmacılığa bir eleştiri olarak sunulan Matthews'in bu değerlendirmesine göre öğretmenlerin Millî Eğitim Temel Amaçları içerisinde bahsedilen milli, ahlaki, insani, kültürel, manevi değerleri çocuklara benimsetebilmesi mümkün görünmediği gibi bunu yapma çabası da doğru politik bir tercih olarak değerlendirilmez. Özden'e (2013: 60-64) göre yeni eğitim anlayışında öğrenciden ahlaki mukayeseler yaparak kendi ahlak anlayışını kurması beklenmektedir. Çünkü çocuğun farklılıklarına odaklanan yapılandırmacılık değer konusunda subjektif bir inşayı davranışa gerçek anlamda yön verecek olması gerekmesiyle savunmaktadır. Piaget'nin otonom ve heteronom ahlak farklılığı içerisinde çoğu zaman büyüklerin otonom bir ahlak savunmasına rağmen heteronom olarak yönettiklerini ancak otonom ahlak yaklaşımının çocukların bağımsız ve yaratıcılığını geliştireceği ve gerçek ahlaki kanılar inşa edeceği dile getirilmektedir (Fosnot, 2007: 155-158). Dolayısıyla yapılandırmacılık bir rehber aracılığıyla genel ahlaki değerlerin öğretilmesine karşı çıktığı için millî ahlak kavramının da genel içeriğine karşı çıkması da onun öğretimine karşı çıkacaktır. Benzer şekilde, birey kavramına göre genel bir içerik taşıyan millî kültürün öğretilmesine de yapılandırmacılık bu gerekçelerle bir itiraz anlamına gelir.

Cumhuriyet döneminde yeni bir millî kültür oluşturma idealine göre kültür inkılabı gerçekleştirme çabasından, bu doğrultuda sosyolojiden hangi ölçülerde yararlanıldığından ve antropoloji çalışmalarından, araçsalcı bir bilgi anlayışının yön verdiği millî kültür yaratma idealinin en önemli içeriğinin kültürün laikleştirilmesi olduğundan ve bu kültür yaklaşımlarının ideoloji ile birleşmesi neticesinde davranışı etkilemeye çalışmasından bahsedilmiştir. Ayrıca cumhuriyet döneminde tarih, dil ve harf inkılabları da kültür çalışmaları üzerinde önemli ölçüde etkili olmuştur. Bütün bu çalışmalar derslerin programlarına yoğun bir şekilde yansımış ve eğitim

sisteminin içeriğini belirlemiştir. Yeni yetişen nesiller üzerinde kültür inkılabının tesirleri bütünüyle görülmek istenmiş ve böylelikle geçmiş toplum yapısıyla farklılaşmış bir kültürel kalkınma hedeflenmiştir. Bu sürecin teorik muhtevasını oluşturan ise dönemin ilerleme inancıyla bağlantılı olarak bilimci, sosyolojist ve pozitivist yaklaşımlardır. Bu düşüncelerin bir devlet yaklaşımı olması neticesinde ortaya çıkan sonuç dikkatle incelendiğinde ise toplumun kültürel değerleri ile yöneticilerin topluma iletmeye çalıştığı yeni kültürel değerlerin çelişmesinden yine çalışma içerisinde sıklıkla bahsedilmiştir. Yapılandırmacı kuramla kimi yönlerden felsefi ilişkileri kurulan ve pozitivismle önemli farklılıklarına değinilen Dilthey ise eğitim hedefleri ile toplum hedeflerinin birliğinin altını çizmektedir (Hoşgörür, 2006: 123). Yine ilk yapılandırmacı olduğuna başka çalışmalarda da işaret edildiği belirtilen Vico'nun hümanist ve döngüsel tarih anlayışında insan yaratıcı ve aktif bir özne konumundadır ve düşünür "...doğa bilimi yöntemlerinin kültürel analizde basit biçimde uygulanmasını..." reddetmektedir (Swingewood, 2010: 30). Cumhuriyet dönemi açısından ise durum tam tersi biçimde gelişmiş doğa bilimi yöntemlerinin kültürel analizde de kullanan pozitivist yaklaşım benimsenerek yaratıcı ve aktif insan öznesi yerine insanın merkezde olmadığı sosyal değişim veya gelişmenin yasalarını arayan sosyolojist yaklaşımlar etkili olmuştur. Çağa uygun bir ulus-devlet yaratarak toplumun bütünüünün organize edilmesi için farklılıklara rağmen tek bir millî kültür fikri bugün yapılandırmacılıkla yakın ilişkisi olan birçok yaklaşım tarafından sorgulanmaktadır. Uludağ'a (2007: 25) göre "Teknolojinin artması 'küreselleşme'nin ortaya çıkardığı ve iletişim araçlarının desteklediği 'evrensel kültür' eğitimi talepleri diğer taraftan kültürel çeşitliliğin ve kültürel farklılığın idrak edilmesine de yol açmakta plüralist bir zihniyeti ortaya çıkarırken birliği değil parçalanmışlığı talep etmektedir,..." ifadeleri buna uygun düşmektedir. Dolayısıyla bütüncül bir millî kültür düşüncesi bu dönem açısından önemli sorgulamalar geçirmekte ve yeni eğitim anlayışları da buna göre şekillenmektedir. Buna bağlı olarak çoğulcu devlet ve hukuk anlayışları için meşruluk kavramı önemlidir (Selçuk, 1988: 18-22). Böyle bir anlayışa dayanan eğitim sistemleri de -meşruluk kavramı daha baştan kabul edildiği için- farklılıkları ortadan kaldırarak devlet sistemine birebir uyumlu ve davranış tayin eden kuramları değil de göreceliliği dikkate alan yaklaşımları benimser. Bu noktada sınıf ortamında öğretme değil öğrenme kavramı, öğretmen değil öğrenci ön plana çıkarken pozitivist sosyolojizm yerine psikoloji merkezli düşünceler kendisini göstermektedir. Psikoloji merkezli bir kuram olan yapılandırmacılık ise bir öğrenme

kuramı olarak başlamış fakat zamanla onun epistemolojik içeriği farklı sahalara da etkisi altına almıştır. Birey merkezli yapılandırmacı kuramla çokkültürlü eğitim anlayışı arasında da bu açıdan önemli bir uyum söz konusudur. Çokkültürlü eğitim ile yapılandırmacılık arasındaki uyuma dikkat çeken Banks'a (2013: 4-5, 7, 30, 32, 66) göre güncel eğitim tartışmaları içerisinde millî kültür, millî vatandaşlık gibi kavramlardan yine de vazgeçilmediği ancak onun ulus-devlet dönemindeki bazı uygulamalara göre çok daha esnek değerlendirildiği görülmektedir. Çünkü "...Kültürel, milli, bölgesel ve küresel tecrübeler ve özdeşim dinamik bir şekilde etkileşimlidir ve birbiriyle ilgilidir." İlâveten, aynı yazara göre öğrencilerin kişisel kültürel bilgisi ile eğitim kurumlarında öğretilen hâkim bilginin çelişmesi çokkültürlü eğitim arayışının nedeni ve yokluğu durumunda birçok sorunun habercisidir. Anlaşılacağı üzere millî kültür, millî ahlak gibi kavramlarının daha esnek değerlendirilmesinin bir nedeni kişisel kültürel bilgi ile hâkim bilginin çelişmesi, bir diğer nedeni kültürler arası etkileşimlerdir. Bu iki nedenin varlık gerekçesi ise yapılandırmacılığın rölativist epistemolojisi doğrultusunda, çocuğun kendi bilgi ve değerlerini inşa etmesidir. Bu tartışmalara bağlı olarak yapılandırmacılık dünya üzerindeki etki alanını genişletmiş ve diğer güncel pedagoji yaklaşımlarıyla birlikte geride kalan yüzyılın eğitim paradigmalarına birçok eleştiri getirmiştir. Geride kalan yüzyılın eğitim anlayışının bir ifadesi olan temel kanun da doğal olarak bu kuramların eleştirilerine 'tasarımsal' arka planı nedeniyle maruz kalmaktadır.

Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacıların aralarında farklılıklar söz konusudur. "Piaget çalışmasının merkezine, bireylerin bilişsel yapılarının aydınlatılmasını almışken, sosyal etkileşimin öğrenmeye olan etkisini incelememiş ve dışlamıştır. Buna karşın Vygotsky, kültürel ve sosyal etkileri vurgulayarak, bilişsel gelişimde bireylerin diğer insanlarla etkileşimlerinin etkili olduğunu belirtmiştir." (Şişman, 5). Glassersfeld'te ise "Bilgi, tarihsel ve kültürel bağlamda bireyler tarafından yaratılmaktadır." ve "Bilgi dünyayı temsil etmek yerine bireylerin deneyimini temsil eder." (akt. Matthews, 2001: 125). Her üç yapılandırmacı yaklaşımın farklılıklarına rağmen üçünün de kabul etmediği nokta çevrenin bilgisinin çocuğa eğitim aracılığıyla aynen aktarılabilceği düşüncesidir. Çünkü kuram epistemolojik açıdan tamamen özneyi merkeze almış, öznenin deneyimleri ve bilişsel yapıları aracılığıyla bilgiyi oluşturduğu iddiasını taşımaktadır. Bu anlamıyla, ilk

bakışta çevre etkisini daha fazla göz önünde bulunduran sosyal yapılandırmacılığın Millî Eğitim amaçlarının içeriğiyle uyumlu olduğu düşünülebilir. Fakat sosyal yapılandırmacı Vygotsky'nin kültürel ve sosyal etkileri vurgulamış olması, sadece çocuğun içinde bulunduğu kültürün bilgiyi oluşturma sürecinde etkili olduğu anlamına gelirken burada kastedilen kültür resmi eğitim kurumlarında öğretilen hâkim bilgi içeriğine sahip değildir. Sosyal yapılandırmacılık da dâhil olmak üzere epistemolojik değerlendirmelerinin bir sonucu olarak yapılandırmacılık, inkılaplardan hareketle toplumun kültürünü değiştirerek kültürel bir kalkınma hedefleyen cumhuriyet döneminin kültürü veya ahlaki eğitim aracılığıyla aktarma anlayışına karşı çıkmaktadır. Feyerabend'in bilim ve yöntem yaklaşımlarıyla yapılandırmacılık arasındaki bağıntılara çalışma içerisinde değinildiği üzere, düşünüre göre (1991: 8) "...masa başında yapılan tasarımlarla toplumun yeniden biçimlendirilmesi..."ne olan muhalefet resmi eğitimin otoriterliğine karşı özgürlük arayışının bir ifadesidir.⁹⁹ Benzer şekilde yapılandırmacılık bu şekilde gerçekleşen kültür çalışmalarını masa başında yapılan tasarımlar olarak bulacak ve öğrencinin kendi kendine inşa ettiği değerlere önem vererek aktarılmak istenen kültürün benimsenmesi, korunması ve geliştirilmesi hedefleriyle içerikte uzlaşamayacaktır.

Millî Eğitim temel amaçlarında geçen "...Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek... bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak..."(METK, 1739) şeklindeki ifadeler yapılandırmacılığın davranışı çocuğun kendi içinden gelerek oluşturması yaklaşımı ile karşıtlık oluşturduğu gibi davranışçı yaklaşımların sahiplendiği ifadelerle örtüşmektedir. İlaveten, Millî Eğitim Temel Kanunu içerisinde Yaygın Eğitim'in kapsam amaç ve görevlerinde "Millî kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak... Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak," (METK, 1739) ifadelerindeki 'millî kültür', 'benimsetici nitelikte eğitim yapmak', 'alışkanlıkları kazandırmak' şeklindeki söylemler davranışçı ekolün, pozitivist felsefenin ve ideolojik bir eğitim anlayışının yansıması olarak görülebilir.

Pozitivizm ve onu karşısına alan felsefelerin birinin davranışçılığa diğerinin ise yapılandırmacılığa uygun düştüğü (Yurdakul, 2011: 39) daha önce belirtilmişti.

⁹⁹Bu aktarım daha önce yapılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda davranışçılığın aksine davranış, beceri, alışkanlık kazandırma, yetiştirmek, benimsetmek gibi ifadeler yerine bilişsel gelişim, bilişsel yapı, derin anlama, özde-düzenleme, bilginin inşası, deneyim gibi kavramların tercih edildiği görülmektedir. Buradan hareketle pozitivismle yakın ilişkileri var olduğu belirlenen Millî Eğitim Temel Amaçlarında davranışçı yaklaşımda hâkim olduğu temel amaçların söylemi incelendiğinde görülmektedir. Turan'a göre de (2010: 13) yapılandırmacılık benimsendikten sonra davranışçı ekolü esas alan müfredatçılar keskin bir dönüş yapmak durumunda kalmıştır. Ancak böyle bir değişiklik Millî Eğitim Temel Kanunu açısından söz konusu olmadığı için eski davranışçı ekolün söylemleriyle benzer içerik devam etmektedir. Turan'ın bu tespitine ilaveten, yapılan keskin dönüşle birlikte yapılandırmacılıkla uyumlu programlarda kullanılan birçok ifade (okumak, düşünmek, sorgulamak, anlamak, problem çözmek, yeni problem alanları oluşturmak gibi) temel kanunun bahsedilen içeriğine de uymamaktadır.

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda hem davranışçılığın hem de pozitivismin izlerinin görülmesi tesadüfi değildir. Davranışçılık bilginin dışarıda ve zihinden bağımsız, nesnel olarak var olduğunu savunduğu için öğrenme dış dünyadaki nesnel bilginin çocuğa öğretmen aracılığıyla doğrudan aktarılması anlamını taşır ve ancak davranışta meydana gelen değişiklik gözlemlendiği zaman öğrenmenin gerçekleştiği kabul edilmektedir (Çelik, 2006: 2, 5). Burada dikkati çeken nokta davranışçı yaklaşımın nesnelciliği, gözleme dayanması vb. ile pozitivism arasındaki benzerliktir. Anlaşılacağı üzere, pozitivismin felsefi ve sosyolojik içeriğinin cumhuriyet dönemine ve bugüne kadar gelen Millî Eğitim Temel Amaçlarına etkisi göz önüne alındığında, davranışçılık ve pozitivism arasındaki uyum açısından davranışçılığında temel amaçlar içerisinde kendisine yer bulmakta olduğu görülmektedir. Uludağ'a (2011: 2) göre kimi farklı ülkelerde de milletleşme sürecinde kabul edilen siyasi ve ideolojik düşüncelere göre insan, toplum ve kültür yaklaşımları geliştirilmiş ve buna koşut bir şekilde eğitimde davranışçı yaklaşımlar benimsenmiştir. Eğitimin -yaygın olarak- bireyin davranışında kasıtlı istendik değişiklik meydana getirme olarak tanımlandığı ülkemizde ise (Ertürk, 1994: 12) istendik değişikliklerin içeriğinin kimler tarafından belirleneceği sorunu (Sönmez, 1998: 40-41) farklı coğrafyalarda gündeme geldiği gibi Türkiye açısından da söz konusu edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla düşünsel bağlantıları başka birçok çalışmada da vurgulanan postmodernizmin teorisyenlerden Lyotard'a göre de (1990:

10-12) bilgisayarlaştırılmış bir toplumla birlikte bilginin hem insan zihnine ve öğrenme sürecine göre tanımlanması hem de devlet eliyle ve onun denetiminde kurulması fikri oldukça geride kalmaya yüz tutmuştur (Lyotard, 1990: 10-12). Lyotard'ın değerlendirmesine benzer şekilde, yapılandırmacılık açısından da davranışın çocuk tarafından oluşturulma sürecinde herhangi bir yetişkin veya yetişkinlerin oluşumu olarak devlet aracılığıyla davranışın kısıtlanması, önceden belirlenmesi vb. söz konusu edilmez. Matthews'e (2001: 124) göre de yapılandırmacılık üzerine görüş belirten birçok araştırmacı açısından kuram davranışçı olmadığı için benimsenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın içeriğinin bu bağlama göre biraz daha açıklanması konuyu daha anlaşılır kılacaktır. Piaget aracılığıyla davranışçılıktaki gibi kopyalama öğretim yerine bireyin kendi deneyimlerine dayalı öz düzenlemeleri (Evans, 1999: 30-32) davranışçılıktan farklı olarak öğretme kavramı yerine öğrenme kavramı ön plana çıkarken öğrenmenin de tamamen bireye göre olduğu düşünülmektedir. Biraz daha açmak gerekirse, Piaget'nin (2007: 54) Lyotard ve ikinci dönem Wittgenstein'in kuramlarına benzer şekilde kullandığı oyun metaforunda "Özne, bu oyunlarda oynamaktadır, hatta zaman zaman bu oyunları kurmaktadır ve bunlar hayata geçirildikçe, özne dıştan kaynaklanan rahatsızlıkları gidermek için ayarlamalar yapan bir dengeleme ögesi olarak görev yaparak özde-düzenleme süreçlerinin içerisinde yer almaktadır." denmektedir. Bu ifadeler yapılandırmacılık için öznenin kendi davranışını oluştururken aktif durumda olması anlamına gelir. Davranışçılık ise özneyi benzer süreçlerde pasif olarak kurgulamaktadır. Millî Eğitim Temel Kanunu açısından ise yukarıda aktarılan içeriğinde bireyin kendi öz düzenlemeleri, öğrenme merkezilik ve öğrenmenin bireye göre oluşu, çocuğun eğitim ortamında aktif durumda oluşu göz önüne alınmamıştır. Dolayısıyla Millî Eğitim Temel Kanunu ve yapılandırmacılık arasında kanunun davranışçı içeriği nedeniyle farklılıklar söz konusudur. Anlaşılacağı üzere davranışçılık ve yapılandırmacılık iki farklı döneme denk gelen eğitim kuramları olduğu için birbirine karşıt olmasının yanı sıra Millî Eğitim Temel Kanunu'nda davranışçı söylemin baskın oluşu fakat günümüzde yapılandırmacı öğrenme kuramının bu kanuna rağmen benimsenmiş olması Türk eğitim sistemi açısından bir çelişki taşımaktadır.

Kanunda bilgi anlayışı açık olarak ifade edilmese de amaçlarda "İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, ...kazandırmak suretiyle hayata

hazırlamak...”, madde 11’de yurt yönetimine ait bilginin kazandırılması vurgusu (METK, 1739) bilginin öğrenci tarafından oluşturulmasının dikkate alınması değil ulusal ihtiyaçlarda maddi yarar gözetilerek bilginin seçilmesi anlamını taşımaktadır. Bu durumun düşünsel temelleri çalışma içerisinde ortaya konulduğu üzere toplumcu ve toplumun maddi yararına yönelik ve araçsal olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, bilginin mutlakçı, sistematik ve toplumsal, kesinlik iddia eden, tekçi ele alınışı, doğruluğundan şüphe edilmeyen ve pozitivist bir bilgi anlayışıyla da desteklenerek eğitim süreçlerinde uygulamaya konulmuştur. Kısaca Swingewood’un (2010: 46) pozitivism değerlendirmesinde bahsettiği toplumun ayrıştırılmaz olarak ele alınıp tümel bir toplumsal bilgiyi hareket noktası yapması Cumhuriyet düşüncesi için de geçerlidir. Bu bağlamda, hem bu değerlendirmelerle yapılandırmacılığın temel felsefi farklılıkları hem de varlığını hukuki yasalarla garantileyen bir bilgi anlayışının inşa edilmek üzere çocuğa bırakılıp bırakılamayacağı problemi ile karşı karşıya kalınmaktadır. Türk eğitim sistemi açısından bu bilgi yaklaşımı, Banks’in (2013: 72) hâkim bilgi kavramı doğrultusunda tespit ettiği anayasa ve diğer yasal belgelerle ilgili gerçekleri ezberlemek, yönetimin farklı bölümlerini öğrenmek ve ulus devlete sadakat geliştirmektir...” ifadelerine oldukça uygundur. İlâveten, bu bilgi yaklaşımının benimsetilmesinde davranışçı bir içerik kendisini göstermekte ve temel kanun madde 17’de her yerde eğitim ilkesi toplumun bütününe yön vermek isteyerek çocuğun formel eğitim alanı dışındaki çevresini de bu bilgi yaklaşımlarına göre organize etmek istemektedir. Yapılandırmacılıkta ise, çalışma içerisinde ortaya konulduğu üzere, gerek hâkim akademik bilgi gerekse de geleneksel pedagojik bilgi yaklaşımlarından hareket edilmemektedir. Hatta kuramın epistemolojik temelleri bu bilgi anlayışına göre organize edilen bir eğitim içeriğinin hiçbir zaman başarılacağı kanısına sahiptir. Bilgiyi nesnel bir durum olarak değil göreceli bir süreç olarak ele alan yapılandırmacı kuramcılar çevre etkisini yok saymasa da, onlara göre çocuk çevrenin ona aktardığı bilgiyi değil çevresinin de etkisiyle kendi özgün bilgisini inşa etmektedir. Özellikle kontrolü mümkün olmayan insanlar arası ‘gündelik iletişimin hermeneutiği’¹⁰⁰ kesin bilgi kavramını değil yapılandırmacılığa da yakın bir felsefi içerik taşıyan anlam kavramını ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla öğrenci ideolojik, mutlak, doğruluğundan şüphe edilmeyen, hukuki olarak teminat altına alınmış bilgileri benimseyen değil anlam kavramının daha fazla ön plana

¹⁰⁰Detaylı bilgi için bkz. Habermas, 2010: 36.

çıkacağı koşullarda süreklilik halinde yeniden anlam inşa eden konumundadır. Görüldüğü üzere Türk eğitim sisteminin amaçlarındaki gibi bir hedef rasyonalitesine dayalı bir bilgi yaklaşımı yapılandırmacılık açısından kabul edilemez.

Yapılandırmacılığın bilgi yaklaşımları ve Millî Eğitim Temel Amaçları birlikte değerlendirildiğinde, yapılandırmacılıkta varlığını hukuki yasalarla garanti altına alan herhangi bir bilgiye şüpheyle yaklaşılacağı gibi çocuğun onu oluşturmasından önce bilgi yoğun bir ideolojik içeriğe sahip olduğu için yapılandırmacılık açısından tartışmalı olacaktır. Cumhuriyet döneminin ve bu dönemde Türk eğitim sisteminin tarihsel birikimleri ve temel kanununu açısından, belirlenen içerikte bir eğitim anlayışında çocuk yine belirlenmiş bir çevrenin içerisinde bu çevre tarafından oluşturulacaktır. Dolayısıyla çocuk bir üretim nesnesine dönüşmüş olacaktır. Fakat yapılandırmacılığın beklentisine göre–çokkültürlü eğitim bağlantısı da dikkate alındığında- devlet, kanun veya ideoloji tarafından belirlenmemiş bir verili çevrenin etkisi ister söz konusu edilsin isterse edilmesin çocuk sadece kendi anlayışı doğrultusunda kendi gerçek bilgisini inşa etmelidir. Böylelikle bilgi tamamen bireyin kendi deneyimlerinde, pragmatik olarak tercih edeceği ve kavramsal yapılarıyla oluşturacağı şekilde tasarlandığı için ‘gerekli bilgiler’ veya ‘yurt yönetimine ait bilgilerin kazandırılması’ gibi yaklaşımlar ya da toplumun ilerletilmesi için maddi yarar doğrultusunda seçilen bilgiler yapılandırmacılık tarafından kabul edilmeyecektir.

Çalışma içerisinde Türk eğitim sisteminde toplumcu sosyoloji yaklaşımlarının etkisinden ve bireyci yaklaşımların etkinlik şansı bulamadığından ve dönemin yöneticilerinin isteklerine koşut olarak gelişen merkezîyetçiliğin ve otorite yoğunluğunun gerekçelerinden bahsedilmiştir. Burada kısaca aktarılan bu gelişmeler ve düşünceler ise Millî Eğitim Temel Kanunu’nun içeriğinde belirleyici olduğu gibi yapılandırmacı kuram ve Türk eğitim sistemi arasındaki farklılıkların da bir ifadesidir. Temel kanunun 17. Maddesine baktığımızda “Millî eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.”(METK, 1739) denmektedir. 1739 sayılı Kanun’da örgün, yaygın eğitim ve yükseköğretimle ilgili amaç ve görevler incelendiğinde yine millî eğitimin genel amaçlarıyla dikey biçimde

uyumluluk görülmektedir. Ayrıca araç ve gereçlerle ilgili beşinci kısımda araç ve gereç konusunda da millî eğitimin genel amaçlarının gerçekleşmesine vurgu yapılmaktadır (METK, 1739). Millî Eğitim Temel Kanunu'nda geçen bu düşünceler –anayasa ile ilişkisiyle birlikte değerlendirildiğinde- merkeziyetçi bir yapının hukuk otoritesiyle kurulduğunu ve böylelikle toplumun bilgi edinme sürecinin denetim altında olduğunu göstermektedir. Özellikle amaçların evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılması ve her türlü eğitim faaliyetinin denetime tabi olması millî eğitim düşüncesinin belirli bir merkez tarafından sürekli kontrolünün olanaklı olduğu anlamına gelir. Benzer şekilde okul öncesi eğitimin, ilköğretimin, ortaöğretimin, yükseköğretimin Millî Eğitimin genel amaçlarıyla farklılık taşıması düşünülemez. Aynı zamanda cumhuriyet dönemi eğitimle ilgili gelişmeler, devlet tarafından eğitim sahasına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genel amaçların belirlenmesini önceleyen ve toplumun bütününe yayılan bir tartışma ve toplumsal mutabakat görülmüştür. Bu noktada yukarıdan aşağıya doğru belirlenmiş genel amaçlar ve genel amaçlar doğrultusunda tüm eğitim kurumlarını denetim altına alacak ifadelerle yapılandırıcılığın içeriği arasında oldukça önemli bir farklılık kendini göstermektedir. Yine burada federatif olmakla merkeziyetçi olmak arasındaki anlayış farkı aynı zamanda davranışçı olmakla yapılandırıcı olmak arasındaki anlayış farkına denk gelmektedir.

Yapılandırıcılığın geleneksel pedagojik yaklaşımlara karşıt söylemlere sahip olduğu ve aynı zamanda anti-pedagojik teorilerle kimi söylem benzerlikleri taşıdığı görülmüştür. Bu bağlamda detaylandırmak gerekirse, Kupffer'in fikirlerini açıklayan Uludağ (2007: 20-21) artık pedagojinin belirlediği bir gerçekliğin olmadığını, olsa da iletişim araçlarıyla hemen eskitilebildiğinin, uzun vadeli hedeflere güvenilemeyeceğinin pedagoji karşıtlarınca savunulduğunu aktarmaktadır. Bu aktarımın ifade ettiği, aynı nedenlerle eğitim amaçlarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin ilgili mekanizmalar aracılığıyla denetiminin zorluğu anlamına da gelir. Antipedagoji yaklaşımlarına benzer şekilde yapılandırıcılık açısından da –bir üst paragrafta aktarılan kanundaki merkezi denetim konu dışında bırakıldığında dahi- uzun vadeli eğitim hedefleri belirlemek dışarıdaki bir merkezden/otoriteden bilgi ve değer oluşumu sürecine müdahale anlamına gelmektedir ve yapılandırıcı kuramın bahsettiği otonomluk fikrine aykırıdır. Otonomluk fikriyle bağlantılı olarak yapılandırıcılık açısından bakıldığında -Türk

eğitim sisteminde devletin temsilcisi olarak görülen- uzman ğretmen son söz söyleyen ve belirleyen değil aksine bilgi ve değer inşasında tamamlanmış düşünceye ulaşması için çocuğun işini kolaylaştıran görevindedir. Bu noktada, hem siyasal liberalizm hem de federal bir devlet anlayışı yerel ve bireysel iradeleri ön plana çıkardığı için yapılandırmaı kuramla örtüşmektedir. İnsanların yaşamlarına olabildiğince az müdahaleyi ve devletin küçülmesini güçlü ve iyi devlet olmanın koşulu olarak gören, sadece toplumsal kargaşanın yaşanmaması için genel kurallar düzenlemeyi tasarlayan sistemlerle yapılandırmaılığın kuramsal içeriği yakınlık taşımaktadır. Yapılandırmaılıkla uyumlu olan bu yaklaşımlar aynı zamanda merkeziyetçi oluşumlardan uzaktır. Bu merkeziyetçi yönelimler modern yaklaşımların ulus devletler döneminin bir sonucudur. Pozitivizme göre de “...Bilim toplumsal denetimi olanaklı hale getirmektedir...” (Swingewood, 2010: 48). Bu görüşten hareket edildiğinde hem hukuk sahasının bir pozitif bilim şeklinde ele alınması hem de eğitim amaçlarının yasal şekilde belirlenerek eğitim sahasının denetime hazır ve açık hale getirilmesi anaşılabilir. Bugün eğitim anlayışında benimsenen yapılandırmaılığın ise pozitivizm karşıtlığı detaylarıyla açıklanmıştır. Eğitimde yaşanan farklılaşmalar göz önüne alındığında yapılandırmaılığın da dâhil olduğu yeni eğitim kuramlarının -kökeni eski felsefi geleneklere dayansa da- bireyin her yönüyle zgr gelişimine odaklandıkları için her türlü otoritenin kuşatıcılığına karşı çıktıkları görülmektedir. Bu bağlamda merkeziyetçi bir sistem ve belirlenen temel amaçların formel ve informel her alanda gerçekleştirilmesi göreviyle denetime tabi olması, yapılandırmaı düşünce içeriğinin çocuğun kendi deneyimleriyle bilgi inşa etmesine izin vermeyen bir hegemonya kurmak anlamında değerlendirerek kabul etmeyeceği bir durum ortaya çıkarmaktadır.

Millî Eğitim Temel Kanunu’nu incelendiğinde genel amaçlarda geçen kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek (METK, 1739) ifadesi ilk bakışta hem bireyi hem de toplumu dikkate aldığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Yine aynı kanunda madde 5’te “Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.”(METK, 1739) ifadesi de benzer şekilde hem toplumu hem de bireyi eksen almaktadır. Birinci ifade de geçen topluma karşı sorumluluk duymak düşüncesi yapılandırmaılığın değer yaklaşımıyla uyumludur. Çünkü sorumluluk kavramı, yapılandırmaılığın çocuğun oluşturması beklentisinde

olduğu temel değer olan karşılıklı saygı ile yakınlık taşımaktadır. Yapılandırmacılık açısından bu, toplum hayatının devam ettirilebilmesi için temel bir değer olarak görülmektedir. Ancak bunun dışındaki, çocuğa hazır biçilmiş değer ve hakikatler yapılandırmacılık açısından çocuğun özgün ahlaki gelişiminin önünde bir engel ve yöntem nedeniyle de çocuğun tam olarak içselleştiremeyeceği boş inançlar olarak görülmektedir. Yine bu ifade de geçen "...kişilik ve teşebbüse değer verme, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler..." düşüncesi yapılandırmacılığın bireyi merkeze alma gerekçeleriyle oldukça uyumludur. Yeni eğitim paradigmasının çağın gerektirdiği insan tipini yapıcılık, yaratıcılık, girişkenlik gibi niteliklerle tanımladığı bilinmektedir. Bu açıdan amaçlarda geçen bu ifadenin bireyci içeriğinin yapılandırmacılıkla oldukça uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak eğitimi kendiliğinden bir öğrenme süreci olarak gören yapılandırmacı perspektiften bakıldığında (az önceki yapılandırmacılıkla uyumlu ifadelerin devamındaki) yetiştirmek ifadesinin yarattığı çağrışım olası uyumu bozmaktadır. Yapılandırmacılık çocuğun kendi kendine yetişmesi için öğrenme kavramını ön plana çıkararak öğretim kavramını dışarıda bırakmakta ve çocuğun kendi hakikatlerini inşa etmesi için 'öğretici unsurlara' sadece kolaylaştırıcı olma (rehber veya lider değil) görevi vermektedir. Yapılandırmacılığın böyle bir içerikte olmasının temel nedeni kişiliğin, teşebbüsün, yapıcı, yaratıcı veya verimli olmanın gerçek anlamda ancak bu şekilde sağlanabileceğini düşünmesinden ileri gelmektedir. Anlaşılacağı üzere, çocuğu bu niteliklere göre yetiştirmek düşüncesi ile çocuğun bu nitelikleri tedrici kuracağı bir öğrenme ortamının oluşturularak bu nitelikleri öğrenme sürecinde doğallığında geliştirmesi düşüncesi birbirinden farklıdır. Kısacası, bireyin kişilik, teşebbüs, yapıcılık, yaratıcılık vb. yönlerini geliştirmek toplumun bütününe yönelen değil tamamen bireye göre bir sistem kurmayı gerektirmektedir. 2005 yılı sonrası yapılandırmacı kuramın kabul edilmesiyle buna koşut şekilde çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlar programlar içerisinde yer almaya başlamış ve işaret edilen farklılığa uygun şekilde organizasyonlar kendisini göstermiştir (Akınoğlu, 2005). Ancak bu çalışmada görüldüğü üzere Millî Eğitim Temel Kanunu ve Amaçlarının içeriği açısından aynı durum söz konusu olmamıştır. Diğer taraftan Akınoğlu'na (2005: 41) göre bu programların ayrıntılarında da davranışçı ekolün izleri görülmektedir. Görüldüğü üzere program boyutunda yapılandırmacı yaklaşımın etkileri görülse de tutarlılık açısından Millî Eğitim Temel Kanunu'nun da birey ve toplum ikileminde bireyden yana

düzenlenmesi gerekliliği yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda geçen bu ifadeler bireye yönelik gözükse de, aynı kanunda geçen “Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini” şeklindeki bütüne yönelen bir başlangıç cümlesiyle genel amaçlara geçiş yapılması ve üç adet amacın yukarıda çözümlenen içeriği itibariyle bireyci değil toplumcu olduğu söylenebilir. Bu noktada hem bireye yönelik hem de topluma yönelik ifadeleri barındırdığı görülen temel kanunun birey ve toplum ikileminde hangi tercihte bulunduğunu anlamak için yukarıdaki satırlardaki çözümlenmelerin göz önüne alınması gerekir. Eğitim amaçlarında geçen “Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan...” ifadeleri doğrultusunda, millî ahlak ve millî kültür anlayışının tümelci bir içerikte ve eğitim sahasında aktarmacı olduğu görülmüştür. Yine analiz edilen ideolojik içeriğin bütün fertlere benimsetilmek istenmesinin amaçlar içerisinde kendine yer bulması, bilimi merkeze alarak organize edilen toplum ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan bilgi anlayışı, kanunda kendisini gösteren davranışçı söylemler ve bütün bunların denetimi için merkezîyetçi kurgu; temel kanunun toplumcu muhtevasına işaret etmektedir. Aynı zamanda bu toplumcu muhtevanın kanun içerisinde kendini gölgelediği nokta kanundaki meslek vurgusudur. İlgili kanunda meslek vurgusu bireylerin ve toplumun mutluluğu bağlamında yapılmaktadır. Bu ifadenin arka planı ise toplumsal çatışmanın olmadığı sağlıklı bir toplum için Durkheim'dan devralınan meslekler arası dayanışma anlayışına denk gelmektedir.

Birbirinden farklı birçok eğitim düşüncesi elbette bireyler aracılığıyla nihai olarak topluma yönelmek anlamını taşır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı da öğrenmeyi ön plana çıkarırken yaklaşımlarını bütün toplum adına doğru bulduğu için temellendirmektedir. Ancak bu yönelmede bütünüyle toplumcu olmak veya bireyci olmak birbirinden farklı süreçlerdir. Bu açıdan yapılandırmacılık ve Millî Eğitim Temel Kanunu'nun farklılığının açıklanabilmesi için, Türk Eğitim Sisteminin yukarıda Millî Eğitim Temel Kanunu'nun toplumcu içeriğiyle ilişkili toplumsallaşma anlayışı daha detaylı açıklanarak yapılandırmacılıkla farklılığı ortaya konulmalıdır. Cumhuriyet döneminde fikirleri Gökalp'in fikirleri kadar rağbet görmeyen Prens Sabahaddin'e göre “kişiliği öldüren göreneğe dayanan eğitim” toplumsal bir hastalıktır ve tedavisi girişken insanlar yetiştirmektir (Descamps, 1965: 14). Prens

Sabahaddin'in bu yaklaşımının cumhuriyetin yöneticileri arasında tutunamamasının temel nedeni Durkheim'ın yaklaşımlarının dönemin yöneticilerinin gelecek beklentilerini şekillendirmek ve uygulamak açısından daha işlevsel olmasından kaynaklanmaktadır. Durkheim'a göre toplumsal bir olgunun amacı her ne kadar bireyi etkilese de birey değil toplumdur (Köseihal, 1971: 50). Bu durumda Durkheim'cı bir sosyolojiden hareketle bir toplumsal olgu olarak eğitimde de amaç birey değil toplum olmaktadır. Bu aktarım özellikle cumhuriyet dönemi Durkheim etkisi göz önüne alındığında Türk eğitim sisteminin amaçlarının neden böyle olduğunu izah eden bir ifadedir. Yine Durkheim'da kolektif bilinç kavramı eski teolojinin laikleşmiş hali olarak gündeme gelmektedir (Gordon, 2015: 500). Buradan toplum metafiziğine varılır. Aynı zamanda hükümet programlarında geçen millî şuur ifadelerinin bir açıklaması da gerek milliyetçilik anlayışının içeriği itibariyle gerekse Durkheim'da bahsi geçen kolektif bilinç kavramının geniş bir topluluğu karşılaması itibariyle bu kavramla örtüştüğü gibi Millî Eğitim Temel Kanunu'nun ideolojik içeriğini de açıklamaktadır. Geçmişin batılılaşma çizgisinden radikal bir kopuş anlamına gelen cumhuriyet döneminde, Batılılaşma hedefine daha çabuk varılması isteği bireye değil bütünsel bir biçimde Durkheim sosyolojisine ve topluma yönelmekle sonuçlanmıştır. Bu yönelimle ilişkili olarak eğitim sahasının dünyevileşme doğrultusunda yoğun çabalarla yeniden organize edilişi gelişmeler ve dönemin resmi söylemleri üzerinden anlatılarak çalışma içerisinde ortaya konulmuştur. Bu çizgide toplumu pozitivist tekâmül anlayışına göre kalkındıracak ve ulus-devleti inşa edecek milliyetçi, laik, halkçı, devletçi, inkılapçı ve cumhuriyetçi bir ideoloji geliştirilmiş ve toplumun bütününe idealcilik aşıl原因arak sağlıklı bir şekilde (geçmişin uyuşukluğa yol açan kültürel hastalıklarını terk etmesi gibi) hareket etmesi beklentisi inşa edilmeye çalışılmıştır. Bu çağda dünya üzerinde sıkça karşılaşılan olası toplumsal sınıfsal çatışmaların önüne geçilebilmesi için de yine Durkheim sosyolojisinden ve pozitivismden devralınan meslekler arası dayanışma anlayışı da topluma eğitim aracılığıyla aktarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda eğitim sahasında içtimai kudret ve müterakki gibi kavramlar ön plana çıkararak ulus-devlet yaratmak için millet, toplum gibi tümel kavramlar birey kavramından daha ön planda tutulmuştur. Farklı bir kuramsal çerçeveden değerlendirildiğinde, bireycilik veya toplumculuk bağlamında Rousseau ile Pestalozzi arasındaki fikir ayrılığı ve Rousseau'nun görüşlerinin yapılandırmacı kuramla olan ilişkisine dair yapılan çalışmalardan daha önce de bahsedilmiştir. Rousseau'nun görüşlerinin karşıtı olarak

Pestalozzi'nin izah edilmesi bugün Millî Eğitim Temel Kanunu'nun toplumcu muhtevasının anlaşılması açısından önemlidir. Ünlü eğitim düşünürü Pestalozzi'nin görüşlerinin cumhuriyet dönemiyle hem dönemlerin birbirini izlemesi hem de uygulamalar ve savunulanlar itibariyle önemli bağlantıları mevcuttur. İlkokul, iş okulu gibi fikirlerin sahibi ve çağdaş eğitim akımlarına öncülük eden Pestalozzi açısından eğitim bütün diğer meselelerden soyutlanarak değerlendirilemez ve onun eğitim görüşlerinde amaç çocuğu ahlaken mükemmel noktaya getirmekle beraber her yönden mükemmel bir toplum yaratmaktır. Onun görüşlerinin idealist Fichte ile birleşmesinin neticesi ise eğitimin, idealist yaklaşımlarla bir devlet meselesi ve vatan meselesi haline gelmesidir (Kafadar, 1997: 37-38). Böylelikle; Pestalozzi'nin eğitim fikirleriyle cumhuriyet dönemi eğitim tarihi arasında önemli bağlantılar mevcuttur. Bu noktada cumhuriyet tarihi ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki temel ayrılık noktası birinin ferdiyetçi diğerinin ise topluma yönelik uygulamalar ve amaçlara sahip olmasından ileri geldiği daha iyi anlaşılabilir olmaktadır.

Görüldüğü üzere, eğitim geniş bir muhtevaya sahip olduğundan dolayı eğitim amaçları da birçok farklı yaklaşımla tartışılarak tanımlanmıştır. Eğitimin bireysel veya sosyal-siyasal açıdan tanımlanması ise iki zıt kutbu karşımıza çıkarmaktadır (Gökçe, 2009: 105-106). Anti-pedagoji yaklaşımları veya bu yaklaşımlara yakın eğitim görüşleri veya yapılandırmacılık, eğitimi daha çok bireysel açıdan tanımlamaktadır. Diğer taraftan, Gökçe'ye (2009: 106) göre toplum ve amaçlar söz konusu olduğunda, amacın sınırlayıcılığının etkisiyle bireyin özgürlüğünün sınırlanması da göze alınarak toplumun merkezden yönlendirilmesi amacı taşınmaktadır. Böylelikle "...siyasi bir sistemde eğitimin; vatandaşlığın biçimlendirilmesinde, paylaşma ve işbirliği temeline dayalı bir toplumun yaratılmasında, mükemmel bir toplumsal etkinliğe ulaşılmasında ve insanlarla kardeşlik temeline dayalı bir düzenin gerçekleştirilmesinde vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu söylenebilir." (akt. Gökçe, 2009: 106, 107). Millî Eğitim Temel Amaçlarına bakıldığında ise Gökçe'nin bu ifadeleriyle temel amaçların toplumsallaşma anlayışının benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Daha önceki bölümlerde aktarıldığı üzere "...toplumsallaşma eğitimle eş anlamlıdır; hem öğretmeyi hem öğrenmeyi kapsayan bir süreçtir. ... Bu durumda birey ve toplumsallaşma arasındaki ilişki hem kendi kendine olurken hem de dışarıdan bir

müdahale ile olabilir.” (Kaplan, 1999: 11). Dolayısıyla hem yapılandırmacılık hem de temel kanun açısından sosyalleşme ortak bir özellik olsa da toplumsallaşma veya bireycilik söz konusu edildiğinde bu toplumsallaşmanın içeriği değişecektir. Yani eğitimin bir toplumsallaşma süreci olarak birey üzerine yönelmesi söz konusu edildiğinde yapılandırmacılığın toplumsallaşmanın bir biçimine denk gelirken millî eğitim temel amaçlarının aynı toplumsallaşma anlayışıyla örtüşmediğini görmekteyiz. Öğrencinin aktif olduğu yapılandırmacı koşullarda çocuk herhangi bir desteğe bağlanmayan, kendince gelişen ama çevresinin etkisine de açık bırakılmış – harcâlem bir benzetmeyle- bir fidan gibidir. Eliot’un (1981: 117) “...eğitim kültürü iletmek sorumluluğunu ne kadar çok yüklenirse, o kadar sistemli bir şekilde kültüre ihanet eder...” ifadesi yapılandırmacılığın yaklaşım şekliyle oldukça uygun olduğu gibi; cumhuriyet dönemi göz önüne alındığında Türk eğitim düşüncesinin içeriğiyle yapılandırmacılık arasındaki karşıtlığı da açıklamaktadır. Bu bağlamda her ikisinin de bir toplumsallaşma anlayışı söz konusu olmasına rağmen toplumsallaşma içerikleri birbirinden farklıdır. İçerik ayrılığının temel nedeni cumhuriyet döneminin ferdi farkları dikkate almayan bir sosyoloji anlayışına yönelmiş olmasından ileri gelmektedir. Eğitimde ferdi farkları dikkate alan bir yaklaşım ise, eğitim bilimlerinin disiplinler arası içeriği dikkate alınarak eğitim sosyolojisi açısından bakıldığında dahi, psikolojiye yakın duran bir sosyoloji anlayışına sahip olacaktır. Bilişsel yapılandırmacılığın temsilcisi ve genel olarak yapılandırmacılığın öncüsü Piaget, “...zihni gelişimin nedenlerini keşfetmeğe çalışmış ve ilkin bunun, özellikle toplumsal etmenlerle ilgili olduğunu sanmıştır. Örneğin dili, ana-baba ve arkadaşlarla olan ilişkileri bu nedenler arasında görmüştür. Bebeklik dönemleri üstündeki çalışmalarından sonra çocuğun kendi eyleminin, onun zihni gelişiminin nedeni ve kaynağı olduğunu iddia etmiştir.” (Günçe, 1971: 22). Dolayısıyla Piaget çalışmalarında toplum etkisine değil tamamen bireye odaklanmış ve öğrenme kavramını ön plana çıkardığı için yapılandırmacılıkta eğitimin yegane amacı öğrenmenin öğrenilmesi olarak görülerek eğitim süreçleri bireye göre organize edilmiştir. Durkheim’in birey anlayışına bakıldığında ise, bireyin kendini gerçekleştirme¹⁰¹ toplum ile tam bütünleşmesidir (Gordon, 2015: 498). Görüldüğü üzere Piaget’nin tamamlanmış insanıyla Durkheim’ininki arasındaki temel farklılık aslında sosyoloji ve psikoloji farklılığı olduğu gibi aynı zamanda kamuculuk

¹⁰¹ Piaget ile karşılaştırılırsa kendini gerçekleştirmek Piaget’de toplumla bütünleşmek değil tamamlanmış düşünceye ulaşmaktır.

bireycilik farklılığı anlamına da gelir. Biri içeriden ve gelişime dayalı bir sosyalleşme diğeri ise dışarıdan ve topluma uyum neticesindeki bir sosyalleşmedir. Dolayısıyla Piaget'nin sosyalleşme anlayışı sosyolojizmden kesin çizgilerle ayrılmaktadır. Bilindiği üzere, bütün yapılandırmacı kuramcılar (sosyal yapılandırmacı Vygotsky'de dahil olmak üzere) bireyi eğitim süreçlerinde aktif olarak ele almaktadır. Bireyin girişimciliğinin ve yaratıcılığının öğrenme süreçleri sonucunda ortaya çıkacağı şeklindeki yapılandırmacı kanı ise bireyi toplum içerisinde de aktif olarak konumlandırmak anlamına gelir. Cumhuriyetin eğitim düşüncesindeki etkileri açıklanan Durkheim ise müspet sosyolojisini kurarken toplumsal olgu, toplumsal gerçek gibi kavramların tanımlamasında psikolojiye yer vermemekte ve bireyin toplumsal olanı pasif şekilde içselleştirdiğini farz etmekte ve faydacı perspektifteki birey yaklaşımı reddedilmektedir (Swingewood, 2010: 105-106, 109, 150). Yapılandırmacı kuramın pragmatik felsefe ile olan yakın ilişkisi ise onun radikal ve bireyci bir pragmatizm savunucusu olduğu anlamına gelirken, bu içeriği onun toplum bilim anlayışını Durkheim'in ve Türk eğitim sisteminin tersine müphem bir çizgiye getirmektedir. Müphemlik karşısında müspetlik beklentisi yukarıda bahsedilen ideolojik içeriğin de bir sonucudur.¹⁰² Kaplan'a (1999: 14) göre toplumsallaşmanın başına siyasal kavramını getirdiğimizde tanımların içerisine tutum ve davranışların siyasallaştırılmasını dâhil etmemiz gerekir. Böylelikle ortaya çıkacak durum amaçlı bir siyasal öğretimin kendisidir. Toplumsallaşmanın etkileşimlilik, yaygınlık, dinamiklik, çatışmalı ve ideolojik nitelikli olması gibi siyasal toplumsallaşma da aynı muhtevaları içerecektir. Millî eğitimin temel amaçlarına baktığımızda da benzer bir durum görülmektedir. Her ne kadar kimi söylemlerde tipik bir ideolojik içeriğe sahip olmadığı ileri sürülse de, yukarıda aktarılan birçok gerekçeye göre, bütün bir amaçların ideolojik içeriği oldukça açıktır. Dolayısıyla Türk eğitim sistemi ve yapılandırmacılık karşılaştırmasında toplumsallaşma ve ideolojik içerik bir arada düşünülmelidir. Toplumsallaşma ve siyasal toplumsallaşma anlayışlarının farklılığına ilaveten yapılandırmacı anlayışın kültür aktarımı (kültürleşme) gibi bir görev üstlenmediği ve masa başında yapılan tasarımlara karşı çıktığı yukarıdaki paragraflarda açıklanmıştır. Bu nokta, temel kanun ve yapılandırmacılık arasında bireycilik ve toplumculuk arasındaki ayrılık kadar önemlidir. Yapılandırmacılıkta eğitime kültürü aktarma sorumluluğu

¹⁰² Bauman'ın (2010) altını çizdiği bu ayrım hakkında daha detaylı bir değerlendirme için ilgili çalışmaya bakılabilir.

yüklenmemesine rağmen, bu yapılandırmacılığın kültür karşıtı olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Yapılandırmacılığın kültür anlayışı ilgili ülkelerde çokkültürlü eğitim tartışmaları ile yan yana ifade edilmesinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Millî Eğitim Temel Kanunu ve yapılandırmacılık arasında toplumsallaşma içeriklerinin farklılığına ilaveten kültürleşme kavramı da, değerler bağlamında izah edildiği üzere, birbirinden farklıdır. Özellikle Millî Eğitim Temel Kanunu'na varılan tarihsel süreçte CHP on beşinci yıl kitabı Maarif Vekâleti kısmından çalışma içerisinde aktarılan kültür inkılabının topluma eğitim aracılığıyla aktarılması düşüncesinden bahsedilmektedir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nu ise bu süreçleri kesintiye uğratmamak adına ilgili tarihsel süreçlerin devamı ve sonucu olması bakımından değerlendirildiğinde Türk Eğitim sistemi açısından kültürleşme önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet yöneticilerinin benimsediği önceliklere göre gerçekleşen kültür inkılabları ve bunların Millî Eğitim Temel Kanunu'nda kendini devam ettirerek günümüzde Türk eğitim sisteminin içeriğini belirlemektedir. Yapılandırmacılık ise bunun tersi şekilde kültürün kendiliğinden gelişmesini ön plana çıkarmakta ve eğitim aracılığıyla kültüre etkin müdahaleler yapılarak öğrencinin pasifleştirilmesine olanak tanımamaktadır. Bütün bu tartışmaların düğümlendiği önemli bir başka nokta ise sosyal değişmeye açıklık ve kapalılık sorunsalıdır.

Bugüne gelindiğinde ise cumhuriyet dönemi eğitiminin felsefi, sosyolojik, psikolojik, kültürel içeriğiyle farklılıkları açıklanan yapılandırmacı kuram kabul edilerek yeni bir değişiklik gerçekleştirilmiştir. Çalışma içerisinde görüldüğü üzere Millî Eğitim Temel Kanunu bu yeni değişikliğe uygun organize edilememiştir. Bunun temel nedeni sosyal değişmeye kapalılıktan ve cumhuriyetin kültür inkılablarının muhafaza edilmesi isteğinden ileri gelmektedir. Bu noktada toplumun ihtiyaç ve isteklerine, insanlığın ortaya çıkardığı yeni bilgilere ve kültürel birikimlere veya kendiliğinden sosyal değişmelere göre eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılması sorunu Türk eğitim sisteminin başlıca güncel sorunlarından biri olarak gündeme gelmektedir. Özellikle modern dönemin düşünsel içeriğinin günümüz düşünürleri tarafından birçok eleştiriye tabi tutulması benzer şekilde eğitim sahasında da çeşitli eleştirileri doğurmuştur. Matthews'e (2002: 132) göre eğitim tarihine bakıldığında, kimi eğitim kuramları kendi dönemi içerisinde oldukça olumlu değerlendirilmiştir, ancak zamanla kültürel ve eğitsel açıdan sorunlar taşıdığı da

görülmüştür. Matthews'ın bu ifadesi ise yapılandırmacı kuramın da ortaya çıkarması olası problemlerine ilişkindir¹⁰³ ve bugün kabul edilen yapılandırmacı kuramın birkaç on yıl sonra taşıdığı sorunların söz konusu edilme ihtimalini de anlatmaktadır. Matthews'ın bu uyarısından hareketle, nasıl ki Türk eğitim sisteminin kuramsal çerçevesine yönelik çeşitli eleştiriler yapılmaktaysa ilerleyen yıllarda uygulama sonuçları görüldükçe yapılandırmacılığa da bir takım eleştirilerin yöneltmesi olasılığı anlaşılmaktadır. Yapılandırmacılığa yönelik gelecekteki olası eleştiriler şimdilik bir kenara bırakılırsa, 1974 yılına kadar cumhuriyet dönemi eğitiminin yetersizliklerinin neler olduğunun tespit edildiği Kaya'nın (1974: 342) eserinde birçok yetersizlik içerisinde konuyla ilişkisi açısından şunlar dikkati çekmektedir. "...3) Öğretim ezbere dayanmakta, eleştirici düşünce geliştirilmemektedir...5) Üretici insan değil tüketici insan yetişmektedir... 8) Öğretmenler genellikle toleranssızdır. Toplumda hiçbir geçerliliği olmayan programları katı bir şekilde uygularken...13) Korkutucu motifler kişileri silikleştirmektedir..." Türk eğitim sistemi içerisinde yapılandırmacılığın analizinin yapılabilmesi ve farklılığın ortaya koyulabilmesi için yapılandırmacı bir gözle konuya yaklaşılmalıdır. Kaya'nın çalışmasından önceki tarihler için eğitim sisteminin içeriğine dair belirlediği yetersizlikler -yeni eğitim arayışları bağlamında Türkiye'de yapılan günümüz bilimsel çalışmalarının işaret ettiği eksiklikler göz önüne alındığında- bugün dahi yapılandırmacılığa geçişin nedenleri arasında gösterilmektedir. Anlaşılacağı üzere bütünüyle yapılandırmacılığı savunan bir bakış açısı ile konu değerlendirildiğinde, böyle yetersizliklerin kendisini halen devam ettirmekte olduğu görülmektedir. Kaya'nın değerlendirdiği mevzuat öncesi dönem açısından, hukukun kesin hükümlerinden yararlanma anlamında, Millî Eğitim Mevzuatı için yetersizlikleri görmeyerek aksine onların üstüne bir örtü gibi ortaya çıkmış ve yetersizlikleri pekiştiren bir işleve sahip olmuştur denilebilir. Çalışma içerisinde de bu iddiayı destekler şekilde temel amaçların ortaya çıkış gerekçesi olarak farklı hükümetlerin müdahaleleriyle millî eğitimin düşünsel muhtevasında kalıcılık sağlanması amacıyla askeri darbe sonrası kanunlaştırma yapıldığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Millî Eğitim Temel Kanunu sosyal değişimleri destekleyen değil, olası sosyal değişimlerin önüne geçen bir işleve sahip olmuştur. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun kabul ediliş tarihinden bugüne aradan geçen 42 yıla rağmen temel amaçlarda ve

¹⁰³Yapılandırmacı kurama yönelik çeşitli eleştirilere çalışma içerisinde yer verilmiştir.

kanunun bütününde önemli bir değişiklik yapılmadığı görülmektedir. Aynı zamanda temel kanunun varlık gerekçesinin, kanununun çıkış tarihinden önce eğitim sahasına dair resmi metinleri bir araya getirmek, toparlamak ve Cumhuriyetin fikirlerini korumak olduğu göz önüne alınırsa Türk eğitim sisteminin amaçlarının içerik olarak yüz yıla yakın bir süreyi kapsadığı görülmektedir. Bunun tersi şekilde, Brezinka'ya göre (akt. Gökçe, 2009: 108) toplumsal değişimler gerçekleştikçe amaçlar değişmezse çatışmalar ortaya çıkar.

Değişime yönelik çeşitli stratejiler mevcuttur. Gökçe'ye (2009: 14) göre bunlar; kolaylaştırıcı, ikna edici, normatif-yeniden eğitim süreci, deneysel-rasyonel ve güç ve baskı olmak üzere beşe ayrılmaktadır. Cumhuriyet dönemi gelişmelerine bakıldığında 'geri kalmışlığa' çare olarak Batılılaşma hedefiyle insanların kazançlı çıkacağına dair birçok vurgu deneysel-rasyonel stratejinin ve bu yoldan ayrılmama noktasında darbeler, muhtıralarla ve çeşitli yasal metinlerle alınan tedbirlerle ise güç ve baskı stratejisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Deneysel-rasyonel ve güç-baskı stratejilerine denk gelecek şekilde; Swingewood'un (2010: 334-335) Althusser'den çözümlediği üzere eğitiminde içerisine alındığı ideolojik devlet aygıtları ve bunu takiben ordu, polis, mahkemeleri kapsayan baskıcı devlet aygıtları atomize, pasif, disipline edilmiş bir toplumsal yapı içerisindeki bireyleri bu yapının destekçisi konumuna getirmektedir. Bu içeriğin anlaşılması için, Medeni Bilgilerde de kendisine yer bulan Türkiye'de devlet geleneği içerisinde devletin her an özgürlükleri sınırlayabileceği yargısı ve çalışma içerisindeki gelişmelerde aktarılan darbeler dikkate alınmalıdır. İlaveten, hukuk yoluyla katı amaçlar belirlenerek normatif bir eğitim anlayışının tutumların teknolojisi olarak, çocuğa dışsal bir rasyonalite tarafından davranışlarını her yönden planlaması durumu Türk eğitim sistemi için de söz konusu edilmiştir. Bütün bu süreç, Gökçe'den alıntıyla altı çizilen ve Swingewood'la temellendirilen normatifik, deneysel-rasyonel ve güç ve baskı stratejilerine uygun düşmektedir. Yapılandırmacılık ise -ona yönelik eleştiriler konu dışında tutulduğunda- değişim noktasında kolaylaştırıcı ve ikna edici bir stratejiye dayanmaktadır. Yapılandırmacılığın felsefi temelleri kültürün tarihselliğini dikkate alarak toplumun geçmişten getirdiği örf ve adetlere hukuk kuralları aracılığıyla bir müdahalede bulunulmasını değil çocuğun bir birey olarak tercihleri doğrultusunda kendi bireysel kültüründe bunları inşa etmesini savunmaktadır. Bu anlamıyla yapılandırmacı kuramın rölativist ve çokkültürlü özü itibariyle değerler, örf ve adet

gibi oluşumlar hukuk kurallarından çok daha değerlidir. Türk hukuk anlayışına bakıldığında onun batı temelli içeriğinin yanı sıra millî tarafı Atatürkçülük ideolojisine göre şekillendirilmiş olmasıdır. Ancak önceki incelemelerden de görüldüğü üzere eğitime yapılan birçok müdahale ile kanun koyucunun gelenekler üzerinde kesin hükümleri söz konusudur. Böyle bir müdahalenin varlığı ise sadece Tevhid-i Tedrisat benzeri kanunlarda değil gerek millî ahlakın içeriğinin doldurulmasında gerekse de millî kültürün oluşturulma süreçlerinde vb. görülmektedir. Dolayısıyla rölativizmi merkezi kavram yapan yapılandırmacılık için böyle bir anlayış doğrultusunda eğitim verilmesi sorgulandığı gibi, bunun hukuk ile temellendirilmesi değişime açıklık ve kapalılık yönünden ayrıca bir problem alanını göstermektedir.

Diğer taraftan yapılandırmacılığa yönelik çeşitli eleştiriler göz önüne alındığında bazı problemlerin ortaya çıkması olasıdır. Toplumun kültürünün hangi süreçte kim tarafından ve neye göre belirleneceği sorunu aynı zamanda toplumun pusulasız, rehbersiz olması sonucunu barındırmaktadır. Öğrenme sahasında olgudan hareket ederek, çocuğun olguya göre kendi bilgisini inşa etmesini savunan yapılandırmacılık aşırı bireyci bir kuram olarak değerlendirilebilirken kuşkuculuğu ön plana çıkarmaktadır. Bilimsel bilgiye ulaşmadaki yöntemsel kuşkuculuktan farklı olan bu kuşkuculuğun aynı zamanda insanın istek ve arzularına boyun eğerek hazcılığa ve belirsizliğe kapı aralaması neticesinde ortaya çıkan düzensizlik sorunu söz konusu edilebilir.

Sekülerizmin toplumda uzun süre uygulanması neticesinde toplumda maneviyatın törpülenmesi aslında pozitivistin tekçi yönetime dayalı olmasa da bilimi temel ölçüt olarak gören anlayışının devamlılığını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu bağlamda yapılandırmacılık her ne kadar serbestilik ilkesinden hareket etse de pozitivistin etkisi altında kalarak pozitivist sınırların (yöntem hariç) dışına çıkamayacaktır. Çünkü gücün belirlediği bir dünyada güç kendini organizasyonu doğrudan hukuki müdahalelerle gerçekleştirirse de özgür bir eğitim ortamında belirleyici bir etki faktörü olarak sürece dâhil olacaktır. Yapılandırmacılık ancak öğretmenin öğrencisine müdahale etmediği koşullarda gelişebildiğine göre müdahalenin en küçük varlık koşulları yapılandırmacılığın kendini gerçekleştirememesi anlamına gelir. Sadece eğitim ortamında değil aile ortamında da müdahaleyi dışarıda bırakan yapılandırmacılık, bu durum neticesinde oldukça geniş

bir demokrasi ve özgürlük ortamına dayanır. Diğer taraftan böylesi bir serbestlik ortamı kişiler arası ilişkilere de zarar verme potansiyelini taşımaktadır.¹⁰⁴ İnsanın, tabiatı değiştirerek icatlar, keşifler yapması, medeniyet ve kültür kurması, toplu yaşamının kurallarını ortaya çıkarması, çevreyi ihtiyaçlarına göre oluşturması aynı zamanda onun olumsuz bir özelliği olarak konformist yönünü de ortaya çıkarmaktadır. Demokrasi ve hukukun üstünlüğüne dayanan yapılandırmacılık insanın konformist yönüyle birleştiğinde kişinin bireysel hayatında kendi özgür ortamına bırakılması koşullarında, onun bir takım şartları da kendisi için, kendine göre oluşturmasını sağlayacak ve bahsedilen düzensizlik sorunu bu yolla ortaya çıkmış olacaktır.

¹⁰⁴Yapılandırmacılık gibi birey merkezli psikolojik bir kuramın tehlikesi Reboul'un -doğrudan yapılandırmacılığı hedef almayan- bu gibi kuramlara eleştirisine göre (1991: 28) çocuğun kendi yaratıcılığını ortaya çıkarması adına, örneğin kendini iyi ifade etme veya daha iyi anlamaya zorlanmaması nedeniyle, iletişime zarar verme olasılığı vardır.

SONUÇ

Eğitim sahasına ve eğitim hedeflerine bir bilimsel inceleme perspektifiyle yaklaşıldığında hedeflerin içeriği eğitim felsefesinin tartışma alanına girerken hedefler belirli yöntemlere dayanılarak oluşturulabilir ve değiştirilebilir. Diğer taraftan eğitimin öznesi ve nesnesi olan insan dikkate alındığı zaman eğitim hedefleri ile eğitim ortamı için belirlenen psikoloji kuramları arasında tutarlılık eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için önem arz etmektedir. Yapılandırıcılığın Türk eğitim sisteminin kanunla ifade edilen amaçları ile bilgi ve değer yaklaşımı, birey ve toplum ikileminde bu iki kavramdan birinin ön plana çıkarılması, ideolojik içerik, öğretme-öğrenme kavramlarından birinin tercih edilmesi, öğrenciye yüklenen görev ve sorumluluklar, felsefi dayanak noktası olarak bilime yaklaşım, özgürlük kavramının içeriğinin belirlenmesi konularında belirgin farklılıklarının mevcut olduğu görülmüştür.

Aynı zamanda hukuka yaklaşım itibariyle kanunların esnekliği veya değişme olasılığı, ideolojinin merkezi olarak kanuni teminatlarla eğitim aracılığıyla yeni nesillere aktarımı, denetlenebilmesi ve bu nedenle merkeziyetçi işleyiş/yönelim ve otoriter konuma sahip olması yine yapılandırıcılık ve Türk eğitim sistemi arasındaki temel farklılıklar olarak ön plana çıktığı görülmüştür. İlaveten, toplumsallaşma ve sosyal değişme anlayışlarının da birbirinden farklı olduğundan çalışma içerisinde bahsedilmiştir.

Diğer taraftan Millî Eğitim temel amaçlarında içerik yoğunluğuna rağmen yapılandırıcılığın rölativizmi açısından daha yalın bir amaç anlayışı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yapılandırıcılığ eğitim anlayışının amaç yaklaşımı çocuğun ‘parmak izi kadar’ kişisel olan kendi öğrenmesini öğrenmesi ile sınırlıdır. İçerik yalınlığı veya yoğunluğu aynı zamanda her iki inceleme konusu arasındaki içsel ve dışsal amaç yaklaşımları arasındaki farklılık olarak da görülmektedir. Çalışma içerisinde detaylarıyla değerlendirilen bütün bu farklılıklar dolayısıyla yapılandırıcılığın işaret edilen şekilde amaçlara bir karşı çıkış olarak yeni bir

alternatif oluşturması itibariyle sadece bir öğrenme psikolojisi kuramı değil eğitim felsefesinin de önemli bir tartışma konusu olarak görülmesi gereklidir.

Modernizmin talep ettiği ilerleme ve gelişme süreçleri içerisinde yitirilen, bunalım ve buhran içerisine düşürülen insanın karşısında Batı düşüncesi, özgür olduğunu kabul eden bu özgürlük içerisinde daha demokratik bir hayatı inşa edebileceğine inanılan yeni insanı ortaya çıkarabilmek adına giriştiği çabalarının sonucunda bulduğu eklektik ve rölativist bir düşünce olan yapılandırmacılığı bir can simidi olarak görmüş ve kabul etmiştir. Yapılandırmacılık psikoloji menşeli ama bir felsefi bakış açısı olarak yaşamın tüm yönlerini kapsamaya ve yayılmaya müsait bir epistemoloji olarak görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramının benimsenmesi zamanla bütün sahalarda onun temel epistemolojik düşünce içeriğinin belirleyici olma olasılığını taşımaktadır. Anlaşılacağı üzere yapılandırmacılık sonuçları itibariyle sadece eğitim anlayışını değil insan yaşamını ilgilendiren kültür, medeniyet, felsefe, sosyoloji, din vb. alanlara yaklaşımı diğer bir ifadeyle hayatın her alanını değiştirme potansiyelini taşımaktadır. Eğitim ortamında edinilen veya birey tarafından oluşturulan bilgilerin yaşantıya dönüştürülmesi ve insanın sürekli değerlendiren bir varlık olması ise bunun temel nedeni olarak görülmelidir. Yapılandırmacı anlayışın gelecekteki olası bir başarısı -kurduğu fikri yakınlıklar itibariyle- aynı zamanda postmodern düşüncenin yaygınlık kazanması anlamına gelir. Bu bağlamda, yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi neticesinde ortaya başarılı sonuçların çıkması ihtimali gelecekte eğitim amaçlarının da değişmesini zorunlu kılan bir içsel zorlayıcı faktör olarak kendini gösterme ihtimaline sahiptir. Yani hem yapılandırmacı kuram hem de onun içeriğinde etkili olan postmodern düşüncelerin izafilik koşullarında -eğitim kuramlarındaki değişimlerde kavramların karşı karşıya kaldığı gibi- temel kanunda işaret edilen amaçların içeriğinin silikleşmesi sorunu söz konusudur. Çünkü yapılandırmacı kuram açısından bakıldığında insan eliyle oluşturulan hukuk kurallarının veya eğitim amaçlarının değiştirilmesinde hiçbir sakınca olmadığı gibi bunlar eğer çocuğa dışsal olarak belirlenmişse değiştirilmelidir. Ancak çalışma içerisinde ortaya konulan temel düşünsel farklılıklar nedeniyle bu süreç boyunca ortaya çıkan çelişkiler nesiller arası bir dizi problemi daha da artırabilir.

Türk eğitim sistemi açısından öğretimi belirleyen tek içerik ideoloji olarak görülmese de ideolojinin baskın bir unsur olduğu ve benimsenen felsefi ve sosyolojik

kuramların ideoloji sahasıyla yakın ilişkide olduğu gör÷lmektedir. Millî Eğitim Mevzuatı'nın temel amaçlarına bakıldığında da böyle bir değerlendirme karşılık bulmaktadır. Çalışma içerisinde ifade edilen ideolojik içerik bunun önemli gerekçelerinden birisidir. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşım açısından ortaya çıkan problem 'kime göre?' sorusudur. Kurama göre bu soru 'bireye/çocuğa göre' olarak gayet açık şekilde cevaplanmaktadır. Fakat Türk eğitim sistemi açısından sorunun cevabı farklıdır. Cevap Türk milletine göre ya da bize göre şeklindedir. Ancak cumhuriyet dönemi üzerine yapılan incelemeler de temel kanuna kadar yaşanan gelişmeler ve ifadelerde 'Türk milleti' ya da 'biz' kavramına dayandırılan Türk eğitim sisteminin temel dayanağı olan Millî Eğitim Temel Kanunu'na varılan süreçte mutabakat görülmemektedir. Özellikle hükümet programlarında ortaya çıkan eğitime yaklaşımdaki dinî ve millî eğitim ikilemi bu mutabakatın sağlanamadığını göstermektedir. Çalışma içerisinde ifade edilen, yapılandırmacılık ve Türk eğitim sisteminin fikri temelleri arasında bir tercihte bulunmak değil aksine farklılıkları görünür kılmaktır. Bu bağlamda Türk milletine göre ya da bize göre veya bireye göre cevaplarından herhangi birine karşı çıkılmamaktadır. Ancak bireyci, rölativist paradigmaların insanların düşünceleri üzerinde yaygınlık kazanması ve günümüzde Batı toplumlarının geçirdiği hızlı dönüşümden, iletişim araçları yoluyla, Türk eğitim sisteminin de etkilenmesi göz önüne alındığında bu iki farklı cevap arasında çelişki ortaya çıkmaktadır. Yapılandırmacılık veya Türk eğitim sisteminin bu içeriği arasında tercihte bulunmak yerine üçüncü bir yol olarak böyle bir sorunun ancak yasaların genel bir mutabakata dayandırılması koşullarında 'biz' kavramının içselleştirilmesiyle ortadan kalkacağı belirtilebilir. Çünkü ideolojiler salt aklın ürünü değil toplumsal ve kültürel yapıları da kabul ettiği sürece toplumun her kesimince rahatlıkla kabul edilebilir. Temel kanunun millî ahlak, millî kültür ve millî ideoloji doğrultusunda sosyalleşme beklentisi ise bu ifadenin tersi şekilde karşılık bulmuştur. Güngör'den aktarılan sorular hatırlanacak olursa onun dört sorusunun da Türk eğitim sistemi içerisinde cevabı vardır. Türkiye'de, bilhassa, millî eğitimin prensiplerinin ve hedeflerinin var olmasına rağmen bunların toplumun hedefleriyle ve dokusuyla uyumlu şekilde kurgulanmamış olması ya da tam bir mutabakat dâhilinde oluşturulmamış olması temel sorundur. Bu bağlamda sosyal değişim değerlendirmesinin cumhuriyetin aydın kesimleri tarafından pozitivist bir sosyoloji anlayışı içerisinde düşünülmesinin de müdahaleci bir eğitim anlayışına sebep olduğu gör÷lmektedir. Bu noktada topluma ve kültüre eğitim aracılığıyla nüfuz ederek ani

değişiklik beklentisi ferdi farklar anlayışına dayalı bir sosyalleşme anlayışında olan yapılandırmacılığın temelde karşı çıktığı bir düşüncedir.

Cumhuriyet döneminde Türk eğitim anlayışının gelişme ve yerleşme süreçleri incelendiğinde bir düşünürün benzetmesiyle ‘geminin’ karada inşa edildiği görülmektedir. Geçmişte tersane her ne kadar denize yakın yerlerde olsa da gemi yine de karada inşa edilmiştir. Bu açıdan gemi suya aittir ancak doğum yeri karadır. Türk eğitim düşüncesi de çalışma içerisindeki belirlemeler göz önüne alındığında eğitim sahasından uzak yerlerden biri olan ideoloji sahasında ve dönemin Batı düşüncesinin popüler içeriğine göre inşa edilmiştir. Millî Eğitim temel amaçlarının ideolojik içeriği göz önüne alındığında eğitime ait olan çocuğun inşa edildiği yerin ideoloji olduğu görülmektedir. Yine de, Atatürkçülük her ne kadar yapılandırmacılık açısından bakıldığında bir takım eleştirilere maruz kalsa da dönemin şartları içerisinde geçerli bir ideoloji olarak görülebilir. Dönemin devletlerarası rekabet koşulları içerisinde bütüncül bir kalkınma anlayışına dayanarak yapılan toplum ve gelecek nesil ‘tasarımları’ kısmi bir ‘güç’ sağlasa da bugün yine Batı menşeli yeni düşüncelerin etkisiyle eğitim sahasında bu tasarımsal içerik girişkenlik kipinin ön plana çıkmasıyla bir ‘zayıflık’ olarak görülmektedir. Yapılandırmacı düşüncenin etki gücü de bu zayıflık noktasından ileri gelmektedir. Bu bağlamda monist bir aklın toplum üzerindeki teleolojik düşünceler yoluyla yönlendiriciliğine itiraz eden yapılandırmacılık gücünü rölativizme dayandırmakta ancak bu rölativizmde -çalışma içerisinde işaret edildiği üzere- başka problemleri doğurma olasılığını içerisinde taşımaktadır.

Hukuku dayanak noktası yaparak belirlenen amaçlar davranışçılık gibi araçlarıyla birlikte bilinçli bir seçimin sonucudur. Dolayısıyla bu çalışmada tartışmaya açılan, yapılandırmacı kuramın kabul edilmesinden dolayı -onun düşünsel temellerine bağlı olarak- sadece amaçların felsefi, sosyolojik, psikolojik, tarihsel içeriği değil aynı zamanda toplumsal bir eylem olarak amaçlar oluşturma gayretinin kendisidir. Ancak herhangi bir topluluğun da amaçsız bir arada durduğu görülmemiştir. Bu bağlamda eğitim ortamında gelişimini tamamlayarak kendi tamamlanmış düşüncesini inşa edecek çocuğa belirlenen tek amacın ‘kendi öğrenmesini öğrenmesi’ olması toplum olma koşulları göz önüne alındığında oldukça yetersiz kalmaktadır. Diğer yönüyle yapılandırmacı kuramın içeriğinin onun eğitim sahasında esnek bir kullanım biçimine olanak verdiği görülmektedir. Bu bağlamda

kurama eleştirel yaklaşıldığında, çocuğun kendi kendine ama yönetici elitin istekleri doğrultusunda 'ikna' olması süreçlerine dayanan bir eğitim anlayışı olarak kullanımının da mümkün olduğu söylenebilir. Her ne kadar öznelci bir eğitim anlayışı savunularak çocuk veya aile bilgiyi ve değeri öznenin kendi inşa ettiğini sansa da çevre etkisi, model alma vb. öğrenme kavramları yok sayılmasına rağmen çocuk üzerindeki etkileri de inkar edilemez. Bu yüzden, yapılandırmacı kuram ısrarla öznenin kendi bilgi inşasını merkeze almasına rağmen dış faktörleri yok edemeyeceği gerçeğini de sosyal yapılandırmacılıkla kabul etmektedir. Burada bahsedilene ilave edilebilecek daha başka birçok faktör nedeniyle, yapılandırmacı kuramın itiraz ettiği resmi eğitim/ideolojik eğitim -üstelik bu sefer yapılandırmacı kuramın kabul edilmesi yoluyla daha fazla içselleştirilerek- bizzat çocuk eliyle kendini oluşturabilir. Bunun yapılabilmesi için çocuğa dışsal etkenlerin eğitim süreçlerinde yok olduğu yanılsamasının yaratılması ve toplumun buna ikna edilmesi gereklidir. Bunun için Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yapıldığı gibi standartları baştan belirlemek yerine standartları gizil olarak var etmek yeterlidir. Yani yapılandırmacı kuramın varlık koşulları standardizasyonun ortadan kaldırıldığı anlamına gelmemektedir. Böylelikle yapılandırmacılığın yönetim açısından ikna kavramına daha fazla yatkın olduğu görülmektedir. Bu noktada otorite, dışsal olarak amaç belirlemek yerine, çocuk tarafından şahsi fayda gözetmeye alıştırılması yoluyla, zihni olarak ölçüp biçmesi aracılığıyla, çocuğun otoriteyi kendiliğinden kabul etmesini bekler. Yani otoritelerin varlık koşullarında birey kendine faydalı gördüğü için otoriteyi benimseyecektir. Türk eğitim sisteminde ise kuruluşundan bugüne kadar benimsenmesi beklenen resmi bir otorite fikri açık olarak vardır. Dolayısıyla yapılandırmacılık ve Türk eğitim sistemi arasındaki farklılık, anti-pedagojide olduğu gibi otoriteye tümünden bir karşı çıkış anlamına gelmemekte, otoritenin kuşatıcılığı yerine bireysel tercihe dayandırılması ile sonuçlanmaktadır.

Pozitivizm, sosyolojizm gibi akımların bireyi ve psikolojiyi dikkate almayan meta kuramlarının Türk eğitim sisteminin temellerinde yer aldığı ve eğitim kanunun içeriğinde isimleri zikredilmese de anlayış olarak var olduğu görülmektedir. Hem eğitim kanunun içeriğinde özellikle genel amaç ve temel ilkelerde bu kuramlar görülürken hem de genel hukuk anlayışında etkileri dikkate çarpmaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Temel Kanunu hukuk felsefesinin soru ve sorunlarıyla

tartışıldığında tamamen dünyevi, millet egemenliğine dayanan ama onu şekillendirmeye çalışan, pozitivist bir hukuk anlayışının sonucu olduğu söylenebilir.

Buna karşılık yapılandırmacı kuram ise içeriği gereği hukuku insanın yaşamını detaylarıyla tayin eden pozitif bir bilim anlayışıyla ele alan böylesi yaklaşımlara karşı çıkmaktadır. Kuramın içeriği, hukuku insanın toplumsal yaşamını bireye göre düzenleyen fakat sadece karşılıklı saygıya dayanarak çatışmaları önleyen bir içeriğe göre organize etmeyi tasarlayan düşüncelerle örtüşmektedir. Bu yapılandırmacılık açısından tasarlanan değil kuran öznenin girişimci olarak topluma katılmasının da bir gereğidir. Böyle bir hukuk anlayışı aynı zamanda kendiliğinden sosyal değişimin önünü açıcı olarak görülmekte sosyal değişim ile yazılı hukuk arasında bir uzlaşma yaratmaktadır. Modern dönemin ideolojilerinin belirlediği hukuk metinlerinin içeriğindeki ereğe ulaşılması halinde ortaya çıkan durağanlık veya ereğe ulaşana kadar ilerlemeci bir yaklaşıma dayanan süreklilik yerine yazılı hukuk ve sosyal değişim arasında bağlantısızlık yapılandırmacılık ve ona yakın felsefi düşünceler tarafından ileri sürülecektir. Bu ayrılık sadece hukuk düşüncesinde değil, devlet, toplum ve çalışma konusunun merkezinde olması itibarıyla eğitim kavramlarının ele alınmasında da burada ifade edilene yakın bir içerikte görülmektedir. Disiplinler arası çalışmaların hızlandığı günümüzde eğitim sahası için daha özel hukuki düzenlemeler yapabilmek adına eğitim hukukunun içeriğinin doldurulması bir ihtiyaç olarak gözükmektedir.

Bu bağlamda; pedagoji, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi gibi alanlarda kuramsal ve uygulama boyutunda çalışma yapan ve bizzat eğitim hukuku üzerine yoğunlaşan uzmanlar eğitim hukuku sahasının içeriğini güncel pedagojik tartışmalarla doldurmalıdır. Bunun gerçekleştirilemediği koşullarda ise hukuku salt bir pozitif bilim olarak ele alan ve onu muhtelif kökenlerinden soyutlayan hukuk yaklaşımları eğitim sahasını belirleyen hukuki kuralları eğitimin güncel tartışmalarını dikkate almadan belirlemeye devam edecektir. Aynı zamanda böylesi konuların disiplinler arası incelenmesi noktasında konunun bir ayağı eksik kalarak eğitime ait hukuki metinlerle benimsenen yaklaşımlar arasında çelişkiler kendini gösterecektir. Yani eğitim bilimleri sahasında çalışan uzmanlar güncel pedagoji yaklaşımlarını takip ederek ülkemize gelmesini sağlarken bu kuramların eğitime ait hukuki metinler üzerinde değerlendirilmesi eksik kalmaktadır. Bu ifadelerden yola çıkıldığında da yapılandırmacılık ve temel kanun arasındaki farklılıklar Türk eğitim sisteminin iç

tutarlılığını bozarken bu tutarsızlık gelecek nesiller açısından olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilecektir. Böyle bir tutarsızlığın sezilmesi ise eğitim sahası açısından ya kanunda değişiklik yapılmasını ya da yapılandırmacı kuramdan vazgeçilmesini gerekli kılmaktadır.

Türk eğitim sistemi içerik olarak meta anlatılara dayanmasına rağmen yapılandırmacılığın felsefi-sosyolojik kuramsal kökleri böylesi büyük kuramlardan beslenmemektedir. Postmodern yaklaşımlarla da olan ilişkisi itibariyle, onun eklektik yapısını ya da kendisinin hayatın türlü yönlerini etkileyen bir düşünce olarak ortaya çıkması – meta anlatılara dayansa da bunlarla oldukça kısmi benzerliklere sahip olduğu görülmektedir- yapılandırmacılık ile Türk eğitim sistemi arasındaki düşünce köklerinin en belirgin ayrımıdır. Bu düşünceden hareketle meta anlatıların indirgemeci ve mekanist bir eğitim anlayışına sebep olması karşısında postmodernizmin ön plana çıkardığı daha yerelci yaklaşımların bireyci, rölativist içeriğiyle yapılandırmacılığın uyuştugu görülmektedir. Bu ifadeleri takip eden şekilde Türk eğitim sisteminin pedagojik kuramlar içerisinde meta anlatılara dayanan klasik akım ve fonksiyonel akım içerisinde, yapılandırmacılığın ise yenilikçi akım içerisinde durduğu söylenebilir.

Yapılandırmacılıkta eğitim süreci çocuğun kişiliğini oluşturduğu, kurallarını kendi koyarak aktifleştirdiği bir oyun olarak görülmektedir. Klasik ve fonksiyonel pedagojiye dayanan Türk eğitim sistemi açısından ise eğitim oyun olarak görülemeyecek kadar ciddi bir iş olarak ele alınmakta ve eğitimin merkezini yöneticilerin standartlaştırma yöneliminde olan teferruatlı düşünceleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda, katı pozitivist görüşlere dayalı tekçi ulus devlet anlayışına uygun geleneksel pedagoji yaklaşımları hem yapılandırmacılığa hem de yapılandırmacılıkla uyumuna işaret edilen postmodern ve çokkültürlü eğitim anlayışlarına aykırıdır. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun cumhuriyet geleneği içerisinde incelenmesi devlet veya toplum gerçekliğinin bireylerin bireysel bilinç durumlarının üstünde ve pedagojinin kesin sonuçlar üreten bir bilim olarak görülerek bilginin aktarılması anlayışının geçerli olduğunu göstermektedir. Buna karşılık yapılandırmacılıkta değer ve bilginin iç içe geçtiğini savunan felsefi görüşlerle yakınlık söz konusudur.

Bu noktada ya birinci tercih olarak pedagojik anlayışın ve hedeflerin yapılandırıcılığa göre yenilenmesi ve eğitimin her kademesinde ve mekânında buna uygun bir organizasyon olması ya da ikinci tercih olarak cumhuriyet dönemi eğitim geleneğine ve toplum yapısına dair beklentilerine uygun felsefi, sosyolojik, psikolojik bir eğitim anlayışının kurularak yapılandırıcılıktan vazgeçilmesi gerekli görülmektedir. Diğer taraftan Batıya ait olan yapılandırmacı kuram alınırken cumhuriyet döneminin taklitçilik ve batılılaşma eğilimlerinden vazgeçilemediği görülmektedir. Çalışma içerisinde işaret edilen karşıtlık, yapılandırıcılığın benimsenme sürecinde çeşitli nedenlerle Türk eğitim sisteminin düşünsel temellerine yeterince eğilmeme sorununun söz konusu olduğu anlamına gelir. Bu noktada bir başka yol ise Türk eğitim geleneğinin eleştirel gözle yeniden yorumlanması, eksiklerinin/hatalarının tespit edilmesi ve güncel kuramların da dikkate alınarak toplumun dokusuna uygun ve mutabakata dayanan yeni bir eğitim anlayışının oluşturulması gerektiği ifade edilebilir.

Toplumumuzu oluşturan unsurlara kabaca bakıldığında dahi aydınlanmanın din-bilim ikilemine uygun şekilde bilim lehine hareket eden cumhuriyet dönemi düşüncesinin hem yeni kültür fikrine göre şekillendirilmiş ve bunu yaşam biçimi haline getirmiş hem de bu kalıpların içerisine girmemiş farklı insan kitleleri söz konusudur. Örneğin millî ahlak kavramının içeriğinin tarifi tarihsel bir gerçek olarak hafızalarda var olduğu için dinî ahlakın gevşekliğe neden olduğu şeklindeki anlayışın bugün hala kanunda karşılık bulduğu ileri sürülebilir. Böyle bir millî ahlak anlayışını kabullenenler olduğu gibi buna karşı çıkanlar da vardır. Bir başka ifade ile ahlakın kaynağı meselesi eğitim açısından da bir tartışma konusu olarak varlığını sürdürmektedir. Elbette bu farklılıklar daha da detaylandırılabilir ve çalışma içerisinde yer yer bunlara değinilmiştir. Toplumun kültürel, dinî, etnik, sınıfsal, cinsel vb. haritasını çıkarmak bu çalışmanın dışında olsa da sosyolojiye özel bir önem verilmesinin gerekliliği ortadadır. Bu bilime özel önem vermek ise sosyolojik kuramların aydın kesim tarafından benimsenerek ideoloji aracılığıyla topluma benimsetilmesi anlamına gelmemelidir. Böyle bir yolun seçilmesi ise mutabakat aranmadığı hatta var olan problemlerin devam ettirilmeye çalışıldığı gibi bir niyeti taşıdığı söylenebilir. Görüldüğü üzere üçüncü bir tercih olarak sunulanın seçilmesi durumu burada aktarmanın mümkün olmadığı şekilde detaylı bir değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Birinci durum seçilerek, eğitim sisteminin bütünü

yapılandırıcılığa uygun hale getirildiğinde yapılandırıcılığa yönelik çeşitli eleştirilerde sunulan ihtimallerin gerçekleşme olasılığıyla karşı karşıya kalınacağı gibi yapılandırıcılığın toplumun dokusuna ve ‘biz’ kültürüne uygun olup olmadığına dair henüz olumlu bir veri yoktur. İkinci durumda ise eski eğitim anlayışının ortaya çıkardığı aksaklıkların devam ettirilmesi şeklinde denenmiş bir süreç söz konusudur. Önerilen üçüncü durumun ise oldukça teferruatlı olmasına değinildiği gibi bunun da başarıyla gerçekleştirileceğinin, süreç başarıyla tamamlansa dahi sonucun başarılı olacağını garantiye yoktur. Bu üç yoldan biri tercih edilmeyerek amaçlar ve yapılandırıcılık arasındaki var olan çelişik durum devam ettirildiğinde ise ülkesinin geleceğini düşünen öğretmenin sınıftaki işi daha da zorlaşacağı gibi tutarsız bir eğitim sisteminden dolayı çocuğun geleceğinin olumlu ya da olumsuz sonuçlanma ihtimali bekleyip görülecektir.

Sonuç olarak çalışmada iki düşünce içeriğinden birinin doğru olduğuna dair kesin hüküm vermek yerine yorumlamacı bir analiz yapılarak her iki inceleme nesnesinin düşünsel dayanakları arasındaki farklılıklara odaklanılmış ve bu farklılıkların görünür kılınması yoluyla günümüz Türk eğitim sistemi için felsefi düşünmenin bir özelliği olarak tutarlılık arayışına gidilmiştir. Eğitime felsefi bir gözle bakıldığında eğitim sisteminin bütününe bu kadar derin farklılıkları içermesi günümüz Türk eğitim sisteminin bir felsefeye dayanmadığı anlamına geldiği gibi farklı dönemlerin ürünü olan birbirine zıt söylemlere sahip felsefi anlayışların bir arada kendini devam ettirdiği görülmektedir. Üstelik böyle bir farklılık eğitim sisteminin eklektik ve kendine özgü bir felsefeye sahip olduğu ileri sürülemez kadar derindir. Kaldı ki hem eğitimin amaçları hem de eğitimin kendisi henüz olgunlaşmamış bir vakıa olması dolayısıyla her zaman felsefi tartışmaları alevlendirecek kavramları içinde barındırdığı gibi bu tartışmalara zemin hazırladığı ölçüde de mükemmelleşmeye giden yolda gelişme gösterecektir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasının Önündeki Engel: Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Dönük Bir Eleştiri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 30-34.
- Altınörs, A. (2012). *50 Soruda Dil Felsefesi*. İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Akarsu, Bedia. (1979). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı 22, 31-46. Erişim Adresi: <http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruaebd/article/view/1012000943>
- Akkutay, Ü. (2015). *Osmanlı Ansiklopedisi (cilt 5)*. Yeni Türkiye Yayınları:
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. *Eğitime Bakış Dergisi*, 16(20), 16.
- Akyol, A. (1991). *Amerikan Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000-M.S. 2013*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, B. (2011). *Hayali Cemaatler Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*. (İskender Savaşır, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Aron, R. (1976). *Demokrasi ve Totalitarizm*, (Vahdi Hatay, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Arvasi, S. A. (1995). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Burak Yayınevi.
- Arslan, Z. Ş., Yaşar, F. (2011). Yükselen ‘Değer’ Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *DEM Dergi*, 1(1), 8-11.
- Atayman, V. (2006). *Hukuk Felsefesi* (Derleyen Veysel Atayman). Ankara: Don Kişot.
- Aydar, H. (2006). “Dârülfünûn İlahiyat Fakültesi ve Türk Kültür Hayatına Katkıları”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı 13, 24-43. Erişim Adresi: file:///C:/Users/USER/Desktop/15913-35105-1-SM.pdf
- Aydın, H. (2012). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa Eğitim Tarihi Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonuna Kadar*, Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Babaoğlu, R. (2013). “Yükseköğretimde “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi” Dersi (Amaç, Kapsam ve Güncel Tartışmalar Işığında)”, *Tarih Okulu Dergisi*, 6, (16), 589-603, Erişim Adresi: file:///C:/Users/USER/Desktop/5000039599-5000055540-1-PB.pdf

- Bacon, F. (2002). *Yeni Atlantis*. İstanbul: Akyüz Kitabevi.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş* (Yrd. Doç. Dr. Hasan Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bauman, Z. (2010). Modernite ve Kesinlik Başarısız Bir Aşk Öyküsü (Yavuz Alogan, Çev.). *Dipnot Üç Aylık Sosyal Bilim Dergisi*, 1, 101-115. İstanbul: Mitani Basın ve Yayıncılık.
- Berber, G. Ş. (2011). Osmanlı'nın Son Döneminden Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Liberalizm-Devletçilik Çatışması. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 27(80), 209-239. Erişim Adresi: <http://atam.gov.tr/wp-content/uploads/01-sarika-gedikli.pdf>
- Berner, H. (2013). *Pedagojide Güncel Akımlar* (Zekeriyya Uludağ, Çiğdem Uğursal, Nevzat Bakır Çev.). Ankara: Nobel Kitap.
- Bilhan, S. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bingöl, B. (2012). "Türkiye İçin Bir Eğitim Hukuku Teorisinin Gerekliliği", *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2, (2). 25-38, Erişim Adresi: <http://www.hukukdergi.hacettepe.edu.tr/dergi/C2S2makale3.pdf>
- Bolay, S. H. (2011). Değerlerimiz ve Günlük Hayat. *DEM Dergi*, 1(1), 12-19. Erişim Adresi: http://www.dem.org.tr/dem_dergi/1/dem1mak3.pdf
- Bora, Y. (2007). *Nurettin Topçu ve Erol Güngör'ün Eğitim Anlayışları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Burnett, G. (1994). Varieties of Multicultural Education: An Introduction, *Source: ERIC Clearinghouse on Urban Education*: New York NY. Erişim Adresi: <http://www.ericdigests.org/1995-1/multicultural.htm>
- Büyükdüvenci, S. (t.y.). *Varoluşçuluk ve Eğitim*. ISBN 975-95164-0-3.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Eğitim Felsefesine Giriş*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Felsefe Tarihi Thales'ten Baudrillard'a*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chalmers, A. (1997). *Bilim Dedikleri*, Ankara: Vadi Yayınları.
- CHP Programı. (1935). Ankara: Ulus Basımevi. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/e_yayin.liste_q?ptip=SIYASI%20PARTI%20YAYINLARI
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40. Erişim Tarihi: 10.01.2013/Saat:10.30 <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200834YALKER%20CIRIK.pdf>
- Çelik, F. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi* (Editör: Elife Doğan), Sayı 11, 1-15. Erişim Adresi: <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/sayi11/IS.pdf>
- Çelik, H., EKŞİ, H. (2008). Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı 27. Cilt I, 99-117. Erişim Adresi: <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/1193/1642-2956-1-SM.pdf?sequence=1>

- Çetin, H. (2001). Devlet, İdeoloji ve Eğitim. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt : 25, No: 2, s.s. 201-211 Erişim Adresi: http://politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/devlet_ideoloji_ve_egitim_-_www.politikadergisi.com_.pdf
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. (2005). *Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişimi*, Erişim Adresi: <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g16.pdf>
- Çığdem, A. (2001). *Aydınlanma Düşüncesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çorlu, M. S., Burlbaw, L. M., Capraro, (2010).: “The Ottoman Palace School Enderun and the Man with Multiple Talents, Matrakçı Nasuh” *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D*, 14, (11), 19-31, Erişim Tarihi: 11.12.2012, 21.30 http://www.academia.edu/480968/The_Ottoman_Palace_School_Enderun_and_the_Man_with_Multiple_Talents_Matrankci_Nasuh
- Çubukçu, Z. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, S.16, s.37-40.
- Dağlı, N., Aktürk, B. (1988a). Hükümetler ve Programları 1920-1960, 1. Cilt, Ankara: TBMM Basımevi <http://acikerisim.tbmm.gov.tr:8080/xmlui/handle/11543/1786>
- Dağlı, N., Aktürk B., (1988b), Hükümetler ve Programları 1960-1980, 2. Cilt, Ankara: TBMM Basımevi
- Dağlı, N., Aktürk, B. (1988c). Hükümetler ve Programları 1980-1987, 3. Cilt, Ankara: TBMM Basımevi
- Delacampagne, C. (2010). *20. Yüzyıl Felsefe Tarihi* (Devrim Çetinkasap, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Derrida, J. (2012). *Platon'un Eczanesi*. (Zeynep Direk, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi. *Eğitime Bakış Dergisi*. S.16, s.41-45.
- Descamps, P. (1965). *Deneysel Sosyoloji* (Nurettin Şazi Kösemihal, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Diemer, Alvin. (1990). *Ontoloji*, (Ed. Alvin Diemer, Ivo Frenzel). Günümüzde Felsefe Disiplinleri, (Çev. Doğan Özlem). (s.93-129). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Diemer, Alvin. (1990). *Bilgi Kuramı*, (Ed. Alvin Diemer, Ivo Frenzel). Günümüzde Felsefe Disiplinleri, (Çev. Doğan Özlem). (s.153-171). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2002). *Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları, İnsan Haklarının Kültürel Temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2002). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duverger, M. (t. y.). *Siyaset Sosyolojisi*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Eliot, T.S. (1981). *Kültür Üzerine Düşünceler*. (Doç. Dr. Sevim Kantarcıoğlu Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Ergün, M. (1992). *Eğitim ve Toplum (Eğitim Sosyolojisine Giriş)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde 'Program' Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Evans, R. I. (1999). *Jean Piaget, İnsan ve Fikirleri* (Şebnem Çiftçioğlu Çev.). Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Feyerabend, P. (1991). *Bilim Kilisesi Özgür Bir Toplumda Bilim*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist Yaklaşımın Eğitim Yönetimi Alanına Yansıması, Alana Getirdiği Katkı ve Sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, s.s. 40-51 Erişim Adresi: <http://web.deu.edu.tr/befdergi/5.pdf>
- Fosnot, T. C. (2007). *Oluşturmacılık, Teori, Perspektifler ve Uygulama* (Soner Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Foucault, M. (2010). "Aydınlanma Nedir?" (Serkan Akbaş Çev.). *Dipnot Üç Aylık Sosyal Bilim Dergisi*, 1, 15-29. İstanbul: Mitani Basın ve Yayıncılık.
- Giddens, Anthony. (2010). *Sosyoloji Başlangıç Okumaları* (Ed: AnthonyGiddens). İstanbul :Say Yayınları.
- Gökalp, Z. (1964). *Milli Terbiye ve Maarif Meselesi*.Ankara: Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği Yayınları.
- Gökçe, F. (2009). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gurvitch, G. (t.y.), Hukuk Sosyolojisinin Konusu ve Problemleri, "Hukuk Sosyolojisinin Kurucuları" (Hamide Topçuoğlu, Çev.). *Ankara Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 3, 4, 534-548. Erişim Adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/38/248/2337.pdf>
- Gordon, S. (2015). *Sosyal Bilimler Tarihi ve Felsefesi* (Ümit Tatlıcan, Hasan Kösebalaban, Çev.) İstanbul: Küre Yayınları.
- Gurvitch, G. (1985). *Sosyoloji ve Felsefe*. (Derleyen Kadir Cangızbay). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Guterk, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Nesrin Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S., Yolsal, Ü. H. (2008), *Felsefe Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Günaydın, S. Buğra, (2014), Yapılandırmacı Eğitim Felsefesi Açısından Natüralist Eğitim Anlayışının Değerlendirilmesi – "Emile" Örneği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Gündoğan, A. O. (2002). Ahlaki Hayatımızın Kaynağında Toplumculuk-Bireycilik Tartışması, Bilgi ve Değer, *Muğla Üniversitesi Sempozyumu Bildirileri*, (Ed. Yrd. Doç. Dr. Şahabettin Yalçın), s. 254-264, Ankara :Vadi Yayınları.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar, Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

- Günçe, G.(1971). Jean Piaget ve Temel Kuramsal Fikirleri,*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s.s. 19-32, Erişim Adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/488/5718.pdf>
- Güneş, F.(2010). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler.*Eğitime Bakış Dergisi*, S.16, s.3-9.
- Güngör, Erol. (1990). *Dünden Bugünden Tarih-Kültür-Milliyetçilik*. İstanbul: Ötügen Neşriyat.
- Gürsoy, K. (2003). *Laiklik*. TDV İslam Ansiklopedisi (c. 27, s. 60-62).Erişim Adresi: <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c27/c270031.pdf>
- Güven, İ. (2000). *Türkiye 'de Devlet Eğitim ve İdeoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Habermas, J. (2010). Modernlik: Tamamlanmış Bir Proje, *Dipnot Üç Aylık Sosyal Bilim Dergisi*, 1, 29-42, İstanbul: Mitani Basın ve Yayıncılık.
- Hakyemez, Y. Ş. (2003.) “Çoğunlukçu Demokrasi Anlayışı, Rousseau ve Türk Anayasaları Üzerindeki Etkisi”, *Ankara Üniversitesi Dergiler*, 52, (4), s. 69-92.
Erişim Adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/38/280/2543.pdf>
- Hanioğlu, M. Ş. (2008a). Erken Cumhuriyet İdeolojisi ve Vülgermateryalizm (1), *Zaman Gazetesi* İnternet Sitesi http://www.zaman.com.tr/yorum_yorum-msukru-hanioglu-erken-cumhuriyet-ideolojisi-ve-vulgermateryalizm-1_762884.html
- Hanioğlu, M. Ş. (2008b) Erken Cumhuriyet İdeolojisi ve Vülgermateryalizm (2), *Zaman Gazetesi* İnternet Sitesi http://mobil.zaman.com.tr/yorum_yorum-msukru-hanioglu-erken-cumhuriyet-ideolojisi-ve-vulgermateryalizm-2_763214.html
- Hırş, E. (1996). *Hukuk Felsefesi ve Hukuk Sosyolojisi Dersleri* (Sadeleştiren: Selçuk Baran Veziroğlu). Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü.
- Hoşgörür, V. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş* (Editör: Özcan Demirel-Zeki Kaya) S.117-146, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İnan, A. (2000). *Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları* (Sadeleştirenler: Ali Sevim, Azmi Süslü, M. Akif Tural). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Locke, J. (2004). *Eğitim Üzerine Düşünceler* (Hakan Zengin Çev.). İstanbul :Morpa Kültür Yayınları.
- Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Kansu, N. A. (1939). *Pedagoji Tarihi*, İstanbul: Maarif Matbaası.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye 'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karadağ, E. (2010). Yapılandırıcı İlköğretim Programı: Bireysel Düşünen Bencil Bir Geleceğe Doğru! -Sosyal Yapılandırıcılık Ekseninde Bir Tartışma-, *Eğitime Bakış Dergisi*. S.16, s.32-36.
- Karpat, K. H. (2008). *Osmanlı 'dan Günümüze Elitler ve Din*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1974). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika/Eğitim/Kalkınma*. Ankara: Nüve Matbaası.

- Keser, Ö. F. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Eleştirel Yaklaşımlar. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 38-40.
- Kılıç, H. R., Okan, K. (1973). *Atatürk ve Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kıncal, R. Y. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kili, S. (1995). *Atatürk Devrimi Bir Çağdaşlaşma Modeli*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kodal, T. (2014). “Mustafa Kemal Atatürk ve Türk Ocakları”, A.Ü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED), s.s. 295-314. Erişim Adresi: http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/1558587045_14.pdf
- Kongar, E. (1981). *Atatürk ve Devrim Kuramları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kongar, E. (1981). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kösemihal, N. Ş. (1971). *Durkheim Sosyolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kösemihal, N. Ş. (1974). *Sosyoloji Tarihi*. Ankara: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Kuçuradi, I. (1988). *Etik*, Ankara: Meteksan.
- Kula, O. B. (2012). *Dil Felsefesi-Edebiyat Kuramı-I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kuyucuoğlu, İ. (2015). “Sosyolojinin Kuruluşunu Etkileyen Düşünce Akımları ve Klasik Sosyolojide Yöntem Tartışmaları”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, The Journal of International Social Research, 8, (36) 674-687. Erişim Adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi36_pdf/5psikoloji_sosyoloji_felsefe/kuyucuoglu_isa.pdf
- Küçükcan, T. (2003) İslam Ülkelerinde Laiklik. TDV İslam Ansiklopedisi (c. 27 s.62-65). Erişim Adresi: <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c27/c270032.pdf>
- Liotard, J.-F. (1990). *Postmodern Durum, Postmodernizm* (Ahmet Çiğdem Çev.). İstanbul :Ara Yayıncılık.
- Mardin, Ş. (1982). *İdeoloji*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı. (2007). Ankara. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d_op=viewdownload&cid=75
- Nevzatoğlu, Z. (2006). *Basında Din Eğitimi-Öğretimi Laiklik Tartışmaları (1945-1960)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi : Ankara.
- Ocak, G., Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri. *Eğitime Bakış Dergisi*. S.16, s.56-60.
- Ocak, G., Koçyiğit, M., Özermen, E. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım. *Eğitime Bakış Dergisi*. S.16, s.46-50.

- Oelkers, J.,Lehmann, T. (2003). *Eğitime Hayır'a Hayır* (Zekeriyya Uludağ, Çev.). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Okçu, D. (2007). Eğitim Hakkı ve Tarihsel Gelişimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1), 45-59. Erişim Adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Orhan, A. (2009). Tek Partili Yılların Ekonomi-Politiği ve Kadro Hareketi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı. 17, 120 – 147 Erişim Adresi: <http://acikerisim.kocaeli.edu.tr:8080/xmlui/handle/11493/1630>
- Öktem, N. (1983). *Hukuk Felsefesi Ders Notları*. İstanbul: Der Yayınları.
- Öktem, Ü. (2011). “Darwin’in Evrim Kuramı’nın Tanzimat’taki Etkileri”, *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar, sayı. 11, 1-24.
- Özden, M.Y., Şimşek, H. (Nisan 1998). Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: Öğrenme Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi, Bilgi ve Toplum. *Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı*. Sayı 1, s. 71-82, Erişim Adresi <http://guide.ceit.metu.edu.tr/documents/DavranisciliktanOlusturmaciliga.htm>
- Özden, Y. (2013). Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm. Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, A., Bayındır, N. (2010). Neyi, Niçin Yapılandıracağız.*Eğitime Bakış Dergisi*. S.16, s.10-15.
- Özlem, D. (2004). *Etik-Ahlak Felsefesi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Parekh, B. (2002).*Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek* (Bilge Tanrıseven, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Piaget, J. (1992). *Epistemoloji ve Psikoloji* (Seçkin Selvi, Çev.). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Piaget, J. (2007). *Yapısalcılık*, (Ayşe Şirin Okyayuz Yener, Çev.). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim Felsefesi*(Işın Gürbüz, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Reuchlin, M. (1991). *Psikoloji Tarihi*, (Tanju Gökçöl, Çev.). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Rodgers, N.,Thompson, M. (2007) *Sıradışı Filozoflar*. (Nur Küçük, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emile ya da Çocuk Eğitimi* (Cumhur Atay Çev.). İstanbul: Parşömen Yayıncılık.
- Ruhi, M. E. (2005). Platon’un Devletin Kökenine İlişkin Görüşü ve Yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt IX, S. 1-2, s.s. 241-278. Erişim Adresi: http://www.erzincan.edu.tr/birim/HukukDergi/makale/2005_IX_10.pdf
- Russ, J. (2011).*Avrupa Düşüncesinin Serüveni Antik Çağlardan Günümüze*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Russell, B. (2004). *Batı Felsefesi Tarihi III*, (Muammer Sencer, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Sartre, J.P. (2005). *Bulantı*, (Beste Altun, Çev.). Ankara: Son Nokta Yayınları.

- Sarup, M. (1995). *Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm* (A. Bâki Güçlü, Çev.). İstanbul: Ark Yayınevi.
- Selçuk, S. (1998). *Zorba Devletten Hukukun Üstünlüğüne*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SENA, Cemil, (1976), *Filozoflar Ansiklopedisi*, 1. Cilt A-D, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Swingewood, A. (2010). *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi* (Osman Akınhay, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spencer, H.(2013). *Zihin, Ahlak ve Beden Eğitimi*, (Mehmet Münir Ertegun ,Çev.), (Yayına Hazırlayanlar: İbrahim Balcı, Selahattin Kaymakçı, Öner Faruk Sönmez), Ankara: Pegem Akademi.
- Şeren, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. (Editör: Prof. Dr. M. Çağatay Özdemir), S. 55-77). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A., Bilgili, Ahmet E. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. Erişim Adresi: http://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/ruhi_sirin_secilmis_makaleler_kitabi.pdf
- Şişman, M. (2010). Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 4-9.
- Tanpınar, A. H. (1988). *19uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi .
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, (1999), 2000 yılında Milli Eğitim, Ankara: AÇEM ve 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- TC Anayasası, (1980) Erişim Adresi: <http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/anayasa.maddeler?p3=42>
- Teşkilatı Esasiye Kanunu (1921), 3. Tertip Düstur, Cilt: 1, s. 196, Ceridei Resmiye, 1-7 Şubat 1337, Kanun No:85 Erişim Adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa21.htm>
- Tezcan, M. (1968). Memleketimizde ‘Genel Sosyoloji’ nin Kapsamı ve Öğretimi Üzerine, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (1-4), 159-174.
- Tok, H. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Ortamı. *Eğitime Bakış Dergisi*. 17, 35-37.
- Toprak, Z. (1977). II. Meşrutiyet’te Solidarist Düşünce Halkçılık. *Toplum ve Bilim*, Sayı. 1, 92-123. Erişim Adresi: <http://www.toplumvebilim.com/public/default.aspx?&dsid=207> Erişim Tarihi: 06.07.2015/20:30
- Toprak, Z. (2006). *Bir Hayal Ürünü İttihatçıların Türkleştirme Politikası*, 146, 14-22, Erişim Adresi:

<http://www.ata.boun.edu.tr/faculty/Faculty/Zafer%20Toprak/books/Toprak,%20Zafer%20Hayal%20Urunu.pdf> Erişim Tarihi: 27.05.2015/14:35.

- Toprak, Z. (2012). *Darwin'den Dersim'e Cumhuriyet ve Antropoloji*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Topuzkanamış, E. (2013). MaxWeber'de Ekonomi, Hukuk ve Rasyonalite [Elektronik Sürüm]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 14, (2), 253-274. Erişim adresi: <http://webb.deu.edu.tr/hukuk/dergiler/dergimiz-14-2/engintopuzkanamis.pdf>
- Turan, S. (2010). Yapılandırmacılığın Türk Eğitim Sistemi ve Merkez Müfredatçılarıyla Dansı., *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 10-14.
- Türk, Ercan. (1999). *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk, Ü. (2010). *Eğitimde Stratejik Planlama Okul-Kurumlar İçin*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara: MEB.
- Türkdoğan, O. (1989). *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Türkdoğan, O. (2006). *Etnik Sosyoloji*, İstanbul : Timaş Yayınları.
- Uludağ, Z. (1996). Modern Düşünce ve Eğitim İçerisinde Postmodern Cazibe, *Akademik Açı*, Samsun: Furkan Kitabevi, sayı 1. 82-97. www.zekeriyyauludag.com
- Uludağ, Z. (2007). *Eğitim Üzerine Makaleler*. Samsun: T2 Tasarım.
- Uludağ, Z. (2009). *Bütüncül (Holistik) Eğitim Felsefesi Zarureti*, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Ankara
- Uludağ, Z. (2011). *Bir Zihniyet Meydana Getirmede Oluşturmacılık*. Samsun Sempozyumu. www.zekeriyyauludag.com Erişim Tarihi: 24.05.2013/00:47
- Ulusoy, Kadir. (2010). Değer Eğitimi: Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Programlarında Değer Aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 32-51 Erişim: <http://sobedergi.trakya.edu.tr/dosyalar/June2010.pdf#page=42>
- Ülken, H. Z. (1969). Eğitim Krizinin Kökleri ve Üniversiteler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (1-4), 1-22.
- Vico, G. (2007). *Yeni Bilim* (Sema Önal Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayıncılık.
- Wittgenstein, L. (1985). *Tractatus Logico-Philosophicus* (Oruç Aruoba Çev.). İstanbul: Bilim Felsefe Sanat Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü", *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 15-19.
- Yıldırım, C. (1979). *Bilim Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, K. (2009). Valueseducationexperiences of Turkishclassteachers: A phenomonologicalapproach, *Eğitim Araştırmaları-EurasianJournal of EducationalResearch*, 35, 165-184. Erişim Adresi: <http://ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/eng/1890047727.pdf>
- Yılmaz, M. (2011). Öğrenme Stili ve Değer Eğitimi, *DEM Dergi*, 1(2), 120-121. Erişim Adresi:

http://vizyon21yy.com/documan/egitim_ogretim/egitim/degerler_egitimi/ogrenme_stili_ve_deger_egitimi.pdf

Yurdakul, B. (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler, “Yapılandırmacılık”*. (Ed. Özcan Demirel). s.39-61, Ankara: Pegem Akademi.

1924 Anayasası, T. Düstur, Cilt 26, s.170, Resmi Gazete 15/1/1945-5905, Kanun No Kanun Tarihi, 4695 10/1/1945 Erişim Adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa24.htm>

1961 Anayasası, Kurucu Mecliste Kabul Tarihi : 27/5/1961, Halkoyuna Sunulmak Üzere, Tasarının Resmi Gazete ile İlanı : 31/5/1961, Kanunun Resmi Gazete ile İlanı : 20/7/1961 / Sayı: 10859 Kanun No Kabul Tarihi 334 9/7/1961 Erişim Adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm>