

TÖB-DER AVRUPA İNSAN HAKLARI MAHKEMESİNDE

Tahsin Doğan¹

Tüm lehte gelişmelere ve değişmelere karşın TÖB-DER kanun nezdinde hala kapalıdır ve 100 yıllık öğretmen hareketinin dışı-tırnağı ile bir araya getirip örgütten örgüte aktardığı mal varlığına el konmuştur.

42 yıldır hukuksuzluklarla savaşıyan TÖB-DER (Tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği), 24 Mayıs 2022 tarihinde hukuk sürecinin son halkası olan AİHM'ne başvurdu.

TÖB-DER, 12 Mart 1971 darbesinin ardından kapatılan ve yöneticileri tutuklanan TÖS 'ün yedisi kadın olmak üzere kırk üyesi tarafından **3 Eylül 1971**'de kuruldu.

Kısa sürede öğretmenlerin en etkili örgütü olmayı başaran TÖB-DER, Türkiye de o dönemde çalışan **317.758** öğretmenin **%69,4** ünü, çatısı altında toplayarak **220 bin üye** ve **670 Şubesi** ile dünyanın en büyük öğretmen örgütlerinden biri olmuştur.

TÖB-DER kurulur kurulmaz emperyalizmin, yerli işbirlikçilerinin ve gerici ortaklarının saldırısına uğradı. Devlet eliyle öğretmenler üzerindeki baskı, sürgün ve gerekçesiz tutuklamalar kaldığı yerden devam etti. TÖB-DER'i ilerici, demokratik, devrimci öğretmen örgütlenmesini kendileri için tehdit olarak algılayan egemenler, **1911 de Cemiyet-i Muallimin**'in Başkanı **Zeki Bey**'i katlederek başlattıkları saldırılarını, TÖS ve TÖB-DER üzerinden sürdürdüler.

12 Eylül sürecinde devlet destekli faşist çeteler ve gerici yobaz ortakları 226 öğretmen

arkadaşımızı katletti. Öğrencilerinin gözleri önünde öğretmenler sokak ortasına saldırıya uğradılar, evleri bombalandı, boyunlarına astıkları felsefe ve sosyoloji kitaplarıyla ellerine ip bağlanarak sokaklarda gezdirildiler.

Devlet bunları engellemek yerine faşist çeteleri ve gerici yobazları destekledi. Üstelik devrimci öğretmenleri gerici yobazların yoğun olarak bulundukları bölgelere sürgün ederek katledilmelerinin önünü açtı.

Yaşanan bu haksızlıklara karşı halk öğretmenlerine, aydınlarına, devrimcilere sahip çıktı, onlarla birlikte faşizme ve emperyalizme karşı mücadele etti.

Amerikan emperyalizminin talimatlarıyla **12 Eylül 1980** de ülke yönetimine el koyan askeri faşist cuntanın ilk işlerinden biri TÖB-DER'e saldırmak, halkı üyelerine karşı kıskırtmak oldu.

Hakkında kapatma davası açılmadan, yetkisi olmayan bir mahkemece TÖB-DER'i kapattılar. 100 yıllık birikimi olan tüm mal varlığına el koydular.

12 Eylül cuntası tüm TÖB-DER yöneticilerini ve birçok üyesini tutukladı. Yöneticilerini alelacele, büyük bir telaş içinde oluşturdukları askeri mahkemelerde yargılayarak 4-9 yıl arasında hapis cezalarına çarptırdı.

¹TÖB-DER Ankara Şube Başkanı

TÖB-DER üyelerinin birçoğuna delilsiz ve uydurma bahanelerle hapis cezaları verdi. Beş binin üzerinde öğretmeni görevden attı. On binlerce yönetici ve üyesini sürgüne gönderdi.

Genel başkan, Genel Sekreter dahil, birçok yönetici ve üyemiz büyük sıkıntılar içinde yurt dışına çıktı ve yıllarca sürgün hayatı yaşadı. **141 ve 142.** Maddelerin kalkmasıyla yöneticilere verilen cezalar da sonuçları ile birlikte ortadan kalktı. Yönetici ve üyelerimiz eski görevlerine döndüler. Ancak hukukun tüm bu lehte gelişmelere karşın reme kapalı sayıyordu ve hukuken düşmüş olması gereken cezası sürmektedir.

12 Eylül'de kapatılan partiler, sendika ve dernekler açıldı, malları iade edildi. Yurt dışında sürgünde olanlar Türkiye'ye döndü. Vatandaşlıktan çıkarılanlar tekrar vatandaşlığa kabul edildi ve el konulan malları iade edildi. 12 Eylül cuntası üyeleri yargılandı, TÖB-DER ve diğer örgütlere yaptıklarından dolayı ağır cezalara çarptırıldı. Cunta üyeleri verdiği usulsüz cezalar nedeniyle ağır cezalar alırken, onların verdiği cezalar, hukuk garabeti olarak hala yürürlüktedir. Bu durum büyük bir hukuk cinayeti olmasının yanında topluma da saygısızlıktır.

Tüm lehte gelişmelere ve değişmelere karşın **TÖB-DER** kanun nezdinde hala kapalıdır ve 100 yıllık öğretmen hareketinin dışı-tırnağı ile bir araya getirip örgütten örgüte aktardığı mal varlığına el konmuştur. Devletin gaspı altındadır. 12 Eylül'ün yarattığı siyasi iktidarlarda 12 Eylül karşıtı söylemlerine karşın, 12 Eylül 'ün yarattığı tahribatı, kurumları ve uygulamaları inatla sürdürülmektedir.

1985 yılında sıkıyönetimin kalkmasıyla

TÖB-DER yöneticileri ve üyeleri, TÖB-DER üzerindeki bu hukuksuzluğun kaldırılması için yoğun bir çalışma başlattı. Çalışmalar üç kanaldan yürütüldü. Hukuk ve yasama yolunun yanında bilgilendirmek ve kamuoyu oluşturmak için basın ve yayın kuruluşları ile yoğun ilişki içinde olundu.

Yasama çalışmalarında siyasi partiler ziyaret edilerek tek maddelik bir yasa ile TÖB-DER 'in açılabilceği belirtildi. İktidar partisi dahil tümü, olumlu baktıklarını belirtmelerine karşın, Türkiye Büyük Millet Meclisinin her çalışma döneminde verilen onlarca yasa önerisi iktidar oylarıyla hep reddedildi. Bu çalışmalar görev verilen arkadaşlarımız tarafından aralıksız sürdürülmektedir.

Hukuki çalışmalar kapsamında **TÖB-DER'** in kapatılmasının hemen ardından, bu hukuksuzluğun kaldırılması için yargının tüm aşamalarına itirazlar yapıldı. Bu İtirazların reddi üzerine değişen tüm hukuki şartların lehimize olduğu ve **TÖB-DER'** in kapatılmasına yönelik açılmış bir ceza davası olmadığı, yargılamanın TÖB-DER'e karşı değil, yönetici ve üyelerine yönelik yapıldığı gerekçesiyle yeniden yargılama talebinde bulunuldu.

Tüm **istek ve itirazlarımızın reddi** ve iç hukuk yollarının tükenmesi üzerine konu Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine taşındı. **AİHM'e** ilk başvuruyu **26.04.1994** tarihinde **TÖB-DER** adına genel başkanımız **Gültekin Gazioğlu** yaptı.

Avrupa İnsan Hakları Komisyonu 21 Mayıs 1997'de özel olarak yaptığı toplantı sonucunda 24273/94 numaralı bu başvuruyu o tarihte henüz Türkiye taraf olmadığı gerekçesiyle kabul etmedi.

Bunun üzerine çalışmalar bir yasa ile **TÖB-DER**'i açtırmak için parlamento üzerinde yoğunlaştırıldı. Ancak tüm çalışmalara, sözel olarak verilen desteklere karşın olumlu sonuç alınmadı.

Bu gelişmelerden sonra avukatlarımızla, üniversitelerimizin hukuk hocalarıyla, daha önce AİHM de uzun yıllar çalışmış değerli hukukçularımızla seri toplantılar yapıldı. Uzun tartışmalar oldu. Olgunlaşan görüşler doğrultusunda **TÖB-DER Genel Yönetim Kurulunu** toplandı.

TÖB-DER Genel Yönetim Kurulunun 30.01.2010 tarihli toplantısında, TÖB-DER 'in kapatılması kararının yasal dayanağını oluşturan ceza maddelerinin yürürlükten kalktığını, TÖB-DER yönetici ve üyelerinin cezalarının kaldırıldığı ve el konulan mallarının iade edildiğini, 12 Eylül cuntasının yargılanması doğrultusunda tüm toplumda irade belirlediğini, sıkıyönetim uygulamasına son verildiğini, dolayısıyla derneğin faaliyetlerini yürütmesinin önünde yasal bir engel kalmadığını değerlendirdi.

*“Önünde hukuksal bir engel kalmadığı için kaldığı yerden faaliyetlerini yürütmesine, tüzüğün değişen yasalara uyarlanması amacıyla en kısa sürede genel kurulunu toplamasına, genel kurulun toplanması için gerekli girişimlerde bulunulmasına, derneğin faaliyetlerinin yürütülebilmesi için gerekli tüm girişimlerde bulunma, bu konuda yönetim kurulunu temsil etme, dernek adına resmi kurum ve kuruluşlarla görüşme ve imza yetkisinin Genel Başkan Yardımcısı **İsmet Yalçınkaya** ile Genel Sekreter Yardımcısı **Seyfettin Bican** 'a verilmesine karar vermiştir”* kararı alındı.

Yetki verilen yöneticilerimiz, yüzlerce yönetici ve üyemizle birlikte, önünde hukuksal bir engel kalmadığı için **TÖB-DER**'i canlandırarak çalışmalarımızı kaldığımız yerden yürüteceğimizi, değişen yasalara uyarlanan tüzüğümüzü de ekleyerek **24.06.2010** günü Ankara Valiliği'ne adres bildiriminde bulunuldu.

Ankara Valiliği 07.07.2010 günü, “TÖB-DER isimli derneğin kayıtlarda bulunmaması nedeniyle 5253 sayılı Dernekler Kanunu çerçevesinde yapılabilecek herhangi bir idari işlem” bulunmadığını belirten yanıtla, derneğin varlığını tanımadığını bildirmiştir.

Bunun üzerine başlatılan hukuki süreç, Ankara Valiliği'nden başlayarak Anayasa Mahkemesi'nin 16.02.2022 tarihinde talebimizi reddetmesiyle bitmiştir. Tüm hukuk makamları talebimizi konunun özünden incelemeyip şekli-suni inandırıcılığını yitirmiş gerekçelerle reddetti.

İç hukuk süreci bittiği için, **EĞİT-DER** danışma kurulu toplantısının ardından 42 yıldır özveriyle **TÖB-DER** 'i savunan avukatlarımız, **EĞİT-DER, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-İŞ** ve birçok demokratik kitle örgütü ve siyasi partinin yönetici ve üyeleriyle birlikte 24 Mayıs 2022 tarihinde başvurumuzu AİHM'ne gönderdik.

Umarız ve dileriz evrensel hukuk işler ve çoğunu kaybettiğimiz 220 bin üyemizin klanlarıyla TÖB-DER çatısı altında emperyalizme ve faşizme karşı mücadelemizi sürdürürüz.

BEYİN KIYIMEVLERİNDEN ÖZKIYIMA

Erdoğan Yılmaz¹

Şimdi bir zahmet düşünelim: Enes Kara'nın tanımladığı çerçevede yaşayan çocukların yığıldığı, dinci vakıf, cemaat ve tarikat evleri, “eril ya da dişil, uygar, çağdaş, eşitlikçi, laik ve demokrat bir toplumsal rol geliştirmek” için ne kadar uygundur?.. Bu yapı içinde bir çocuk kendini tanımada, ilgi ve yeteneklerini geliştirmede, doğru meslek seçimi ve kendini gerçekleştirmede başarılı olabilir mi?.. Ergen bu karanlık içinde özgür ve bağımsız, sorgulayıcı; hak, yetki ve sorumluluklarının bilincinde, gelişmiş birey-yurttaş kimliği oluşturabilir mi?

“Beyin kıyimevi” nitelendirmesini **Atalay Yörükoğlu**’ndan aldım. O da bunu, “ulusların öğretmeni” ya da “modern eğitimin babası” sayılan **Jan Amos Comenius** (1592-1671)’tan aktaran **Elizabeth Lawrence**’ten almış. Yörükoğlu onun sözlerini özetliyor: “*Kendi döneminin okullarını beyin kıyimevleri olarak niteleyen Comenius, eğitimin bir kafa ve yürek eğitimi olması gerektiğini savunmuştu; okul zorla inandırma yeri değildir ... Dileğim tüm insanların insanca ve insanlık için eğitilmeleridir...*” (Yörükoğlu, 1997:125) Gerçi Comenius’un ünlü eseri **Büyük Didaktika**’da bire bir bu nitelendirme yok ama benzerlerine rastlanıyor. Örneğin, “*okullar, öğrencilerin korku ve dehşetle ayak attıkları bir yer olmuş ve onların zihinleri için bir işkence vasıtası haline gelmiştir... çileli ve talihsiz gençlerden hangisi birer işkence yeri olan bu okullarda öğrendikleriyle olgunlaşarak diğer insanlara örnek olmayı düşünmüştür*” diyor.(Comenius, 1964: 65)

Şunu söylemek istiyorum: Sıkı bir dindar olan papaz **Comenius**’un 400 yıl önce çizdiği bu çerçeve karşısında, günümüzün tarikat, cemaat, “vakıf” öğrenci evleri, yurtları, kursları ve dincileştirilen okulları, O’nun

çağından da geridedir. “Çileli ve talihsiz” çocuklarımıza buralarda, reva görülen dayak, taciz, tecavüz ve hatta diri diri yakılma ihmallerine, sonra da bunun üstünü örtme girişimlerine ne ad vereceğiz, “vak’a-i adiyeye”-leştirilmeye çalışılan bu işkenceleri nereye koyacağız?... Kanımca bu uygulamalar için “**beyin kıyımı**” nitelendirmesi bile hafif kalmaktadır. Baskı, zorbalık, yasak-günah-ceza korkutmalarıyla yapılanlar hemen hergün haber konusu oluyor. Somut düşünme dönemindeki çocuklar bile soyut geleneksel kalıplarla, ezberlerle koşullandırılıyor. Bu uygulamalar, kimlik ve kişilikleri silikleştirme sınırlarını çoktan aşmıştır. Sorgusuz sualsiz “biat etme”yle; tek otoriteye, tek kitaba, tek ideolojiye itaat etmeyene yaşam hakkı tanımayan bir saldırganlıkla karşı karşıyayız. Böylesine bir kör karanlık inşasında, ulusal ve evrensel ölçütlerden kopmuş, akıl ve bilimden uzak; dinci-kinci bir kuşak yetiştirilmesi, milyonlarca çocuğumuzla beraber geleceğimizi de tehdit ederken “özkıyım”lara da (intihara) yol açıyor.

Bunun son örneklerinden biri 20 yaşında genç bir tıp öğrencisi olan **Enes Kara**’dır. Bu olgu, “bir kerelik bir olay”, “konu abartılıyor”, “zaten ateisti”, “sorumlu lisedeki fen kitaplarıdır” gibi saçmalıklarla üstü örtü-

¹Eğitimci

lemeyecek ölçekte bir insanlık suçunu işaret ediyor. Başka bir deyişle bu tür sözler satır arasında “suçu övme, suçluyu koruma”dır. Bu bakış, şu anda bile kimbilir kaç çocuğumuzun yaşamını karartan; işkence, taciz, tecavüz ve istismar sapkınlarına cesaret vermektedir.

Kaynaklardaki bilgiler bu konudaki kaygılarımızı kanıtlar niteliktedir. Uluslararası geçerliliği olan bir intihar modelinin kurucusu da olan **Mehmet Eskin** şöyle diyor: “Resmi kayıtlara geçen intiharlar sadece buzdağının görünen kısmını teşkil eder. Çoğu intihar davranışı ise intihar kayıtlarına geçmez... D.İ.E ve TÜİK’in resmi verilerine bakıldığında sayı olarak ülkemizde intiharların 1981’den itibaren 2006’ya kadar önemli bir artış kaydettiği görülmektedir...(Bu) 26 yıllık sürede toplam 43.183 kişi yaşamına kendi eliyle son vermiştir. İntihardan ölümlerin görece az (!) olmasına rağmen artış hızlarına bakıldığında ileride bekleyen tehlike kendiliğinden görünmektedir... Yaş gruplarındaki artış hızlarına bakıldığında ise en yüksek artış hızının 25-64 yaşları arasında olduğu gözlenmektedir.” Çocuk, ergen ve genç nüfus dikkate alındığında, **Eskin**’in verdiği tabloya göre, 1980-1988 arasında intihar artış hızı, 15-24 yaşları arasında % 5,4 ; 25-34 yaşları arasında ise % 8,5 olmuştur. **Eskin**, intihar sayılarına duyduğu güvensizlik gibi, intihar nedenlerinin gerçekliğine de kuşkuyla bakıyor: “Resmi verilere yansıyan intihar nedenleri, beyan edilen ve resmi kişilerce kayda geçirilen nedenlerdir... gizlemeler, yanlış bilgi verme, yorumlama gibi nedenlerle suiistimale açıktır...” (Eskin, 2014: 35-38) Bunca özkiyımın içinde Enes’le benzer nedenleri yaşayanların olup olmadığını, varsa da sayısını bilmiyoruz.

Sait Yıldırım da 2009-2019 arasında medyada yer alan 749 intihar olayını değerlendiriyor. “İntihar eylemi çıkmazlar ekseninde gelişmektedir. Bireyin yaşama arzusunun ölme arzusuna yenik düşmesi ile hayata tutunma çabaları yetersiz olmakta, bu durumda intihar bir çıkış yolu olarak görülmektedir” saptamasından sonra; “Dünya sağlık örgütü verilerine göre intihar eylemleri, ölüm nedenleri açısından ilk ona girmektedir” diyor. Ona göre, “... özel olarak ele alınması gereken bir risk grubu çocuklardır... özellikle 15-19 yaş arası ergenlik dönemi oldukça riskli bir aralıktır...” (Yıldırım, 2021: 4-8) Burada bazı araştırmalara gönderme yapan Yıldırım, şunları aktarıyor: “1998’de Ankara’da 3951 otopsi raporuna göre intihar vak’alarının % 20’si 15-19 ; % 15’i 20-24 yaş arası”ndadır. Başka bir saptama da TÜİK verilerine dayanmaktadır: “2010-2014 arasında 15.214 intihar olayı gerçekleşmiş olup bunun % 12’sini 15-19 yaş arasındakiler oluşturmaktadır. (Yaklaşık 1,826 kişi) “ (2021: 29-30) Yine “2016’da bir grup araştırmacı tarafından İstanbul, Ankara, Zonguldak ve Kahramanmaraş’ta intihar eden bireylerin % 42’si 12-25’inin yaş arasında” olduğu saptanmıştır. (2021: 30-31) Yazarın yukarıda sözünü ettiğimiz kendi araştırmasının “2009-2019 arasında gerçekleşmiş 749 intihar vak’asının içerik analizi”ne göre, “İntihar eden bireylerin % 14’ü 0-17, % 23,2’si 18-24 yaş aralığındadır... % 20,9’u öğrenci olup diğer meslek grupları içinde birinci sıradadır...” (2021: 54) Burada da Enes’le benzer nedenlerle yaşamına son veren var mıdır, başka deyişle “gizleme, yanlış bilgi, yorumlama” sözkonusu mudur, bilemiyoruz.

Bu kaygı ve kuşkulara ışık tutabilecek başka güncel araştırmalar yapılmalı, çocuk ve

genç intiharları disiplinlerarası bilimsel bir yaklaşımla ele alınmalı, buna ortam hazırlayan nedenler, gerçekleştiği yaşam alanları gizlenmeden, saptırılmadan açıklanmalıdır. Konu, sudan açıklamalarla geçirtililecek bir sorun alanı olmadığı gibi sorunu yaratanların ideolojisi ile de çözülmesi olanaksızdır. Nedenler ne olursa olsun, gençlerin, çok çeşitli baskılar altında sindirildiğini, köşeye sıkıştırıldığını; önemli bir bölümünün, çağdışı tekçi düşünce, dinci ideoloji ve gerici inanç dayatmalarıyla biat etmeye zorlandıklarını, “gönüllü kul”lardan bir kitle yaratılmaya çalışıldığı ortadadır. Çocuklarımızın özgür düşünme, kendi geleceklerini belirleme, seçme hak ve olanakları ellerinden alınmakta, her inanç ve düşünceyi sorgulayarak sözlü-yazılı tartışmaları, birey kimliğini geliştirerek geleceğe hazırlanmaları ve çağın çağdaşı olmaları engellenmektedir. Bilimsel bakış açısı kazanmaları, severek ilgi duydukları bir mesleğe yönelmeleri, nitelikli bir eğitim almaları, iş bulmaları; tabulara ve yasaklara karşı çıkmaları, yanlışlanabilir her düşüncenin karşısına çıkabilmeleri neredeyse olanaksızdır. Üst akıllar bunu, çeşitli tertip ve tuzaklar, gerici dayatmalar, tarikat, cemaat, dinci vakıflar, dinci okullar ve programlar aracılığı ile uygulamakta, “hocaefendi-ana baba-iktidar böyle buyurdu” kalıbı ve işbirliği ile “fikri ve vicdanı hür” birey olmalarının önü kapatılmaktadır. Bunun sonucunda, özellikle ergenlik dönemindeki gençlerimiz pek çok yetişkin gibi umutlarını ve yaşama sevinçlerini yitirmekte; çaresizlik ve karamsarlık içinde yaşamdan kopmaktadır.

“Amprık düşünce ve araştırmayı sosyolojik teori ile birleştiren, güçlü bir sosyal bilim metodolojisi geliştiren ve sosyolojinin kurucularından” sayılan (<https://www.felsefe.gen.tr>)

Emile Durkheim (1858-1917) ünlü eseri “İntihar”ın bir yerinde tam da bunu söylüyor: “İnsan bir şey yapmaktan, hareket etmekten, çaba göstermekten ne denli zevk alırsa alsın, çabalarının sonuçsuz olmadığını ve yürürken ilerlediğini hissetmesi gerekir. Oysa insan belli bir amaca doğru yürümüyorsa ya da ... amaç sonsuzlukta kayboluyorsa, ilerlemeyi başaramaz.... olduğu yerde debeleniyormuş gibi olur....umut bir müddet insanı ayakta tutabilir, fakat ardarda yaşanan hayal kırıklıklarına sonsuza kadar dayanamaz...” (Durkheim, 2020: 312-313)

Bu saptamalar, adeta **Enes**’i tanımlıyor. O, **Durkheim**’ı haklı çıkartırcasına, mektubunda özetle şöyle diyor: “*Nereden başlasam bilemiyorum... Tıp okuyorum ve notlarım berbat... elimden geldiğince çalışıyorum ama olmuyor (ki çalışmak için pek de vaktim olmuyor)... Sınıfı geçemeyeceğim bu gidişle... Hadi daha kolay bir üniversiteye geçtim, mezun olunca... köpek gibi çalışman gerekiyor... sonra asistanlık... sıkça nöbetler... psikolojik, fiziksel şiddet... kırsacı insancıl şartlarda çalışamıyorsun, gençliğini çürütmenin (ve) emeklerinin karşılığını alamıyorsun... uzman olunca... aldığın maaş da... yoksulluk sınırını bile geçemiyor. Tıp okuyan konuştuğum herkesin hedefi yurt dışına gitmek... Başka bölüme geçsem başta işsizlik ve düşük maaş olmak üzere bir sürü başka sorun. Devlette çalışmak istesen torpilin yoksa mülakatta eliyorlar... Düzgün bir iş bulsan bile ülkenin ekonomik durumu ortada... Köle gibi çalışıp kut kanaat geçinip, buna hayat diyeceksin...*”(onedio.com web sitesi vd.)

Bu çerçeveden bakınca beyin kıyımevlerinde dayatılanlar, Enes’in “çaba” ve “amaç-

ları” ile yürümek zorunda bırakıldığı yol arasındaki çelişki netleşiyor. Enes’in umutsuzluğu, “olduğu yerde debelenip durması”, karamsarlığı ve derin “ruh acısı” yüzümüze bir tokat gibi çarpıyor... Yaşadıklarına ve yaşayacaklarına, ”kıt kanaat geçinip gitmeye hayat denilemeyeceği” vurgusu bir alev kadar yakıcı... Mektupta bu gidiş ve yaşamdan kopuş iç acıtan saptamalarla gözler önüne seriliyor... Enes aslında kendi özelinden yola çıkarak, gerici yönetimlerin önümüze koyduğu büyük sorunlar yumağını anlatıyor... Bu ibretlik olgu, sorunları örtme, çarpıtma ve failleri kör karanlıkta saklama çabasının, mızrağı çuvala sığdırmaya çalışmak kadar nafil olduğunu göstermektedir.

Aslıhan Öğün Boyacıoğlu’nın şu alıntısı çocuklarımızın içine düşürülebileceği çıkmazı çok çarpıcı ve korkutucu biçimde işaret ediyor: “*Şiddet içeren saldırganlık bireyin toplum içerisinde yaşadığı hayal kırıklığından kaynaklanır (Bu durum da ölümcül şiddete dönüşebilir). Birey şiddeti çevresine yöneltirse adam öldürme suçu, kendine yöneltirse intihar ortaya çıkar...*” (Boyacıoğlu, 2021: 130) Aynı yaklaşım **Durkheim**’de de vardır: Onun “**anomik**” intiharlar tanımı şöyle: “*...anomi şiddetli bir öfke ve tükenmişlik durumuna yol açar ve bu durum kişinin kendisine ya da başkasına yönelebilir... Kendisine yöneldiğinde intihar... başkasına yöneldiğinde cinayet söz konusudur.*” (Durkheim, 2020: 457) Burada sözü edilen **anomi**, “toplumun bireyle olan sosyal bağlarının kopması, bireysel ve toplumsal normlar arasında uyumsuzluk”tır. (<https://tr.m.wikipedia.org>)

Mehmet Eskin’in saptamaları da **Enes Kara**’nın mektubundaki ruhsal durumu anla-

mamız için önemli : “... ölümlerinden önce kaleme aldıkları notlar bu insanların ne kadar acı çektiklerini gösteren birer belgedir. Bu acılar, hem kişisel iç mutsuzluklar(dan) hem de hayatta karşılaştıkları haksızlıklar veya başlarına gelen kötü olaylar karşısında duyulan çaresizlikten kaynaklanmaktadır... **Shneidman**’ın “**ruh acısı**” dediği bu durum kendini öldüren bir kimseyi en iyi anlatan... acıdır... ruh acısı bireye kendini öldürtebilir... Bu aslında bir çözüm değildir, sadece yaşadığı mutsuzluktan kurtulma çabasıdır... İntiharlardaki ana duygu umutsuzluk-çaresizliktir. Kişinin içinde bulunduğu zorlayıcı yaşam, kendisine fazla bir hareket alanı bırakmamakta ve bireyi olabildiğince sıkıştırmaktadır. Bu sıkıştırılmışlık içinde bireyin duyguları hem çaresizlik hem de umutsuzluk olmaktadır. Bu çaresizlik ve umutsuzluk içinde kişi, kendini öldürmeyi tek çıkış yolu olarak görebilmektedir...” (Eskin, 2014: 17-20) Eskin daha sonra şuna da işaret ediyor: “*Umutsuzluk yaşamın en kırılğanlaştığı anlardan biridir. Yaşam burada incelik, incelik ve sonunda kopar... Umutsuzluk intiharın anayurdudur...*” (2014: 162) Buradan çıkarak Eskin’in altını çizdiği “ruhsal acı”yı, “zorlayıcı koşulları”, “sıkıştırılmışlık, çaresizlik ve umutsuzluk duygusu”nu ve “yaşamın incelindiği ve koptuğu” yeri, o derin “ruhsal acı”yı, üstünü örtmeye ve çarpıtmaya yer bırakmayacak biçimde Enes’in mektubunda içimiz acıyarak yaşıyoruz.

Enes örneğinde görebileceğimiz gibi, bu “incelme ve kopma, umutsuzluk, çaresizlik ve sıkıştırılmış olma” durumu, acı olduğu kadar ibret vericidir. Enes Kara’nın mektubundan “tıp okumayı istemediği, meslek seçme ve kendi geleceğini inşa etme çabalarının engellendiği, çıkmazlara sokulduğu, inan-

madığı dinci-gerici bir bilinç kazanmaya zorlandığı” anlaşıyor. Tarikat-vakıf-cemaat evlerinde dinci öğretiyi benimsemesi için baskı uygulandığı, ailenin bunu kabullenen tercih ve ısrarlarının bu “incelme ve kopma”da önemli bir etkisinin bulunduğu anlaşıyor. Başka bir deyişle Enes’in yazdıkları, bir isyan, feryat ve geride kalanlar için bir uyarı ve yardım çılgılığı oluyor.

Durkheim (2020) şunun altını çizer: “*Bel-li bir manevi anlayışın hüküm sürdüğü bir ortamda, sözgelimi bir dinsel toplulukta.... bazı bireyler (o topluluktaki zihniyetten) etkilenir, bazı bireylerse etkilenmezler... bunun nedeni en azından etkilenen bireylerin zihinsel yapısının intihara yol açan eğilimlere daha az direnç göstermesidir.*” (Durkheim, 2020: 412) Acaba o kör karanlıklarda dayatılan inanç ve yaşam biçimi altında ezilen, “daha az direnç sahibi” ve yarın ne yapacağı belirsiz daha kaç çocuğumuz var?... Bu sorunun yanıtını bulmak ve onlara el uzatmak için çağdaş-laik-demokrat bir yönetimin işbaşına gelmesini; “tevhid-i tedrisat” ile “tekke ve zaviyelerin kapatılması” yasalarına güçlü biçimde sahip çıkılmasını; eğitim sisteminin bilim ve akıl temelinde, birey ve toplumun ulusal- evrensel ölçütlerde tepeden tırnağa yeniden inşa edilerek dönüştürülmesini daha ne kadar bekleyeceğiz?

Enes Kara’nın yaşadığı o baskılar altında giderek yaşamdan derin bir kopuş içine düştüğü, cemaatle amaç ve inanç çatışması yaşadığı anlaşıyor. Biz her çocuğun belli fiziksel, ruhsal ve zihinsel süreçlerden geçerken bazı “**gelişim görevleri**”ni yerine getirme gereksinimi olduğunu biliyoruz. Oysa baskıcı-dayatmacı ve biat temelli şiddet, ve saldırılar bu amacın gerçekleşmesi önünde büyük bir

engeldir. Bu nedenle beyin kıyımevlerinde yaşananların oldu bittiye getirilmesine izin verilemez. Yapılanlar, gelişim görevlerinin yerine getirilmesi bırakın, çocukları çaresizliğe ve umutsuzluğa itmekte, yaşamdan koparmaktadır. Burada sözü edilen “**gelişim görevleri**” eğitimci ve insani gelişim uzmanı **Robert Havighurst** (1900-1991)’un tanımlamasıyla “*Bireyin, birbirini izleyen dönemlerin kendine özgü sorunlarıyla başarılı biçimde başa çıkabilmesi için her çağda üstlenmek zorunda olduğu özel sorumluluklardır...*” “Havighurst’e göre, “...okul çocukları üç özgül alanda büyür: Önce....bilişsel olarak yetişkinin iletişim çevresine, sonra toplumsal olarak ev ve aile ortamının dışına çıkar yaşıt grubuna girerler. Son olarak okul çocukları, gelişmiş sinir-kas becerileri ve yetenekleri gerektiren oyunlar oynayarak ve spor yaparak fiziksel olarak gelişirler. Çocuklar büyüdükçe, bireysel olarak bu alanların her birinde kendi biricik üsluplarını ve işleyiş düzeylerini oluştururlar.” (Gardiner ve Gander, 2013: 341-345) Bir de bu açıdan Enes Kara’nın mektubuna bakalım:

“Burada vakit namazları kılıyor, namazdan sonra ders var vs. 30 dakika sürüyor. Yaklaşık her vakit, günlük bir saat burada olan kitaplardan (?) okumak zorunlu. Haftanın üç günü cemaat dersine (?) katılman zorunlu. Yemekleri yine öğrenciler yapıyor. Haftanın bir günü temizliği yine biz yapıyoruz. Sabah namazıyla uyanıyorum, okula gidiyorum, geliyorum, akşam namazı, cemaat dersi, sonra saat 10... Zaten ertesi gün tekrar 6.30 gibi namaza uyanıyorum. Pazartesi böyle, diğer günlerde cemaat dersi yok, bir tek 8’de serbest oluyorum. Hafta sonu da benzer. Yine 3 saat gibi bir şey kalıyor ve kalan zamanda adamakıllı

ders de çalışamıyorum, çünkü psikolojik olarak yorgun oluyorum. (Bunlar) tüm yaşama sevincimi alıyor, özgür hissetmiyorum kendimi. 24 saatten kendime ayırabildiğim 3 saat falan. Buna ek olarak dönem sonlarında okuma programı oluyor. Bir hafta boyunca sabahdan akşama kadar buradaki kitaplardan okuyorsun, telefonuna falan da el koyuyorlar. Düşünsene bir dönem buna katlanıyorsun, sonra ara tatil diye seviniyorsun, ama yok, zorla okuma programı var. Yazarken bile kötü oluyorum. Hergünüm stresle geçiyor. Saçım dökülüyor, arada beyazlar var... 19 yaşımı asla böyle hayal etmemiştim... Bu şekilde yaşamaya katlanamıyorum...” Ne diyordu Havighurst? Gelişim görevleri gerçekleştikçe çocuklar *“biricik üsluplarını ve işleyiş düzeylerini oluştururlar.”* Enes’in mektubunu okuyabilseydi bu kıyıma bakıp saçını başını yoldı...

Şimdi bir zahmet düşünelim: **Enes’in** tanımladığı çerçevede yaşayan çocukların yığıldığı, dinci vakıf, cemaat ve tarikat evleri, “eril ya da dişil, uygar, çağdaş, eşitlikçi, laik ve demokrat bir toplumsal rol geliştirmek” için ne kadar uygundur?.. Bu yapı içinde bir çocuk kendini tanımada, ilgi ve yeteneklerini geliştirmede, doğru meslek seçimi ve kendini gerçekleştirmede başarılı olabilir mi?.. Ergen bu karanlık içinde özgür ve bağımsız, sorgulayıcı; hak, yetki ve sorumluluklarının bilincinde, gelişmiş birey-yurttaş kimliği oluşturabilir mi?.. Bu ve başka sorulara, akla uygun, gerçekçi ve geçerli yanıtlar verilebilir mi?... Yaşananlar son derecede karanlık bir tablo çizmektedir ve bu tekil bir durum değildir. **Esergül Balcı**’nın araştırmalarına göre ve özetle *“bir milyon çocuk tarikatların elindedir, 30 tarikat, 400 kolu ile bu yapıyı sürdürmektedir. Sadece İstanbul’da 445*

tekke faaliyet göstermektedir. 10.000 çocuk, medrese eğitimi için, Kuzey Irak, İran ve Suriye’ye gönderilmiştir. 2,6 milyon vatandaşın bir tarikatle bağlantısı bulunmaktadır...” (Balcı: 2020)

İşin kötüsü çocuklarımızın aileleri çoğunlukla yoksul ve çaresiz bırakıldıkları ve bir güvenceden yoksun oldukları için geleneksel inancın da sürüklenmesiyle cemaat ve tarikatların eline düşürülmektedir. Bu aileler iyi bir şey yaptıklarını sanmakta ama kör karanlığa saplandıklarının ayırdına varmamaktadır. Psikiyatri profesörü **Kay R. Jamison** (2004:116)’un deyişi ile *“Anne babaların pek çoğunun ergen çocuklardaki depresyon ve intihara eğilimli düşüncelerin farkında olmaması sadece felaket potansiyelini artır(maktadır)....”* Yani tuzağa ilk düşen, öbür dünya vaatleriyle avutulan yoksul-güvencesiz ana babalardır. Büyük olasılıkla bu çocukların durumu, **Karen Sulivan**’ın saptamasına uymaktadır: *“Yaptığım bir araştırma 80 çocuktan 73’ünün bir problemi paylaşmaktan ziyade herşey çok iyiymiş gibi görünmenin daha kolay olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Duyguları bastırmak kesinlikle çok tehlikeli bir durumdur ve en güçlü stres kaynaklarından biridir...”* (Sullivan, 2002: 47) *“Çocuklar bugün hiç olmadığı kadar baskı altındadır... hiç kimse bunun sağlık üzerindeki sonuçlarının ne olabileceğini bilemez...(onlar) stresi anlayacak ve ona adapte olacak ne gerekli yöntemlere ne de yeterli bilgiye sahiptir... Hiç bir çocuk kendisinden başka hiç kimsenin beklentisini yerine getirmek için baskı altına alınmamalıdır.”* (2002: 19, 52)

Halkı, insanı, çocukları, bilim ve aklı, ileri teknolojiyi, üretimi önceleyen; geleceği

bireysel-ulusal-evrensel gereksinim ve değerler ölçeğinde planlayan bir yönetim gelmedikçe ve böyle bir profilie sahip bireyler yetiştirme amacına oturan bir eğitim sistemi kurulmadıkça, soran sorgulayan, akılları tutsak edilmiş, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek, çocuklarımızı dinci ve kör inançlara saplantılı tarikat ve cemaatlerden kurtarmak bir düş olarak kalacaktır.

KAYNAKLAR :

- Yörükoğlu, A. (1997) Değişen Toplumda Aile ve Birey, Özgür.
- Comenius, J.A. (1964) Büyük Didaktika, Milli Eğitim Basımevi.
- Lawrence, E. (1970) The Origins and Growth Of Modern Educator, Penguin.
- Durkheim, E. (2020) İntihar, Doğubatu.
- Boyacıoğlu, A.Ö. (2021) Bilim ve Kültür Ayunasında İntihar, Kolektif, Nobel.
- Eskin, M. (2014) İntihar, Açıklama, Değerlendirme, Tedavi ve Önlem, Türkiye Psikologlar Derneği.
- Balcı, E. (2020) <https://bilgedunyali.com/esergul-balcı-egitimde-tarikat-ve-medrese-raporu/>
- Jamison, K.R. (2004) Erken Çöken Karanlık, Ayrıntı.
- Sullivan, K. (2002) Baskı Altındaki Çocuklar, Kariyer.

ZORUNLU TEMEL EĞİTİM VE MESLEKİ ORTA ÖĞRETİM

Murat Kaymak

Türkiye, mesleki eğitimi, temel eğitimin bir parçası olmaktan çıkarmalı, orta öğretimi tamamen meslek eğitimine hazırlayan bir geçiş süreci olarak yeniden yapılandırmalıdır. Öğretmenlik, hemşirelik gibi birçok meslekte olduğu gibi öğrencilerin meslek seçimini onların çocukluklarının sonlandığı bir döneme 18 yaş ve sonrasına kaydırılmalıdır. Bu değişen toplum yapısının, değişen mesleklerin dayattığı zorunlu bir durumdur. Ayrıca böylesi bir geçiş için koşullar da hazır görünmektedir.

Mesleki eğitimin, geleneksel eğitim yöntemlerinden (çırak-usta ilişkisinden) kurtulması, modern eğitim-öğretim yöntemleriyle okulla buluşması Üçüncü Ahmet dönemiyle başlar. Öncesinde meslek eğitiminin en önemli kurumu loncalardı. Tonguç, “düzgün ve kusursuz işleyen” bu sistemin okula dönüşmemesini, ekonomik yaşamın gereksinim duyduğu bilgi ve insanı okulla buluşturulamamış olmasını “Türk kültür tarihinin talihsizliği” olarak görür¹. Tonguç’un “talihsizlik” nitelemesini yaşananlar karşısında haklı olarak yeterli bulmuyoruz. Atılan onca olumlu adıma, yapılan reformlara rağmen istenilenleri verememe de mesleki eğitimdeki olumsuzluklar hala devam etmektedir.

Kanımızca bu talihsizliğin iki önemli nedeni bulunuyor: **Birincisi**, genel eğitim ile mesleki eğitim arasındaki ilişkiyi doğru biçimde anlayamamak. İkincisi, mesleki eğitimi mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriyle sınırlı tutmak, mesleki bilgi ve becerinin teorik ve

¹ İsmail Hakkı Tonguç, İş ve Mesleki Eğitim, s.75-76, TÖBDER Yayınları, 1974, Ankara.

bilimsel bilgiyle buluşturulmasını öncelik haline getirememek. Birbirine bağlı bu iki neden aslında zorunlu temel eğitimin amaçlarıyla yakından ilgilidir.

Bu yazıda zorunlu temel eğitim ve mesleki eğitim arasındaki ilişkiyle mesleki eğitimin çocukluk döneminde verilmesinin yarattığı sorunlara değinmeye çalışacağız. Son dönemde mesleki eğitim üzerinden geliştirilen politikaların bu konuyu önemli kıldığını ve mevcut haliyle mesleki eğitimin okula dayalı mesleki eğitim anlayışından uzaklaşması üzerinde duracağız.

Zorunlu Temel Eğitimin Öncelikleri

Modern eğitim tarihi, mesleki eğitimin önce ilkökul üzerine, daha sonra ortaokul üzerine verilmesi yönünde evrimleşmiştir. Burası önemlidir çünkü zorunlu temel eğitimin uzun tarihinde mesleki eğitimin temel eğitim üzerine inşa edildiği görülür. Bizim eğitim tarihimizde de bu gelişme bu yönde olmuştur. İlkokul üzerine gerçekleştirilen mesleki eğitim zamanla ilkökul + ortaokul

üzerine gerçekleştirilmeye başlanmıştır. 16.08.1997’de yürürlüğe giren sekiz yıllık zorunlu eğitim ile tüm ortaokullar 11 Nisan 2012 tarihli değişiklikle İmam-Hatip meslek okullarının orta kısımları hariç tüm mesleki eğitim veren ortaokullar kapatılmıştır.

Bu evrimin neden genel eğitim süresinin uzaması biçiminde arttığı, meslek eğitiminin neden daha ileri yaş grubuna doğru kayması sonucunu doğurduğunu anlamamız gerekir. Çünkü bunu belirleyen toplumsal yapıdaki değişimler, özellikle ekonomik istihdamın gereksinim duyduğu işgücündeki değişimdir. Teknolojik gelişmelerin mesleklerin yapılarını fazlasıyla etkilediği ortadadır. Bu değişim, zorunlu eğitim sürecindeki çocukların sosyal gelişimlerinin güçlenmesi için yeni kazanımlar edinmelerini de öne çıkarmaktadır.

Kabul etmek gerekir ki eğitimdeki her değişikliğin ne kadar toplumsal nedenleri olsa da bu nedenlerin eğitim için belli amaçlarla ilişkilendirilmesi gerekir. Eğitim belli amaçlar için gerçekleştirilir. Genel eğitimin küçük yaşlarda mesleki eğitimin daha ileri yaşlarda başlaması da değişen amaçlarla yakından ilgilidir. Amaçlar daima öncelikler sıralaması olarak karşımıza çıkar.

Zorunlu temel eğitimde **birinci** öncelik yurttaşlık eğitimidir. Yurttaşlık eğitimi, insanlar arasında en acımasız eşitsizlik olan zihinsel eşitsizliği ortadan kaldırmayı amaçlar. Bilmeyen insan daima bilen insana bağımlı kalır. Bu bağımlılık ancak okuma yazma becerisi ile hayatın içinde gerekli olan matematik, biyoloji, fizik, tarih, edebiyat, dil vb bilgilerin, becerilerin kazanılmasıyla tümüyle yok edilemese de azaltılabilir. Böylece herkes tıp alanında uzman olmasa da ihtiyaç

duyduğunda kimden nasıl yararlanacağını bilecek hale gelebilir.

İkinci öncelik ise onların özgür bireyler olmasını sağlayacak biçimde sosyal kişiliklerini güçlendirmek, ilgilerini uyandırmak, geliştirmek ve desteklemektir.

Üçüncü öncelik, zorunlu eğitim sonrası için gereksinim duyulacak beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi, potansiyelin oluşturulmasıdır. Kısacası, zorunlu eğitim çocuğun hayata hazırlanmasıdır. Çocuğun hayata hazırlanması bir bakıma onun yaşamını kazanacağı mesleği özgürce seçebilmesidir.

Çocukluk Döneminde Mesleki Eğitim ve Toplumsal Yeniden Üretim

Zorunlu temel eğitimin öznesi, biçimlendirilmesi gereken varlık olarak nesnesi çocuktur. Genel eğitim ile mesleki eğitim arasındaki ilişkiyi düzenlemek bakımından mutlaka cevaplanması gereken soru “çocuk kimdir” sorusudur. Eğer hukuki olarak 0-18 aralığındakilerin tümü çocuk olarak kabul ediliyorsa, çocuğun mesleğe hazırlanması, meslek için tercih yapabilecek olgunluğa gelmesi ile meslek eğitimi arasında ayırım yapmak zorunluluktur. Çünkü mesleki eğitim, insan yaşamının nirengi noktasıdır. İnsan ancak mesleğiyle toplumsal yaşamda kendisine yer bulabilir. Kendisini ancak mesleği üzerinden ifade edilebilir.

Mesleki eğitimin, ortaokul sonrası eğitime bırakılması çocuğun gelişim aşamalarıyla yakından ilgilidir. Çocukların gelişim aşamalarında başlangıçta biyolojik yapı ve bu yapının doğurduğu ihtiyaçlar belirleyiciyken zamanla çocuğun toplumsal çevresi ve bu çevrenin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar öne çı-

kar. Genelde 13-18 yaş arası biyolojik yapı kadar çocuğun toplumsal yapısının etkin olduğu yaş dilimidir.

Çocukluk döneminin aşamalarının adlandırılması ve hangi yaşları içerdiği konusunda farklılıklar olsa da genelde 13 ile 18 yaş arası çocuğun mesleki ilgilerinin ortaya çıktığı yaş olarak kabul edilir. Çoğu eğitimci meslek eğitimi için bu yaş grubunu esas alırlar. Oysa çocuklar büyüdükçe ilgileri çoğalır ve hangi mesleği seçeceklerinde kararsızdırlar. Gander ve Gardiner bu duruma şöyle dikkat çekmektedir

“Geçenlerde bir meslektaşımız on üç-on beş yaşlarındaki ergenlere “Sizi en çok kaygılandıran nedir?” sorusunu sordu. Çoğunluk “mezun olduğumda ne yapacağımı bilmemek” yanıtını verdi. Eğer hâlâ bilmiyorsanız, yalnız değilsiniz. Bir meslektaşımız üniversite birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine bir mesleğe karar verip vermediklerini sorduğunda, her dönem öğrencilerin yüzde 15-20’si karar vermediğini belirtmiştir. Bunun nedenlerinden biri, gelecek kırk yıl boyunca çalışmanın büyük olasılıkla başka herhangi bir etkinlikten çok daha fazla zamanınızı alacağı ve ne yapmak islediğinize karar vermenin yıllar boyunca kolay olmayacağıdır.”²

Meslek seçimi giderek daha da önemli hale gelmekte. Özellikle ülkemizdeki meslek seçimi mesleki ortaöğretimden çok yüksek öğretim aşamasında gerçekleşiyor olmasına rağmen, çok sayıda öğrenci lisans eğitimi

içinde meslek seçimlerini değiştirmektedir. Son üniversiteye giriş sınavında bir yüksek öğretim programına devam edenlerden 343,798 aday yeniden sınava girmiştir³. Bu sayı geçmiş yıllarda daha fazlaydı⁴. Üniversitelerin kendi bünyelerinde mesleki program değişimine izin vermesi sorunun büyümesini önemli ölçüde engellemiş görünmektedir.

Mesleki ortaöğretimi bitiren çok sayıda öğrencinin eğitimini aldığı alanı meslek olarak seçmediğini de biliyoruz. Meslek lisesi mezunlarını izleme çalışmaları düzenli yapılmıyorsa da yapılan çalışmalar, bu liselerden mezun olanların kendi mesleklerini yapmadıklarını ortaya koymuştur. 2018-2021 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü görevinde bulunan Kemal Varın Numanoglu, kendisiyle yapılan bir röportajda Bakanlığın 2008 ve 2014 yılında yaptığı araştırmaya atıf yaparak şunları söylemektedir:

“Söz konusu araştırma sonuçlarına göre, mesleki ve teknik eğitim mezunlarının genel istihdam oranları yüksek olmasına rağmen, mezun oldukları alandaki istihdam oranları son derece düşüktür. Alanı dışında çalışan mezun oranının en yüksek olduğu alan yüzde 57,20 ile matbaa teknolojisi. Kendi alanında çalışan mezun oranı yüzde 10’u geçen alanlar uçak bakım, pazarlama ve perakende, laboratuvar hizmetleri ve eğlence hizmetleri ile sınırlıdır. Ayrıca birçok meslek alanı için mezuniyet alanında çalışma oranının yüzde 5’in altında olması, öğrencile-

² Mary J. Gander - Harry W. Gardiner, Çocuk ve Ergen Gelişimi (Çev: Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur) S.500-501, İmge Yayınları, 2004, Ankara

³ https://www.osym.gov.tr/yks_yerlestirme_sayisal_bilgiler_2022.pdf

⁴ <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/1-5-milyon-a-day-neden-tekrar-sinava-giriyor-41244976>

rin aldıkları eğitim ile doğrudan ilgili olmayan işlerde çalıştıklarına işaret etmektedir.”⁵

Numanoğlu’nun değerlendirmelerine bakılırsa bu durumun ortaya çıkışındaki temel neden öğrencilerin kendi meslek alanlarında yeterli ücret kazanamamalarıdır. Bu da doğal olarak mesleki eğitim almış öğrencilerin meslek alanlarında yaşanan sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu sorunun adı açıktır, bazı alanların piyasa ekonomisi içerisinde gelir getirici özelliklerinde kalıcı kayıplar oluşmaktadır. Çünkü teknolojideki değişim ve yeni bu mesleklerin istihdam koşullarını tümüyle değiştirmiştir, değiştirmektedir. Dolayısıyla zorunlu eğitim içerisindeki meslek eğitimi, daha iyi sunma garantisi vermediği gibi çocukları gelişen ve değişen meslekler alanında güçsüz bırakmakla kalmamakta, toplumun siyasal, ekonomik ve kültürel çatışmalarının içinde kendi iradesiyle yer alabilmesini de büyük ölçüde önlemiş olmaktadır.

Zorunlu eğitimin verildiği okullar çocukları yaşama hazırlarken onların iş sahibi olacaklarını dikkate alır ama daima işçi kalacakları düşüncesinden hareket edemez. Bu nedenle zorunlu eğitim, çocukların kişisel gelişimlerini, bedensel ve kişiliklerini dikkate alarak yapılandırılmak durumundadır. Ülkeler orta-öğretimde çocukların ilgilerini uyandırmak, geliştirmekle, bunları mesleğe dönüştürmek arasında ayırım yapmak durumundadır. Orta-öğretimin meslek eğitimi değil mesleğe geçiş için hazırlık eğitimi veren kurumlar olması gerekir. Bu çocukların gelişimiyle bağlantılı olduğu gibi sonuçları bakımından toplumun demokratikleşmesiyle de yakından ilgilidir.

⁵ <https://aimsaddergisi.com/meslek-lisesi-mezunlari-kendi-alaninda-calismiyor/>

Bu yapılmadığında okullarda ister genel, isterse mesleki eğitim verilsin bu kurumlar demokratik bir toplumun kurulmasına katkı veren kurumlar olamayacaktır.

Bu noktada zorunlu eğitim aşamasındaki mesleki eğitim olumsuzlukları için Gramsci’nin aşağıya alıntıladığımız saptamaları uyarıcı olabilir:

“Meslek okulu tiplerinin çoğalması geleneksel toplumsal farklılıkları sürdürme eğilimindedir; fakat bu durum, bu farklılıklar içerisinde içsel çeşitliliği de teşvik ettiği için, demokratik bir yönelim taşıdığı izlenimi verir. Emekçi, vasıflı bir işçiye dönüşebilir; sözcü, köylü arazi ölçme memuruna ya da tarım uzmanına dönüşebilir. Fakat demokrasi, tanımı gereği, vasıfsız bir işçinin vasıflı hale gelebilmesi demek değildir salt. Demokrasi, her ‘yurttaşın’ ‘yönetebilmesi’ ve toplumun onu, sırf soyut biçimde de olsa, buna ulaşması için genel bir durum içerisine yerleştirmesi demektir. Siyasal demokrasi yönetenlerle yönetilenlerin örtüşmesine (yönetilenlerin rızasını alan yönetim anlamında) yönelik bir eğilim taşır, bu amaç doğrultusunda yönetici olmayan her kişiye ücretsiz bir beceri eğitimi temin eder ve onu genel bir teknik hazırlıktan geçirir. Fakat bugün halk okulu olarak gelişmekte olan okul tipi bu illüzyonu sürdürme eğiliminde bile değildir. Zira bu okul, ‘personel inisiyatifi’nin bu tür beceriler edinmesini ve teknik-politik hazırlıktan geçmesini giderek zorlaştıran toplumsal ve siyasal bir ortamla, teknik açıdan nitelikli yönetim

katmanına adam devşirmeyi sınırlayacak tarzda organize olmaktadır giderek. Böylelikle, sınıfsal bölünmeleri aşmaya doğru hareket etmekten çok, hukuksal yönden sabitlenmiş ve kristalize olmuş zümreler halinde bölünmeye geri dönmüş oluyoruz gerçekte. Çocuğun eğitimsel kariyerinin ta başından itibaren giderek uzmanlaşan meslek okullarının sayısındaki artış, bu eğilimin en belirgin tezahürlerinden biridir.”⁶

Gramsci, uyarılarına dikkat edilirse nasıl bir toplum olacağımızla yakından ilgilidir. Eğer ideal anlamda demokratik bir toplum olacaksak, demokrasimiz demokrasi olacaksa eğitim kariyerinin başında mesleki uzmanlaşmanın içinde bulan birey ile bu mümkün olmayacaktır. Çünkü eğitim kariyerinin başında çocuğu mesleki eğitime zorunlu kılmak onu toplumun siyasal, kültürel, yönetsel yapısında daha iyi bir yaşama doğru taşımayacaktır. Nitekim dün de bugün de zorunlu eğitim aşamasında mesleki eğitim içine alınan çocuklar, onları yukarı taşıyacak her türlü sosyal bilgi ve beceriden yoksun kalmaktadırlar. Ayrıca aldıkları eğitim onları yaşamlarını belirleyen mesleğin dayandığı bilimsel ve felsefi bilgiyle de buluşturmaktan uzaktır.

Tonguç bu gerçeğe, cumhuriyet dönemi eğitimi açısından erken denilecek bir tarihte 1933’te dikkat çeker. Tonguç’a göre bir otomobil ustasının aracı tanınması, sökmesi, yeniden takması, vitesini, kolunu bilmesi yeterli değildir. Çünkü bunlara usta diyeceksek, “her şeyden önce, en azından mes-

leğinin kurallarını ilgilendiren bilgileri ve hesapları bilmesini isteriz” der. Devamla şunları yazar:

“Sonuç şudur ki: Mesleki pratik çalışmayı, mesleki teorik ve bilimsel çaba ile de desteklemek zorunluluğu vardır. Bu teorik ve bilimsel buluşların türü ve sayısı mesleklere göre fizik, kimya, matematik, biyoloji, sağlık bilgisi, tarih, coğrafya, sosyoloji bilgileri gibi verilere gruplara ayrılırlar.

Kuşkusuz bu istek, sistemli bilimsel verileri anlatan bir istek değildir. Fakat bu saydığımız öğelerin her birinin sistemli bilimsel öğretimde önemli rolleri vardır. Ve en sonunda birey, bu bilgi yolu ile ki kendi kendine düşünebilip hareket edebilen ve sorunlarını çözümleyebilen iyi bir vatandaş haline getirilmektedir.”⁷

Bugünkü durum daha da vahimdir. Meslek lisesi programlarında çocuğu mesleğin teorik ve bilimsel yönlerine götürecek olan tüm dersler terk edilmiştir. Haftanın dört günü iş yerinde bulunan, başında öğretmen bulunmayan, iş başındaki öğrenim süreci her an eğitimin amaçları bakımından ölçme ve değerlendirmeye tabi kılınmayan bir eğitim hiçbir koşul altında mesleki eğitim olarak değerlendirilemez. Bunun adı çocukların işçileşmesi, deneyime dayalı vasıf kazanmasıdır. Meslek liselerinin mesleki eğitim merkezleri konumuna getirilmesi, mesleki eğitimde zaten gecikerek gerçekleşmiş olan meslek eğitiminin okulla buluşma devriminin (Hendeshanenin 1731 yılındaki kuruluşunu esas alırsak yaklaşık 300 yıl sonra) terk edilmesidir.

⁶ David Forgacs, Gramsci Kitabı/ Seçme Yazılar 1916-1935 (Çev: İbrahim Yıldız), s.395, Dipnot Yayınları, Ankara

⁷ İsmail Hakkı Tonguç, age, s.115

Şunu kabul etmeliyiz ki mesleki eğitim önceki ve bugünkü haliyle, eğitim ortamının içinde bulunduğu eşitsizlikler ve yoksulluklar dolayısıyla yoksul, eğitim olarak geri konumdaki aile çocukların ucuz işgücü haline getirilmesinden başka bir şey değildir. Bu çocukların yüksek öğretim süreci de aynı şekilde sorunludur. Aldıkları eğitim, onlara duygusal ve mesleki tatmin sağlamadığı gibi ekonomiye bağlı statü kazandırmaktan da uzaktır. Aksine mesleki eğitim bu haliyle, toplumsal ilişkilerin aktörü olarak kendilerini toplumun yararına tercihler oluşturmada, kendi özgürlüklerini güçlendirici taleplerde bulunmada güçsüz, korunaksız bırakmaktadır.

Mesleki Ortaöğretimde Neden Direnilmektedir?

Mesleki eğitim, her zaman kalkınmanın, ilerlemenin vazgeçilmez gücü olarak görülmüştür ki ulusların kalkınma tarihi bunu doğrular niteliktedir. Alman kalkınmasından, Japon kalkınmasına kadar ileri düzeyde kalkınmış ülkelerin pratiğinde mesleki eğitimin, bu eğitimi veren okulların payı büyüktür. Bu ülkelerde mesleki eğitimi başarılı yapan, mesleki eğitimin beceri geliştirmeye verdiği önemdir. Bu sayede öğrenciler sadece teorik bilgiler almaz gelecekte iş yaşamında gerekli olan pratik bilgi ve becerileri de kazanırlar. Mesleki eğitimin bu pratik yararı, özellikle de kalkınmanın hemen her şey sayıldığı 19 ve 20 yüz yılı tümüyle etkilemiştir. Mesleki orta öğretime yönelik olumlu bakış genel olarak bu tarihsel geçmişten güç alır. Referans alanı da büyük ölçüde bu kalkınmacı geçmiştir.

Oysa şimdi durum farklıdır. Toplumsal yaşam çocuklara geçmişe oranla daha uzun bir eğitim sürecini dayatmaktadır. Geleceğin mesleği olarak görülen meslekler alanlarında eğitim süreci giderek uzamaktadır. İş piyasalarında iyi bir iş edinmek için orta öğretim, lisans yeterli olmamaktadır.

Öğrencilerin Başarı Durumlarının Sayı ve % olarak Görünümü

Dersler	Mezun Olunan Lise	Başarı Durumları					
		Geçen Öğrenci				Kalan Öğrenci	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Genel Muhasebe	Meslek Lisesi	17	31	9	53	8	47
	Düz Lise	38	69	25	66	13	34
	TOPLAM	55	100	34	62	21	38
Ekonomi	Meslek Lisesi	17	31	12	71	5	29
	Düz Lise	38	69	32	84	6	16
	TOPLAM	55	100	44	80	11	20

Geçmişte piyasalardan iş talebinde bulunan nüfus sayıca azdı. İlkokul, ortaokul ve lise diplomalarıyla iş edinebilmek mümkündü. Örneğin bu olguyu Türkiye’de öğretmen eğitiminde görebilmek mümkündü: Osmanlı ve cumhuriyetin ilk yıllarında sadece okur-yazar olanlardan seçilmiş gruplara verilen eğitim ile onlar köy okullarında eğitim unvanıyla görev alabilmekteydiler. Zamanla öğretmen eğitimi lise, sonrasında ise üniversite eğitimi gerektiren bir sürece evrildi. Bu durum birçok meslek için farklı değildi. Sağlık alanında hizmet veren hemşirelerin eğitimi de benzer değişim geçirdi. Mesleklerin evrimi, iş piyasalarında daha iyi pozisyonlar tutmak için daha uzun süre genel eğitim almak ve bu eğitimin kazanımları üzerinde daha fazla uzmanlaşma dayatmaktadır. Eğer giderek bazı meslekler daha uzun eğitime, uzmanlaşmaya dayalı olarak da fazla para kazandırıyor, bazı meslekler daha az eğitim süresine bağlı olarak daha az gelir kazandırıyor ise siz isterseniz de istemeseniz de aileler çocuklarını uzun süreli eğitime ve ileri uzmanlaşmaya yönlendirecektir. Bu acımasız rekabet demektir ve doğal olarak yoksul aile çocukları için olum-

suz bir durum anlamına gelmektedir. Çünkü onların uzun süreli eğitim ve buna dayanan uzmanlaşmaya yönelik olanakları sınırlı olacaktır. Ülkemizdeki durum ortadadır, mesleki eğitimi bitiren tüm çocuklar düşük ücrete ve güvencesiz çalışmaya mahkûm edilmiştir.

Zorunlu temel eğitim, bu nedenle iş piyasalarındaki bu gelişme karşısında çocukları koruyan, onları gelecekte iş piyasalarında kendi tercihlerini özgürce yapabilen ve sonuçlarını göğüsleyebilen bireyler haline getirmek durumundadır.

Mesleki orta öğretimdeki direnişin nedenlerinden biri de meslek eğitiminin erken yaşta başlaması gerektiğine dair bilimsel dayanakları bulunmayan inançtır: Çocukların kendilerini geliştirebilecekleri beden- sel, ruhsal ve sanatsal gelişimiyle yakından ilgili olan spor okulları, görsel sanat okulları, müzik okulları için bu geçerli olabilir. Ancak onları üretim sürecinin pasif bir parçasına dönüştürecek elektrik, elektronik, muhasebe, torna tesviye, ağaç işleri vb. eğitim için bu durum geçerli değildir. Genel liselerden sınavsız geçiş ile meslek yüksek okullarına kayıt yaptıran öğrencilerin meslek liselerinden gelenlerden geride kaldıklarına dair elde bir bulgu, konuya dair bir şikâyet de bulunmamaktadır. Hatta tam tersine genel liselerden gelen öğrencilerin, meslek liselerinden gelen öğrencilerden daha hızlı öğrendiğine dair çok sayıda araştırma sonucu bulunmaktadır. Özellikle Meslek Yüksek Okullarına sınavsız geçiş uygulamasını değerlendiren araştırmalar bu gerçeği ortaya koymaktadır. Durumu örneklemek bakımından bu araştırmalardan biri olan ve Nurdan Kuşat tarafından muhasebe ve ekonomi dersleriyle ilgili gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Daha önce ticaret meslek lisesinde ekonomi ve muhasebe dersleri almış öğrencilere oranla bu derslerle ilk defa karşılaşan genel lise öğrencilerinin başarısı arasında gerçekten de anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Muhasebe dersinde yüzde 66’ya karşılık yüzde 53, ekonomi dersinde yüzde 84’e karşılık yüzde 71’lik genel lise öğrencileri lehine bir başarı bulunmaktadır⁸.

Sonuç

Bir bütün olarak eğitim sistemleri çocukları toplama, ayırıştırma ve onaylama biçiminde işlemektedir. İlkokul bütün çocukları toplar, onlara ortak özellikler kazandırır, orta öğretim ise ilgilerine, başarılarına göre ayırıştırır. 19 ve 20 yüz yılın bugüne devrettiği temel paradigma budur. Bunun işlemediğini kısaca da olsa yukarıda tartışmaya çalıştık. Bu sistemin ülkelerin hızlı kalkınmaya ihtiyaç duyduğu dönemlerde olumlu sonuçlar verdiği de ortadadır. Elbette eğitimin temel amacı, çocuğun hayata hazırlanmasıdır. Ancak bu hazırla(n)manın iki yönlü olduğu gerçeği, ayırtırmayı esas alan anlayışlar tarafından yeniden gözden geçirilmelidir. Çünkü bu anlayışın arka planında iş ve insan arasındaki ilişkinin, insan doğasıyla, özüyle olan bağının koparılıp, işin, işçileşme olarak anlaşılmasına dayalı bir mantık bulunmaktadır. Eğitim sistemleri böyle kurgulansa dahi çocuk açısından eğitim kendini geliştirme, bağımsızlaşma gibi sonuçlar doğuran bir etkinliktir. Mesleki eğitimin, zorunlu temel eğitimin bir parçası olarak düşünülmesi, ço-

⁸ Nurdan Kuşat, “Meslek Yüksekokullarında Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Çalışma: Eğirdir Meslek Yüksekokulu Muhasebe Programı Örneği” *Muhasebe ve Finansman Dergisi* Ocak/2014. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mufad/issue/35647/396450#:~:text=Bib-Tex,65%20%2D%2080%2C%2001.01.2014>

cuğun bu kazanımlarını etkisizleştiren bir sonuç doğurmaktadır. Öğrenci; kişisel-sosyal gelişimini tamamlayamadan, bir mesleğin, ara elemanı adayı olarak kendini bulmakta; işle, hayatla kurduğu bağ vasıf düzeyi düşük bir işçi olmakla sonuçlanmaktadır.

Türkiye, mesleki eğitimi, temel eğitimin bir parçası olmaktan çıkarmalı, orta öğretimi tamamen meslek eğitimine hazırlayan bir geçiş süreci olarak yeniden yapılandırmalıdır. Öğretmenlik, hemşirelik gibi birçok meslekte olduğu gibi öğrencilerin meslek seçimini onların çocukluklarının sonlandığı bir döneme 18 yaş ve sonrasına kaydırılmalıdır. Bu değişen toplum yapısının, değişen mesleklerin dayattığı zorunlu bir durumdur. Ayrıca böylesi bir geçiş için koşullar da hazır görünmektedir. Özellikle meslek yüksek okulları uygulaması bu açıdan çok önemli görünmektedir. Türkiye bu konuyu iş dünyasının gözüyle değil pedagojinin gözüyle görmeyi başarmalıdır. “Meslek lisesi memleket meselesi” aptalca sloganların peşine düşmemelidir. Çünkü söz konusu olan, çocukların daha iyi bir hayata hazırlanmasıdır.

KÖY ENSTİTÜLERİNDE MATEMATİK EĞİTİMİ

Merve Atasay Sunay¹

Köy Enstitülerinin 1943 programında yer verilen matematik eğitimi yaklaşımı, bunların çok daha ötesinde ve Vygotsky, Piaget, Bruner gibi kuramcıların ifade ettiği bireyin kendi bilgisini yapılandırmasını, uygulayarak ve yaptıklarıyla öğrenmesini içeren bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Gerçekçi matematik eğitimi olarak ifade edilen Freudenthal'ın, matematiğin gerçek hayatta karşılaşılan durumlardan ve problemlerden hareketle ihtiyaç duyulan bilginin öğrenilmesi gerektiği yaklaşımı ise Köy Enstitülerinde uygulanan matematik eğitimiyle örtüşmektedir.

Giriş

Köy Enstitülerinde ziraattan sanata, edebiyattan marangozluğa, demircilikten hayvancılığa birçok alanda çağının ötesinde ve ihtiyaçları karşılayacak nitelikte eğitim verildiği bilinmektedir. Ancak Köy Enstitülerinin eleştirildiği bir nokta bilim ve özellikle matematik eğitiminin zayıf kaldığı yönündedir. Bu çalışma, matematik eğitimi çalışmalarının dünyada yeni konuşulmaya başlandığı bir dönemde ülkemizde özgün bir eğitim modeli olan Köy Enstitülerinde matematik eğitiminin uygulanışı ve işlenişinin nasıl olduğu üzerine bir inceleme içermektedir. Dönemin ilkökul öğretmenleri yetiştirme politikalarının anlaşılması amacıyla cumhuriyet öncesi dönemden başlayarak Köy Enstitüleri kurulana kadar ki dönemde nasıl bir politika izlendiğinin anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Matematik eğitimi, dönemin koşullarıyla değerlendirmek adına, hangi yıllarda kimler tarafından matematik eğitiminin konuşulmaya başlandığının bilinmesi de kritik olacaktır.

¹Matematik öğretmeni

İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Politikaları

Cumhuriyet kurulmadan önceki dönemde ve cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirme politikalarına yönelik durumu ortaya koyan bir kaynak İsmail Hakkı Tonguç'un (1939) Canlandırılacak Köy eseridir. Bu eser dönemin koşullarını ve politikalarını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. On dokuzuncu yüzyıldan önce Osmanlı döneminde yaygın eğitim kurumları medreseler ve mahalle mektepleriydi, buralarda din ağırlıklı bir eğitim verilmekteydi ve buralarda yetişenler medrese ve mekteplere öğretmen oluyorlardı. 1870'ten sonra sıbyan okullarının açılmasına ve bu okullarda "muhtasar fenni hesap" adıyla temel aritmetik işlemlerinin okutulmasına karar vermiştir. Sıbyan okullarına kadar temel matematik hesaplarının okutulmadığı anlaşılmakta ve bu okullarda hesap ve hendese derslerinin programa girdiği görülmektedir. Aynı yıllarda sıbyan okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla dört yıllık Darülmuallimatı okulları açılmıştır.

İkinci meşrutiyet dönemine girilmesiyle öğretmen yetiştirmeye önem verilmeye başlandığı, fen ve kültür derslerinin öğretmen yetiştirme programına eklendiği görülmektedir. Çok uzun sürmeyen bu süreç sonunda Cumhuriyet ilan edilmiş ve 1926'da yeni ilk mektep müfredat programı hazırlanmıştır. Bu programda özellikle derslerin ayrı ayrı kopuk işleyişten ziyade birbiri ile ilişkilendirilerek işlenmesi vurgulanmaktadır. Yeni müfredatta yer alan Türkçe, Hayat Bilgisi, Hesap, Hendese derslerinin yanında köy okullarında okutulmak üzere köyçocuklarının ihtiyaç ve ilgilerine göre de dersler konulmuştur. 1927 itibarıyla Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji bölümü kurulmuş ve burada ilköğretime öğretmen yetiştirmeye başlanmıştır. Ancak Fay Kirby'nin belirttiğine göre burada yetişen öğretmenler köye gitmiyor ve sayıları da ihtiyaca göre oldukça yetersiz kalıyordu. 1935 yılından itibaren de özellikle köy okullarındaki öğretmen açığını kapatmak için eğitmen yetiştirme kursları açılmıştır. Köye öğretmen yetiştirmek amacıyla 1937'de ilk uygulamaları ile Köy Enstitüleri kurulmuş ve 1940'ta çıkan yasa ile 21 Köy Enstitüsünün kurulmasının temeli atılmıştır.

Köy Enstitüleri kurulana kadarki süreçte öğretmen yetiştirme konusunda kapsamlı bir yaklaşım olmadığı, dönemin ihtiyaçlarını karşılayacak boyuttaki ilk adımın Köy Enstitüleri olduğu görülmektedir.

Dönemin Matematik Eğitimi Kuramcıları

Matematiğin öğrenilmesi üzerine yapılan ilk çalışmalar, öğrenme psikoloji üzerine yapılan çalışmalarla başlamaktadır. Öğrenme psikolojisinin ilk temsilcilerinden biri olan Lev Vygotsky (1896-1934), 1920'li yıllardan itibaren gelişimsel psikoloji ve yakınsal

gelişim alanı kuramlarıyla dil ve okuma-yazma öğrenimi konusunda katkı sunmuştur. Bu kurama göre çocuklar yapabildikleri şeyleri öğrenebilir, yapamadıkları şeyleri öğrenemezler. Çocukların yardım alarak yapabilecekleri becerileri de tanımlamaktadır ve böylece öğrenme sürecinde sosyal çevreyle etkileşimin de önemini ortaya koymaktadır.

Vygotsky ile tanışma fırsatı bulamasa da onun çalışmalarıyla paralellik gösteren bir diğer öncü gelişim psikolojisi kuramcısı Jean Piaget (1896-1980), çocukların doğuştan itibaren bilişsel gelişimlerini evrelere ayırmıştır. Bireyin dışarıdan verilen bilgi ile değil, kendi bilgilerini kendi gerçekliği ve anlayışı ile oluşturduğunu savunan yapılandırmacı yaklaşımın temellerini atmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım kuramı günümüzde matematik eğitimi çalışmalarının temelinde yer almaktadır. Piaget, 1930'larda çalışmalarına yoğunlaşmasına rağmen fikirleri 1960'lara kadar geniş çapta duyulmamıştır.

Bir diğer öncü kuramcı Jerome Bruner (1915-2016), bireyin kendi etkinlik ve gözlemleri yoluyla öğreneceğini savunarak buluş yoluyla öğrenme yöntemini geliştirmiştir. Öğrencilerinin kendilerinin keşfederek öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarının yaratılması gerektiğini vurgulamaktadır. 1960'larda ortaya attığı bu kuram özellikle matematik eğitimi alanında oldukça yer bulmuştur.

Bir matematikçi olan ve matematik eğitimi çalışmalarının temelini atan öncü kuramcı Hans Freudenthal (1905-1990), matematiğin tarihsel sürecinde olduğu gibi öğrenmenin gerçek hayattan yani doğal çevreden bir olay veya durumla başladığını, bu durumu veya olayı açıklamak amacıyla matematiksel bil-

ğinin üretildiğini savunmaktadır. 1970’lerden sonra gerçekçi matematik eğitimi kuramı olarak anılmaya başlanan bu yaklaşım matematik eğitimi çalışmalarına yeni bir yön vermiştir.

Öğrenme psikolojisine yönelik çalışmalar 20.yüzyıl başlarında ortaya çıkmaya başlasa da ancak 1960’lardan sonra geniş çapta anlaşılabilmiş ve yayılmaya başlamıştır. Bu nedenle Köy Enstitülerinin kurulmaya çalışıldığı yıllarda matematik eğitimi çalışmaları tüm dünyada yeni ortaya çıkan bir alandır.

Köy Enstitülerinde Matematik Dersinin İşlenişi

Köy Enstitülerinde hangi derslerin yer aldığını ve derslerin işleniş şekillerini o dönemi anlatan ve inceleyen, anı ve araştırmayı içeren çeşitli kaynaklardan öğrenmekteyiz. Köy Enstitüleri programında ziraat, teknik ve kültür dersleri yer almaktaydı ve enstitünün durumuna göre günlük veya haftalık periyotlarla bu dersler işlenmekteydi. 1943 öğretim programında, beş yıllık öğrenim süresinin 114 haftası kültür derslerine, 58 haftası ziraat derslerine ve 58 haftası da teknik derslere ayrılmış ve haftalık 44 saat olan programın 22 saati kültür derslerine ayrılmıştır. Beş yıllık öğrenim süresi boyunca toplam 736 saat Türkçe, 598 saat Matematik, 460 saat müzik ve 414 saat yabancı dil olmak üzere en ağırlık verilen derslerin bu dört kültür dersi olduğu görülmektedir.

Köy Enstitülerinin “okul” yaklaşımından farklı olduğu özellikle vurgulanmaktadır. Salt bir genel öğretim okulu veya teknik öğretim okulu olmadığı, bunun yerine öğrenmenin ve üretmenin birlikte olduğu “iş

içinde öğrenme, öğrenme içinde iş” yaklaşımının benimsendiği belirtilmektedir. Bu anlamda derslerin işlenişinde de kültür dersleriyle tarımsal ve teknik derslerin organik bir bütünlük içinde işlenmesi benimsenmiştir. Feyzullah Ertuğrul (2001) çalışmasında Tonguç’un şu sözlerine alıntı yapmaktadır: “Kurulacak enstitülerde ziraat ve atölye işlerine önem verilirken kuramsal derslerin de geleneğe göre ve ezbercilik şeklinde okutulamayacağı pek tabii idi. Biyoloji dersinin derslikte ve kara tahta başında okutulması artık gülünç bir şey olacaktı. Ekilip biçilen, hayvan beslenen bir kurumda fizik, kimya, aritmetik ve geometri derslerini bu olaylarla bağlantı yaratmadan okutmaya kalkışmak büsbütün gülünç olurdu. Onun için bütün derslerde ilgili metotların kökten değiştirilmesi, derslerin iş içinde ve iş vasıtasıyla öğretilmesi gerekiyordu.”

Bu yaklaşımı yansıtabilecek şekilde Köy Enstitülerinin öğretim programında matematik eğitiminin amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (Maarif Vekilliği, 1943): “...Talebesine hızlı ve doğru olarak matematik işlemlerini yapmasını öğretmiş olan bir öğretmen bunları hayat problemlerine tatbik ettiremezse boş bir iş yapmış olur. Çünkü pratik ciheti ve hayata tatbiki göz önünde bulundurmeyen çalışmanın zihin eğitime faydası şüphelidir. Başlangıçta en basit işlemleri bile öğretirken bunların ne gibi faydaları olduğunu anlatmak zorunluluğu vardır. Talebeye problemler verilirken enstitünün türlü çalışma alanlarında yapılmakta olan işler göz önünde bulundurulmalı ve konular mümkün olduğu kadar bu işlerden alınmalıdır.”

Matematik eğitimi özelinde Köy Enstitülerinde Tonguç’un bu yaklaşımının oturtul-

maya çalışıldığını destekleyen bir açıklama Köy Enstitüsü mezunu Pakize Türkoğlu'nun anılarında yer almaktadır (Türkoğlu, 2000). Tonguç ve Enstitüleri adlı eserinde kısaca bahsettiği ve çeşitli röportajlarında anlattığı anısına göre Aksu Köy Enstitüsünde okuduğu ilk yılın sıcak bir temmuz günü İsmail Hakkı Tonguç enstitüye ziyarete gelir. Onlar sınıfta tahta önünde matematik dersi işlerken Tonguç sınıfa girer. Sıcak bir havada içeride ders yapılmasından dolayı çocukların uyukladığını fark ederek dersin dışarı yapılmasını önerir. Öğretmenin tahtayı kullanması gerektiğini söylemesi üzerine de öğrencilerden tahtayı dışarı taşımalarını ister. Büyük bir ağacın altındaki bir araziye giderler ve Tonguç tarım öğretmeninden o arazinin portakal bahçesine dönüştürüleceğini öğrenir. Bunun üzerine buraya dikilecek portakal ağaçlarının hesabını yapmaya koyulurlar. İpler ve kazıklar kullanarak arazinin alanını ölçmeye ve alanı iplerle karelere ayırmaya başlarlar. Portakal ağacının kaç metre aralıklarla dikileceğine karar vererek bu alana kaç tane ağaç dikileceğini hesaplarlar. Türkoğlu, o günkü dersin konusu olan kareyi hayatında en iyi öğrendiği ders olarak ifade etmektedir. Tahtada yapmaya çalıştıklarını tarlada deneyerek yaptıkları için çok daha kalıcı öğrendiğini belirtmektedir. Türkoğlu'nun bu anısından anlaşılmaktadır ki Tonguç, kültür derslerinin iş dersleriyle birlikte öğretilmesini bu yöneme alışık olmayan öğretmenlere benimsetmeye çalışmıştır.

Burgaç (2004) yüksek lisans tezinde enstitü öğretmeni olan Seyfi Koryürek'in şu ifadelerine yer vermektedir: "Kerpiç keserken de yeri geldiğinde öteki derslerimizin uygulamasını yapabiliyorduk. Örneğin prizma olan kerpicin enini, boyunu ve yüksekliğini

ölçerek matematik ve geometri derslerinin uygulamasını yapıyorduk. Grupların kestikleri kerpiçleri oranlayarak kerpiç sayılarını topluyorduk. Sınıfımızın da kerpiçe benzediğini anımsatarak sınıfımızın alan ve hacim ölçülerini buluyorduk." İnşaat yapımında matematiği nasıl kullandıklarını Son Enstitülüler belgeselinde anlatan Vahap Öztürk, çatı yapımı esnasında İsmet İnönü'nün enstitüyü ziyarete geldiğini ve nasıl yaptıklarını, çatıda kullanacakları tahtaların uzunluklarına nasıl karar verdiklerini sorduğunu anlatıyor. Bunun üzerine Öztürk de şöyle yanıt verdiğini söylüyor: "Dik kenarların kareleri hipotenüsün karesine eşittir, bu şekilde hesaplıyoruz." Bu ifadelerden inşaat yapımında, ziraattaki işlerinde ve enstitüde yaptıkları pek çok işte matematiği kullanarak öğrendikleri anlaşılmaktadır. Buradan da ziraat, teknik ve kültür derslerinin bir bütün olarak işlendiği görülmektedir.

Susar Kırmızı (2015), makalesinde İlyas Kalaycı'nın şu ifadelerine yer vermektedir: "Yani biz matematiği sınıfta tahta başında değil, arazide uygulayarak işlerdik. Mesela şimdiki bazı öğrencilere soruyoruz, metre nedir oğlum diye? Metrenin uzunluğunu farklı bir şekilde gösteriyor. Çünkü hayatında metre görmemiş. Biz metre ile metrenin yaptığı işi, uzunluğu, mesafeyi metreyle, kilometreyi ne var ne yok. İşte köy enstitülerinin özelliği burada... Bizdeki eğitim yaşayarak, yaparak, görerek uygulamaydı." Benzer şekilde Ertuğrul (2001), matematik derslerinin doğal bir çevrede yapıldığını ifade ederek şunları eklemektedir: "Ölçme, biçme, daire, alan, dekar, ar hesapları arazilerde gerçekleştirilirdi. Okulun döner sermaye harcamaları, hesapları matematik derslerinde ele alınırdı. Bu aynı zamanda bir denetimdi.

Enstitünün her türlü girdisi çıktısı matematik derslerinin konusuydu.” Bu ifadelerden de matematik dersinin yaşamdan kopuk bir ders olarak değil, tam tersine hayatlarındaki durumları düzenlemek için kullandıkları bir bilgi olarak ele alındığı anlaşılmaktadır. Matematik ile gerçek hayatın ilişkilendirildiğini destekleyen bir açıklamayı Kaplan (2002) yapmaktadır: “Her iş ve konuda matematik vardır. Önemli olan o ilişkiyi kurabilmektir. Köy Enstitülerinin başta gelen görevi yarılama, değerlendirme ve ilişkilendirmeye dayanıyordu...Plan, kroki çizimleri, uzunluklar, derinlikler, alan ve yoğunluklar, kıyı-lar, köşeler, açılar, üçgenler, dörtgenler, çok-genler işten önce sayılır, hesaplanırdı. Cebir ve geometrinin konuları da mutlaka günlük yaşama yansıtılması gerekirdi.”

Burğaç’ın (2004) çalışmasında yer alan dikkat çekici bir alıntı da matematik dersinde sorulan bir problem örneğidir: “Her öğrenciye bir çeyrek ekmek, 90 gram kuru fasulye, 90 gram bulgur, yirmi gram tereyağı, elli gram et veriliyor. Ekmeğin bütünü yirmi, fasulyenin kilosu otuz altı, bulgurun kilosu yirmi sekiz, tereyağın kilosu iki yüz seksen, etin kilosu yüz elli kuruştur. Bugünkü yemeğinizde tuz, biber, salça ve emek dışında, her öğrenci için kaç lira verilmiştir. Kümemizdeki öğrenciler için öğle yemeği kaç liraya mal olmuştur?” Bu problem son derece gerçekçi, kendi yaşamlarından alınmış, birden fazla işlemi ve ilişkiyi düşünmelerini gerektiren bir problemdir. Günümüzde “yeni nesil” soru olarak adlandırılan tarzdaakilere göre oldukça anlamlı ve ölçülmek istenen becerilere yer veren bir problem olduğu söylenebilir. Yine aynı tezde yer alan bir bilgiye göre o dönemde enstitüyü teftiş eden bir müfettişin raporunda öğrencilerin matematik bilgisinin son

derece yeterli olduğunu ve hatta yaşlılarından üstün olduklarını ifade etmektedir. Bunu sağlayan en önemli etmenin, öğrencilerin matematik konularındaki ölçme ve hesaplama gibi işlemleri, içinde bulundukları durumu değerlendirmek için yaşamın içinde uygulayarak öğrenmeleri olduğu söylenebilir. Bu noktada Köy Enstitülerindeki yaklaşımın yaparak yaşayarak öğrenmeye yönelik olmasının yanında, bu dersleri veren öğretmenlerin bu konuda özverili ve yaratıcı davranmalarının da etkili olduğu söylenebilir. Çünkü böyle yaklaşım daha önce denenmemiş ve öğretmenler de bu şekilde yetişmemişlerdir. Ayrıca o dönemde yeterli kaynak bulunmasında ve öğretmen sayısındaki eksiklikler de göz önünde bulundurulduğunda oldukça başarılı bir iş çıkarıldığı söylenebilir.

Köy Enstitülerinden mezun olduktan sonra öğretmen olmakla kalmayıp, üniversite okuyan, yurt dışında öğrenim gören, akademik çalışmalar yapan birçok kişi bulunmaktadır. Bunlar arasında matematik eğitimine dolaylı da olsa katkı sağlamış olan isim bilim felsefesi alanında çalışmış Prof. Dr. Cemal Yıldırım’dır. Yıldırım’ın hayat hikayesi incelendiğinde, küçük yaştan itibaren okumak istediğini ama babasının imam kursuna göndermek istediği için okumasına izin vermediği, Köy Enstitülerinin açıldığını öğrenmesi üzerine de orada okumaya gitmeyibir kaçış ve kurtuluş olarak gördüğü anlaşılmaktadır (Yılmaz, 2010). Köy Enstitüsünden mezun olduktan sonra birkaç yıl öğretmenlik yapsa da orada tanıştığı hocalarının yönlendirmesiyle yurtdışında yüksek lisans ve doktora eğitimi almaya gitmiştir. Cemal Yıldırım’ın bilim felsefesi üzerine katkıları dışında matematik felsefesini anlattığı ve dilimizde yazılmış en kapsamlı eser olan Matematik-

sel Düşünme (Yıldırım, 2013) kitabı lise ve lisans seviyesinde matematik felsefesi konusunda okutulmaktadır. Bu konuda ülkemizdeki bir ihtiyacı karşılamış ve bu alanda birçok öğrenci yetiştirmiştir. Köy Enstitüleri sadece köye öğretmen yetiştirme misyonunu yerine getirmemiş, aynı zamanda farklı alanlarda bilim insanı yetişmesine de vesile olmuştur.

Değerlendirme

Köy Enstitülerinde uygulanan yaklaşım ve matematik derslerinin işlenişi incelendiğinde o dönemin çok ötesinde bir anlayışla yaparak, yaşayarak ve öğrencilerin kendi bilgilerini kullanarak bir eğitim anlayışı geliştirdikleri ve uyguladıkları görülmektedir. Matematik eğitimi özelinde geliştirilmiş yaklaşımlar incelendiğinde bunların 1960'lerden sonra ortaya çıktığı görülmektedir. Köy Enstitülerinin 1943 programında yer verilen matematik eğitimi yaklaşımı, bunların çok daha ötesinde ve Vygotsky, Piaget, Bruner gibi kuramcıların ifade ettiği bireyin kendi bilgisini yapılandırmasını, uygulayarak ve yaptıklarıyla öğrenmesini içeren bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Gerçekçi matematik eğitimi olarak ifade edilen Freudenthal'ın, matematiğin gerçek hayatta karşılaşılan durumlardan ve problemlerden hareketle ihtiyaç duyulan bilginin öğrenilmesi gerektiği yaklaşımı ise Köy Enstitülerinde uygulanan matematik eğitimiyle örtüşmektedir.

Günümüzde matematik eğitiminin disiplinler arası bir yaklaşımla, bilim, teknoloji ve mühendislik alanlarıyla ilişkilendirilerek (STEM) öğretilmesini içeren çalışmalar yer almaktadır. Köy Enstitülerinde inşaatta, demircilikte, marangozlukta, dikişte, ziraatta

matematik problemlerini içeren çalışmalar yapılmaktaydı ve bunlar STEM yaklaşımının ilk örnekleri olarak değerlendirilebilirler. Günümüzde özellikle lise seviyesindeki öğrencilere tuğladan duvar örme yarışmaları yapılmaktadır. Bunun gibi yapı yapma işlerinin farklı bilgi ve becerileri birlikte kullanmayı gerektirdiği bilinmektedir. Köy Enstitülerinde öğrenciler amele gibi çalıştıkları için eleştirilmektedir, ancak bir binanın yapımında kullanılan birçok bilgi ve beceri sayesinde donanımlı olarak yetiştikleri söylenebilir.

Sıklıkla bahsedilen, Köy Enstitülerindeki kültür derslerinin yetersiz olduğu eleştirisinin, dönemin şartları ve benzer seviyedeki okulların eğitim düzeyleri ile kıyaslandığında temelsiz olduğu anlaşılmaktadır. O dönemde benzer seviyedeki ortaokul ve liselerdeki matematik eğitimi incelendiğinde Köy Enstitülerinden iyi olmadığı anlaşılabacaktır. Gazalcı'nın (2016) ifade ettiği gibi Köy Enstitülerinde verilen kültür derslerinin köy öğretmeni olacak bir kişi için nitelikli olduğu, ancak bunun ötesine geçmek isteyenler için yetersiz bulunduğu söylenebilir. Kültür derslerinin yetersiz görülmesindeki bir etmen de Köy Enstitüsü mezunlarının eleştirel bir bakış açısıyla yetişmiş olmaları ve daha iyi olabileceğini düşündükleri noktalarda yeni kurulmuş ve çeşitli yetersizlikler içinde büyütülmeye çalışılan kurumların eksik kalan noktalarını da açık yüreklilikle söyleyebilmeleri olabilir. Buna paralel olarak günümüzde sayısız imkân varken ve matematik eğitimi iyileştirmek üzerine onlarca çalışma, kitap yayınlanırken, bunlardan bir haber şekilde kara tahta düzeni matematik anlatmaya devam eden kaç öğretmen olduğunu ve bundan şikayetçi olan kaç öğrenci

olduğunu da ayrıca değerlendirmek gerekmektedir.

Köy Enstitüleri üzerine yazılan onlarca kaynakta matematik eğitimi üzerine araştırmalar ve anlatılar oldukça sınırlı kalmaktadır. Köy Enstitülerinde matematik eğitiminin nasıl uygulandığı, hangi kaynakların kullanıldığı, öğretmenlerin ne tür etkinlikler yaptığı, mezunlarının öğretmenlik deneyimlerinde matematik eğitimi nasıl uyguladığı üzerine daha derinlemesine araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Böyle araştırmaların, döneminin özgün bir yaklaşımı olan Köy Enstitülerinin, günümüzde geliştirilen matematik eğitimi yaklaşımlarına ilham vereceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Burğaç, M. (2004). *Çifteler Köy Enstitüsü*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bursa
- Ertuğrul, F. (2001). *Köy Enstitüleri Sistemi ve Düşündükleri*. Ankara: Güldiken Yayınları
- Gazalçı, M. (2016). *Köy Enstitüleri Sistemi: Mezunları Üzerine Bir Araştırma*. (2. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi
- Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Kirby, F. (1962). *Türkiye'de Köy Enstitüleri*. Ankara: Rüzgarlı Matbaa
- Maarif Vekilliği. (1943). *Köy Enstitüleri Öğretim Programı*. Ankara: Maarif Matbaası
- Susar Kırmızı, F. (2015). Köy Enstitülerinde Öğretmen Yetiştirmede Kullanılan Yöntemler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 1-11.
- Tonguç, İ. H. (1939). *Canlandırılacak Köy*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: İş Bankası Yayınları
- Yıldırım, C. (2013). *Matematiksel Düşünme*. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yılmaz, M. T. (2010). Köy Enstitülü Bir Aydınlanma Çımarı: Cemal Yıldırım Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitülü Sempozyumu, 14-17 2010, Kastamonu

REFET ÖZKAN'I TANIR MISINIZ?

Niyazi Altunya¹



30 Temmuz 2021 günü kaybettiğimiz *Refet Özkan*, öğretmen örgütçüsü, değerli bir yazardı.

Refet Özkan Ağabeyimiz, 1931 doğumlu. 1924 yılında Denizli'nin Honaz ilçesine yerleşen mübadil (nüfus değişimi sonucu gelen) bir ailenin 8 çocuğundan beşincisi. Aile, Manastır'ın Grebene ilçesinin Vraşno köyünden gelip Denizli'nin Honaz ilçesinden giden bir Rum ailenin viraneye dönmüş evine yerleştirilmiş. Kendilerine verilen toprak yeterli olmadığı için aile hayli zorluk çekerek yaşamış. Ama, okumaya değer veren bir aile.

Refet, 1943 yılında ilkokulu bitirip çaresizce köylü yaşamını sürdürürken, Isparta Gönen Köy Enstitüsü'nden öğrenci bulmaya gelen öğretmenler özellikle el yazısını çok beğenmiş. Bir süre sonra enstitüye çağrıl-

*Refet Özkan
Kırıkkale öğretmenlerinin önünde
yürürken (Şubat, 1962)*

mış ve öğrenci olmuş. 5 yıllık Köy Enstitüsü öğrenciliği 1948'de bitmiş.

Köy enstitülü ünlü yazar ve TÖS'ün efsane genel başkanı Fakir Baykurt'la sınıf arkadaşlığı ile başlayan dostluk, Fakir Ağabeyin ölümüne kadar sürmüştü.

Refet Özkan, yedi yıl ilkokul öğretmenliğinden sonra 1955'te sınavla Gazi Eğitim Enstitüsü Edebiyat Bölümü'ne girmiş ve burayı 1957 yılında bitirip ortaöğretim kurumlarında 1976 yılına kadar öğretmen ve yönetici olarak çalışmış. Süleyman Demirel'in, Necmettin Erbakan ve Alpaslan Türkeş'le kurduğu Milliyetçi Cephe (MC) koalisyonu döneminde artık mesleğin tadı kalmadığından 45 yaşında çok sevdiği mesleğinden erken emekli olmuş. Pek de yetenekli olmadığı kırtasiye ticareti önemli bir gelir sağlamamış, hatta kimi zaman zararına yürütülmüş. Ama

¹Dr.

dükkân, öğretmenlerin, gençlerin, yazar ve diğer aydın dostların, hapishane arkadaşlarının buluşma yeri olmuş. Bu dönem onun yazar olarak da verimli olduğu yıllardır.

Bu bilgileri, kısmen kısa görüşmelerimizden, en çok da yazdığı üç anı kitabından (*Açık Tanık*, 2014, *İmecenin Gücü*, 2017 ve *Fakir ve Refet Kitabı*, 2021) öğrendim. Aslında tek kitap olarak düşünülebilecek bu kitaplar Türkiye'nin eğitim tarihini ve sosyal tarihini yazacaklar için esaslı kaynaklar. Refet Ağabeyin basılmış ve basıma hazır başka kitapları da var.

Bu kitaplar, özgeçmiş yanında birçok şey öğreniyoruz. Birkaç örnek: Rafet Özkan, Türkiye'de doğduğu halde ilkokula girdiğinde Türkçe bilmemekte, Rumca konuşmaktadır. Okula başladığı ilk gün öğretmeni bu "kusurundan" dolayı onun yüzüne tükürür. O, bu olayı hiç unutmaz. Bunu anılarında yazdığı gibi bir televizyon programında da anlattığını anımsıyorum (Onun bir "Türkçe öğretmeni" ve yazar olmasında acaba bu olayın etkisi olmuş mudur?).

Refet Özkan'ın kitaplarında yer alan köy enstitüsü öğrenciliği sırasındaki gözlemleri eğitim tarihimize de veri olacak nitelikte. O günlere dair çok tatlı ve acı gözlemleri var. Örneğin, enstitü kurmakla görevlendirildiğinde 28 yaşında olan Gönen Köy Enstitüsü Müdürü Ömer Uzgil, tam bir "baba"dır. İstanbullu eşi, ilk günlerde paniklese de giderek ortama alışır, öğretmen olmadığı halde kız öğrencilere ablalık eder, hamileyken bile yapılara tuğla taşır. Orada doğan ilk oğullarının adını da *Gönen* koyarlar. Müdür ve eşi enstitünün tüm yaşamında, eğlentilerinde, eleştirili toplantılarında hep öğrencileriyle birliktedirler.

Enstitüye yeni gelen öğrencilerin çoğu kapalı ve musluk suyu olan tuvaleti bilmezler; okulun kenarına, hatta yatakhane ranzanın yanına küçük çişini yapanlar vardır. Bağıra bağıra köylüsünü arayan öğrenciler çoktur. Duvar dibinde sıtmadan titreyen bir öğrenci, kendisini kaldırmaya çalışan öğretmeni tanıyamaz ve ona yerel dille "dakleşme beni" (bana dokunma) diye tepki gösterir. Aşçı *Süleyman Usta* tam bir babadır (O, 1956-62 arasında bizim de aşçımız ve babamızdı).

Refet Özkan, daha mesleğinin ilk yıllarında kendini öğretmen örgütçülüğünün ortasında bulur. İlk örgütçülük deneyimini, 1949 yılında İzmir'de kurulan "Ege Bölgesi Köy Öğretmenleri Derneği"nde kazanır. O yıllarda eski öğretmen derneklerine egemen olan bazı "muallimler" köy öğretmenlerini lokallerine sokmayınca, köy enstitüsü çıkışlı öğretmenler, Türkiye'nin her yöresinde bölge köy öğretmen dernekleri kurmuşlardı. Bu dernekler 1958 yılında bir üst birlik olan "Türkiye Köy Öğretmen Dernekleri Federasyonu"nu da oluşturdular. Refet Özkan, 1961-62 yıllarında bu Federasyonun genel başkanlığını yapmıştı. 20 Şubat 1962'de, Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF)'nin sahip çıkmadığı Kırıkkale öğretmenlerinin Ankara yürüyüşüne bu yeni Federasyonun Genel Başkanı Refet Özkan öncülük etmiş, kısa süre gözaltına da alınmıştı. Bu sırada 7. Milli Eğitim Şûrası toplantı halinde idi ve Refet Özkan şûrada delegeliğini sürdürürken bu eyleme katıldı, ona sahip çıktı.

1965'te TÖS (Türkiye Öğretmenler Sendikası)'ün kurulmasıyla öğretmen dernekçiliği sönüşe geçmiştir. Refet Ağabey'in kurucuları arasında yer aldığı TÖS, tam onun gibilerin

damağına ve damarına göredir. Geyve Ortaokulu müdürlüğü sırasında TÖS'ün şubesini örgütler. Bu çaba çocuk okutma zorunluluğundan İstanbul-Kartal Ortaokulu'na atandığında da sürer. 12 Mart 1971 darbesiyle Anayasa ve yasalardan memur sendikacılığı çıkarılınca Fakir Baykurt'un liderliğindeki TÖS yönetimi, hapishaneden yönlendirme ve vekâletle Eylül 1971'de TÖB-DER (Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği)'in kurulmasını, TÖS'ün maddi ve manevi varlığının bu yeni örgüte devredilmesini sağlar. Refet Özkan artık yeni örgütte de etkili bir elemandır. TÖS'ün son yılında Burgaz Ada'daki öğretmenler kampını da yönetmiştir.

Serde örgütçülük olunca olayların nerede sonlanacağı belli olmaz. Bu durum Refet Özkan için de geçerlidir. Darbe sürecinde bir gün polisler çıkagelirler. Hem de Burgaz'da kampını yönetirken. Alıp götürürler Refet Özkan'ı. Gerekçe; idam cezası verilen *Deniz Gezmiş* ve arkadaşlarını kurtarmak için İstanbul İsrail Başkonsolosunu kaçıran *Mahir Çayan* ve arkadaşlarıyla hapisten kaçıp Kızıldere'de öldürülen devrimci gençlere yardım ve yataklık etmek. Kampta, evde ve okulda yapılan aramalardan sonra elektrikli ağır işkencelerden geçirilir. Ardından berbat Bayrampaşa Cezaevi'nde hapis hayatı başlar. Refet Özkan astım hastasıdır. İkide bir krize girer. Kamptan götürülürken yedi yaşındaki oğlu Hakan'ın koşarak yetiştirdiği solunum kolaylaştırıcı "fısfıs" kim bilir nelerde kaybedilmiştir? Sonra gönderildiği askeri hapishanede biraz rahatlar. Buradaki macera iki yıl sürer. Aldığı ağır hapis cezaları, 1974'te çıkarılan afla (Ecevit Affi) kaldırılır ve salıverilirler.

Refet Özkan ailesinin yaşamı, örnek alınacak niteliktedir. Erzincan'da askerken bir arkadaşıyla başlattıkları şaka "kız beğenme"ye dönüşür ve ciddiyet kazanır. Sonuçta yıldırım nikâh yapılarak hemşire *Nezahat* Ablamızla 1959'da evlenirler. İlkleri ikiz kızlar (Cânan, Çiğdem) olmak üzere bir oğul (Hakan) ve bir tekne kazıntısı kızıdan (Ayşe) oluşan dört çocukları olur. Arka arkaya gelen torunlar aileyi zenginleştirir. Hiçbir kriz, acı olay, hapishane yaşamı dahi ailenin mutluluğunu bozamaz, aksine sıkıntılar ilişkileri pekiştirir.

Nezahat Abla evde sadece yuva yapan bir "dişi kuş" değil, ölümüne bir mücadele arkadaşıdır. Yıllarca çocuklarıyla hapishaneye görüşe taşınır. Astım ilaçları düzenli olarak götürülür. Dahası var: öksürük şurubunun içine doktorların görüşünü de alarak viski zerk etmeyi de ihmal etmez. Bu, bir hasta için yapılabilir mi? Evet, çünkü o hastanın morale de gereksinmesi vardır. Aşk uğruna "yar elinden zehir olsa içilir!" Böyle bir kadının elleri öpülmez mi!...

Sevgili *Refet Ağabey* ve *Nezahat Abla*, son yılları sadece çocuklarını ve torunlarını severek geçirmiyorlar. Refet Ağabey yazmayı, üretmeyi sürdürüyor. Nezahat Abla nerede sıkıntı çeken yakınları, dostları tanıdıkları varsa onların yardımlarına koşar. Bazen evde iki düzine birden tanıdık ağırlanır. Devrimci gelenekten gelen bir ana baba başka ne ister ki!...

90 yaşına kadar dimdik yaşayan sevgili Refet Ağabeyimiz bir lanet kansere yenik düştü ve bize veda etti. Onu çok özleyeceğiz. O ayrıca benim Gönemli Ağabeyimdi. Onu nasıl unutabilirim!...

“ESKİŞEHİR’DE DEMOKRATİK ÖĞRETMEN ÖRGÜTLENMESİNDEN KESİTLER”

Hatice Sönmez Kaya

Kitabın Eskişehir açısından diğer bir önemi de “Kent Belleği” ne büyük katkı yapacak olmasıdır. Eskişehir’de bu alanda yazılı belge veya araştırmaların çok az olması, kitabın önemini bir kat daha arttırıyor. Çünkü İbrahim Gerede, Demokratik Öğretmen Örgütlenmesini anlatırken hem ülkenin hem de Eskişehir’in eğitim tarihini gözler önüne seriyor...

İbrahim Gerede, ülkemizin geleceğinin ancak bilimsel, laik, ilerici eğitimle aydınlanacağına inanmış eğitimci bir yazar. Eskişehir eğitim topluluğu içindeki önemli isimlerinden biri ve EĞİT-DER’in Genel Kurul toplantılarında, birikimiyle özverili çalışmalarıyla katkısını esirgemeyen bir öğretmen...

Değerli eşi Emine Güler Gerede’nin rahatsızlığına karşın, salgın sürecinde alın terinin, yürek terinin hakkını vererek güç bir işi başarıp “**Eskişehir’de Demokratik Öğretmen Örgütlenmesinden Kesitler (1908- 2020) Anılar, Belgeler, Yorumlar**” adlı kitabıyla çıktığı karşımıza...

1908’de kurulan “Encümen-i Muallimin’den (Muallimler Derneği) başlayarak Türkiye demokratik öğretmen örgütlenmesinin yüz on yılı aşkın tarihsel sürecinin Eskişehir boyutunu belgeleyerek anılar ve yorumlar eşliğinde okura sunuyor Sayın Gerede.

Yazarımız, Tepebaşı Belediyesinin katkısıyla, Türkiye demokratik öğretmen örgüt-

lenmesinin son elli yıllık sürecinde öğretmen eşi Emine Güler Gerede ile birlikte yaşadıkları deneyimlerden süzülen damlalar doğrultusunda oluşturur kitabını.

Seksenli yıllarda, çalışan öğretmenlerin yazması sakıncalıdır. Ancak, eğitimde görülen yozlaşmanın karşısındadır ve olumsuz gelişmelere karşı koymanın örgütlü birliktelikle aşılabileceğinin ayırımında bir öğretmendir. İçinde depreşen yazma tutkusu nedeniyle derginin o dönem Yayın Yönetmeni Nazım Bayata’nın önerisiyle “abece” dergisine **Zafer Bilgili** adıyla eğitim sorunlarına ilişkin yazılar yollar.

Emekli olmasının ardından, bugün de sürmekte olan gericiliğe, bağnazlığa, ülkeyi karanlıklara sürükleyenlerin karşısında duran öğretmen hareketinin sancılı sürecinde yer alır.

TÖS, TÖB-DER, abece Dergisi, EĞİT-DER ve EĞİTİM-İŞ’de etkili görevler yapar. O yıllarda Eskişehir’de demokratik örgütlerin üst birliği olan Eskişehir Demokrasi Platfor-



mu ve Eskişehir Sivil Toplum Kuruluşları Birliğinde sözcülük görevlerini yürütmüştür. Halen EĞİT- DER Merkez Denetleme Kurulu üyeliği görevini sürdürmektedir.

Sivil toplum kuruluşları ile olan ilişkisini kesmeyen öğretmenimiz; Sonhaber Gazetesi'nde yazmaya devam ettiği köşe yazıları ile eğitimin demokratlaşmasına ve örgütlenmesine önemli katkılar vermekte, bu yöndeki çalışmalarını aynı tempo ve kararlılıkla sürdürmektedir.

Bir anlamda kitap, Eskişehir'in 112 yıllık tarihine eğitim ve öğretmen olguları üzerinden bakıştır. Şehrin tarihinin bir kesitine, onca yıl önceden başlayıp bugüne gelmek, belge ve bilgilere ulaşmak oldukça güç bir çalışmayı gerektirir.

Örneğin Eskişehir'deki ilk örgütlenme, 1915-1917 yılları arasında Eskişehir Maarif Müdürlüğü görevini yürüten Ethem Nejat tarafından, daha çok sosyal ve kültürel amaçla kurulan "Muallimler Yurdu" ile başlıyor... Sonra Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet yılları...

Kitapta yer alan, günümüze değin demokratik öğretmen örgütlenmesine yönelik kurulan örgütler; Encümen-i Muallimin, Muallimler Birliği, Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF), Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS), Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER), EĞİT-DER, EĞİTİM-İŞ (1990) EĞİT-SEN, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-İŞ (2005)'tir. Doğal olarak, o süreçte Atatürk'ün emriyle yani devlet eliyle kurulan Halk Evleri ve Köy Enstitüleri de kitapta yer almaktadır. Ülke çapında yaşanan bu gelişmelerin Eskişehir'e nasıl yansıdığı ve hangi süreçlerin yaşandığını anlatıyor İbrahim Gere-

de... Özellikle TÖB-DER' le birlikte yani 1970'lerin başından itibaren bu örgütlenmenin içinde olur öğretmenimiz... O nedenle, 1970'li yıllardan önceki araştırmalar yazılı ve basılı kaynaklara dayanıyor olsa da son elli yıl, Gerede'nin tanıklık ettiği yıllardır. Doğal olarak da ilk 60 yıla oranla çok daha ayrıntılı bilgiler içeriyor...

Kitabın Eskişehir açısından diğer bir önemi de "Kent Belleği"ne büyük katkı yapacak olmasıdır. Eskişehir'de bu alanda yazılı belge veya araştırmaların çok az olması, kitabın önemini bir kat daha artırıyor. Çünkü İbrahim Gerede, Demokratik Öğretmen Örgütlenmesini anlatırken hem ülkenin hem de Eskişehir'in eğitim tarihini gözler önüne seriyor...

Çok az bulunan ve herkesin kolayca ulaşamayacağı kaynaklar üzerinden, Eskişehir üzerine bir tarih yazıyor... Yapıtın içeriğini, ülkemiz öğretmenlerinin 112 yıllık örgütlü mücadelesi oluşturuyor. **İbrahim Gerede** her ne denli Eskişehir'deki öğretmen örgütlenmesini anlatmak istese de araştırmasının içeriği, geneli kapsayacak bir yöne evrilmiştir.

Kabul etmek gerekir ki, bu yapıtın hazırlanması için büyük emek harcanmış, görev bölümlerinde, uygulamalarda, ilişkilerde, eleştirilerde çok sayıda anıya ve belgeye yer verilmiş ve iyi bir arşiv oluşturulmuş.

Uzun bir geçmişi kapsayan bu anılar, belgeler ve yorumlar Gerede'nin böyle bir yapıtın yazılmasına çok öncelerden karar verdiğini düşündürüyor.

Önemli olan, sınıf eksenli 112 yıllık Türkiye demokratik öğretmen mücadelesinin yarattığı birikimi, bilinçlere yeniden, bir kez daha taşımaktır.

Eskişehir’ in öğretmen örgütlenmesindeki önemli yerinin altını çizen Gerede, kitabın kapsamındaki temel ölçütün, demokratik modele sahip bir içerikte olmasıdır diyerek bizzat yaşadığı TÖB-DER dönemini anlatır.

Türkiye emek ve demokrasi mücadelesinde öğretmen örgütleri önemli yer tutmaktadır. Bellek ve almanak oluşturmak bugünkü öğretmen mücadelesini anlamak açısından çok önemlidir. Bu önemin ayırımında olan öğretmenimizin derlediği kitap, Tepebaşı Belediyesi yayınlarından çıkmıştır.

Yerel gazetelerden, İstikbal, Sakarya ve Sonhaber’de **“Kesit”** köşesinde, 2500 civarında makale yazan değerli öğretmenimiz araştırma ve emek gerektiren bu oylumlu kitabını başta Eskişehir ve Ankara olmak üzere kitapta adı geçen örgütlerin şimdiki yöneticilerine ve sağ olan önceki yöneticilerine ulaştırmıştır.

Böylesine yeri doldurulamaz önemli bir eseri, yılın en güzel armağanı olarak Eğit-Der’e sunduğu için **İbrahim Gerede’ye** teşekkür ediyoruz.

SOKRATES, PLATON VE ARİSTOTELES’İN GÖRÜŞLERİNİN EĞİTİM POLİTİKALARI OLUŞTURMA BAĞLAMINDA İNCELENMESİ*

Hanife Kurt¹

Sokrates eğitime hem bir lider yetiştirme hem de bilinçli seçmen yetiştirme açısından büyük önem atfetmiştir. Platon’un Menon diyalogunda Sofistlerin paralı eğitim anlayışlarını eleştirerek kendisiyle köleler dahil herkesin konuşabileceğini gösteren Sokrates’in kamusal eğitime ve eğitimin temel ilkelerinden fırsat eşitliğine vurgu yaptığını düşündürür. Eğitimde bireye aktif bir rol yükleyerek bireyin öğrenmesinden kendisini sorumlu tutması aslında öğrenmeyi öğretmeyi amaçladığını gösterir.

GİRİŞ

İnsanın sosyal bir varlık olması sebebiyle herkes gibi Antik Yunan filozoflarının düşüncelerinde yetiştikleri aile, bağlı oldukları devlet, içinde yaşadıkları toplumun etkilerini görmek mümkündür. Atina’da yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişmelerle birlikte filozofların aradığı cevaplar da farklılaşmış ve dolayısıyla sordukları sorular yani felsefeye taşınan konular değişmiştir. Atina demokrasinin el değiştirerek Aristokratlardan Burjuva sınıfına geçmesi yönetime dair bilgilerin babadan oğula geçtiği bir iktidarı sonlandırmış ve bu bilgiye sahip insan ihtiyacı; devlet, siyaset, eğitim gibi konuları felsefenin gündemine getirmiştir. Sokrates’in annesinin ebe, Platon’un ailesinin hukukçu, Aristo’nun ailesinde birçok hekim bulunması tesadüf değildir. Bu durum onların çalışma alanlarını, yöntemlerini ve dolayısıyla

felsefelerini etkilemiştir. Sokrates Platon’un hocası, Platon da Aristo’nun hocası olduğuna göre birinin görüşü bir diğerine sebep olmuş, katkı sağlamış da denebilir. Bu sebeple aralarında birçok ortak noktalar bulunabileceğinin yanı sıra çeşitli farklılıklar da görülecektir. Sokrates ardında yazılı bir eser bırakmadığı için ancak öğrencisi Platon’un diyaloglarındaki Sokrates olarak karşımıza çıkmaktadır. Platon’un ve Aristo’nun ise günümüze ulaşan çok sayıda eseri mevcuttur.

Antik çağın düşünce tarihinde sofistlerin insanı konu alan olay ve olgulara yönelmesi felsefe dünyasına farklı bir boyut kazandırmıştır. Sokrates’in de temel inanç ve yöntem bakımından Sofistlerden ayrılrsa da bireyi esas alması ve ona değer vererek dine, ahlaka, siyasete, kültüre ve eğitime yönelmesi felsefe tarihinde önemli bir yere sahiptir. Sonrasında öğrencisi Platon, onun da öğrenci Aristo ve ondan sonrakilerin de katkılarıyla bu düşünce dünyası daha da derinleşmiş ve

[⇨] Bu çalışma Eğitim Politikası dersinde hazırlanmış, 13-15 Mayıs 2022 tarihinde Balıkesir Ayvalık’taki Lisansüstü Öğretmen Kongresinde sunulmuş ve yayın için düzenlenmiştir.

¹ İngilizce Öğretmeni

modern dünya düzenine etki etmiştir. Öyle ki insanlığı bilimin temel yaklaşımlarına erİştirdiği düşünölen Antik Çağ'ın başlattığı bu derinleşme, bilimsel çağı başlatıp aydınlanmanın yolunu aarak karanlık çağın sona ermesini sağlamıştır. (Bruno, 2004). İşte bu sebeple Antik Yunan döneminin insanı ve içinde yaşadıkları dünyayı anlamak isteyen filozoflarının insanlık tarihinde önemi büyüktür. Çünkü bu dönem her şeyin ölçüsünün insan olduğu ve felsefenin ete, kemiğe büründüğu bir dönemdir. Sokrates, Platon ve Aristoteles'in doğrudan insana ve yaşama dair konulara yönelmeleri bireyin kişisel yaşamı üzerinde sorumluluk bilinci kazanması, soru sormayı öğrenmesi, kısaca kendini bilmesi bakımından felsefe tarihinde sıfır noktasını oluşturur (Aydın, 2012). Antik Yunan filozoflarından Sokrates, Platon ve Aristot'nun da yalnızca düşünce boyutunda değil pratik alanlarda da yani insanın yer aldığı her türlü kuramda ve kurumda çeşitli araştırmalara konu olması bu sebeptedir. Bu araştırma da mevcut politikaların kökeninin araştırılıp değerlendirilmesine olanak tanımasından dolayı günümüz ve gelecek eğitim politikalarına ışık tutması aasından önemlidir.

Bu çalışmada isminden bu denli söz ettiren, etkileri yaşadıkları dönemin sınırlarını aşan, Antik Çağ'ın bu bilgi aşığı insanların; birbirleriyle ilişkilerini, hayatlarını ve modern dünyaya şekil veren devlet, siyaset ve eğitime dair görüşleri, eğitim politikası oluştırmadaki bakış aarılarının kavranması amacıyla incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma var olan durumu olduğu gibi ortaya koymaya çalıştığından betimsel bir nitelik taşımaktadır. Bu araştırmanın evreni

Antik Yunan Filozoflarından Sokrates, Platon ve Aristoteles'in kendi yazılı kaynakları ve onlarla ilgili yapılan bilimsel araştırmalar, yazılı her türlü eserlerdir. Yapılan literatür taramasında Platon ve Aristoteles'in kendi yazmış oldukları eserler olduğu ve Sokrates'in kaleminden çıkmış herhangi bir eser bulunmadığı görölmüştür. Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman inceleme kullanılmıştır

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Sokrates'in Devlet, siyaset ve Eğitim Görüşleri

Sokrates'in felsefi görüşleri ve eğitim tarzı öncelikle, öğrencisi Platon'un onu konuşmacı yaptığı diyaloglarından öğrenilmektedir. Sokrates'in felsefesinin temelindeki insan anlayışı Atina'da yaşanan demokratik gelişmelerle birlikte felsefe sahnesine çıkan Sofistlerin, insanların doğalarındaki yeteneklerini ortaya çıkarmalarını sağlamaya ve insana dair konulara yönelmelerine dayandığı söylenebilir. Sokrates'in tartışmalara konu ettiği meseleler ahlak, siyaset, eğitim gibi insana dair, merkeze insanı alan konular olmuştur. Onun insan anlayışı da kendini bilme yani erdemli olma üzerine kuruludur (Anıl, 2010). İnsan doğasının iyi olduğunu savunan Sokrates'e göre insanın aretesi(erdem) mutlu olmaktır ve mutluluk veren şey de bilgidir. Sokrates burada insanın doğasındaki iyiliğin bilgiyle ortaya çıkacağını ve ancak bilgiye ulaşarak mutlu olabileceğini kasteder. Yoksa insanın kusurlu, eksik, ye-

tersiz ve zayıf noktaları olduğunun da farkındadır ve bilginin insanı hata yapmaktan alıkoyduğunu, kötü davranışların bilgisizlikten kaynaklandığını ve hataların bilmeden yapıldığını söyler (Kantarci, 2013). O halde Sokrates'e göre devletin işlevi yurttaşlarının bilgiye ulaşmasını sağlayarak sadece hayatlarını güvence altına almak değil, esas onların mutluluğa erişebilmelerini mümkün kılmak, ahlaken iyi bir yaşam sürmelerini sağlamak ve yurttaşlarına iyi bir hayat temin etmektir denebilir. Bu bağlamda Sokrates'e göre devlet, bireyin varlığını sürdürmesini sağlayan yegâne güç niteliğindedir. Sokrates'in insan anlayışı aslında devletin varlık nedenini ortaya koymaktadır. Buna öylesine inanmıştır ki insanları kendilerini yönetenleri eleştirip değerlendirecek bilgiye ulaştırma çabaları Platon'un diyaloglarından da anlaşılmaktadır. "Ben bir siyaset adamı olmak için fazla dürüst olduğumu düşünerek size ve kendime iyilik etmeme engel hiçbir yola sapmadım! Tam tersine hepinize iyilik etmemi olanaklı kılan bir yola girdim, herkesin kendini düşünmekten, kendi işlerinin peşinde koşmaktan önce, erdemi, bilgeliği araması gerektiğini, devletin sırtından geçinmeye bakmazdan önce devlete bakması gerektiğini sizlere kabul ettirmeye çalıştım" (Platon, 2010). Platon'un Kriton adlı diyalogunda konuşmacı olarak karşımıza çıkan Sokrates, kişi ile devlet arasındaki bir sözleşmeye atıfta bulunur. Buna göre kişi, en başından beri onu doyurup büyüten ve adeta bir anne gibi kendisiyle ilgilenen devlete karşı isyankâr değil itaatkâr olmalı ve devletin koymuş olduğu kanunlara uymalıdır (Platon, 2006). Bu bakımdan Sokrates'in, devlet yöneticilerinin yanlış karar vermesi ve vatandaşını haksızlığa uğratması halinde dahi vatandaş-

ların devletin kanunlarına tam riayet etmesi gerektiğini savunduğu kendi idam kararına boyun eğişinden de anlaşılmaktadır. Sokrates yapılan kötülük ya da yanlış kanunlarda değil, yönetimdeki insanlarda aramış, onları eleştirmiş ve bu konuda halkını da uyarmıştır (Daşdemir, 2018). Yani Sokrates at sineği vazifesini sadece devleti için değil Atina halkı için de yapmaya çalışmıştır. Sokrates'in demokrasi ile yönetilen Atina'da yönetimdekileri sorgulaması dolayısıyla onları seçenleri de sorgulaması anlamına da gelmektedir.

Sokrates'e göre birey ancak ne olduğunu, neye ihtiyacı olduğunu, neler yapabileceğini bilirse kendini bilir, gerçekleştirilebilir ve var olan potansiyelini ileriye taşıyabilir (Aydın, 2012). Sokrates'in de eğitim anlayışında da esas amaç insanın kendi içindeki hazineyi keşfetmesini sağlamaktır (Demirci, 2007). Öyle ki Sokrates'in bu inancı düşüncelerinin öneri boyutunda kalmayıp bir yöntem anlayışı geliştirmesini sağlamıştır (Küken, 2003). Sokrates'in öğrencileri hem tüm denetim hem tüme varım metodu kullanıldığı sorular aracılığıyla, bir fikirden ötekine geçerek aradığını kendi bulur. Bu buluş birbirini tamamlayan ironi ve doğurtma tekniklerinden oluşan diyalektik yani diyalog yöntemi ile gerçekleşir. Yukarıda bahsedildiği gibi sorular sorarak diyalektik yöntem ile aslında konu hakkında bilgi sahibi olduğunu iddia eden bireyin konuya dair gerçekten bir şey bilmediğini ve bilgiye ulaşmak için ise içe dönmeleri gerektiğini savunmaktadır (Störig, 2000). Bugün eğitim sistemlerinde de kendine yer bulan bu yöntemi kullanırken Sokrates'in mutlak bir otorite iddiasında olmaması eğitimde öğretmeni bilgiyi aktaran konumundan çok daha farklı bir işlevde gördüğünü düşündürür (Aydın, 2012). "Zengin

ya da fakir herkes bana soru sorup cevap verebilir; söylediklerimi dinleyebilir” (Platon, 2010). Yani eğitimde kişilerin konum ve statülerine göre değil bireyi esas alan bir anlayışa sahiptir.

Platon’un Devlet, Siyaset ve Eğitim Görüşleri

Bilgiyi insanları uykularından uyandıran onların geleceğe yönelmelerini sağlayan bir araç olarak tanımlayan Platon, bilginin bir hakikat olabilmesi için tartışmasız ve değişmez olmasının gerekliliğini savunarak bilgiyi mutlaklaştırmıştır. Platon’a göre gerçek varlık, düşünce varlığı olan ‘İdea’dır. Doğuştan her insanın ruhunda var olduğu düşünülen bilgiyi, insan içinde bulunduğu görünüşler dünyasını deneyimlemesini, anlamlandırmasını sağlayan dünyadan yani idealar dünyasından alır. Görünen ve değişen şeylerin bilgisi bilinemezken değişmeyen, tümel olanın bilgisi akılla bilinebilir. Platon’a göre mutlak iyinin bilgisi evrende değişmeyen sürekli bir unsurdur. Çünkü hakikat değişime tabi olamaz ve değiştiği takdirde insan onun bilgisini edinemez. Platon’un en yüksek gerçekliğe ‘iyi ideası’ adını vermesinin nedeni iyi ideası bilindiğinde insanın tüm sorularına cevap bulacağını düşünmesidir. Platon’un ileri sürdüğü şey idealar dünyasının sadece bilgilerin saklandığı bir yer olmadığı, aynı zamanda insan doğasına ilişkin adalet, estetik, din ve ahlak taleplerine de karşılık verdiğidir (Özkan, 2019). Platon’un devlet ve eğitim görüşü de genel felsefi görüşüyle aynı amaçlar etrafında şekillenmiştir ve devlet tüm unsurlarını kullanarak -ki bu unsurların en başında eğitim gelir- en iyi düzene ulaşmalıdır. Bu açıdan Platon’un insan, devlet, siyaset ve eğitime dair görüşleri idealar

kuramına dayandığı bilgi anlayışının bir sonucu olduğu söylenebilir (Demirci, 2007).

Platon’da insan, Sokrates’te olduğu gibi karşımıza birey olarak değil bireyselliklerin eridiği organik bir bütün olarak yani devlet olarak karşımıza çıkmaktadır. O tek tek bireylerin oluşturduğu toplumun bütünü olan devletin daha değerli olduğunu düşünmektedir. Yani bu noktada felsefisinin temeline insanı koyması bakımından Sokrates’in izinde olmasına rağmen bireysel özerklik ve özgünlüğü ortadan kaldırdığı için hocasıyla ters düşmektedir. Toplumu sınıflara ayırmasının gerekçesini de madenler mitosunu kullanarak açıklamış, yaratan tarafından kimisinin hamuruna gümüş, kimisine altın, kimisine de demir ve tunç katıldığını söylemiştir (Platon, 2016). Platon’un sözünü ettiği toplumun sınıflı bir toplum olmasına rağmen sınıflar arası geçiş söz konusu olmadığı bir kast sistemi olduğu düşünülmemesi gerekir. Çünkü Platon’un sisteminde sınıflar doğuştan getirdikleri bazı özellikler barındırmalarına rağmen sınıfsal geçişler -seyrek de olsa- ilkesel olarak mümkündür (Çakır, 2019). Bu sınıfsal farklılık kesinlikle maddiyata bağlı değildir ki Platon yöneticilerin kendi çıkarlarını gözetirken toplumun refahını göz ardı etmelerini ve toplumun zengin ve fakir diye bir ayrışmasını engellemek amacıyla mülkiyet haklarının olmaması gerektiğini savunmuştur.

Platon’un, yöneticiler tarafından devletin çıkarları için yönetilen sınıftaki bireylere söylenen yalanların asil yalanlar olduğunu ifade etmesiyle politik arenadaki yalan mevzusu meşrulaşmıştır (Platon, 2016). Bu şekilde aslında toplumdaki sınıfsal farklılık doğallaştırılmaya çalışılmıştır. Bu kabullenışten

sonra da bireyler asla kendi varlıkları hakkında düşünmeye ve sorgulamaya çalışmazlar, doğrudan otoriteye itaat ederek statülerine uygun davranırlar. Devlette böylelikle yakalanan uyum ve düzeni birey de kendi ruhunda da gerçekleştirmelidir (Demirci, 2007). Bu bağlamda tüm bunlar Platon'un devletin menfaatlerini, bireylerden üstün tutması bireysel kimlikleri yok saydığının göstergesidir. Fakat Rowe'un dikkat çektiği gibi (akt. Senemoğlu, 2016) "aşağı sınıftan olanlar bile, erdemin kendilerine uygun düşen kısmına sahip olacakları için 'güzel kent' Kallipolis'in üyeleri, Platon'un mutluluk anlayışın göre, gerçekten mutlu olacaklardır."

Platon'un aklındaki eğitim modeli de devlet modeliyle iç içedir. O, ideal devlet modelini ortaya çıkarmak için, eğitimi araç edinmiş, devletin kalıcılığını da bu şekilde sağlamayı düşünmüştür. Platon'un "ölçülülük, yiğitlik ve bilgeliğe" dayanan (Platon, 2016) ideal devlet düşüncesinde, en önemli olgu olarak beliren adaletin sağlanabilmesi için eğitime büyük önem verilmektedir. Platon'un eğitimin nihai amacının, insanların ruhlarını geçici şeylerden gerçek varlığa diğer bir deyişle iyiye yönelterek, onları mutlu etmek olduğu söylenebilir (Platon, 2016).

Platon'a göre eğitim, kesinlikle devlet tarafından verilmelidir. Çünkü siyaset sanatı eğitim sanatından üstündür ve onun hükmü altında olmalıdır. Eğitimciler, yurttaşların ruhlarında şekillendireceği karakterle ilgili emirleri devletten almalıdır. Platon'un kastettiği şey; devletin kalıcılığını sağlayacak ideal insan yetiştirme amacı üzerine kurulu bir sistem yaratmaktır. Bu bağlamda Platon'un ideal devletin varoluşunda eğitime kilit bir rol yüklediğini söylemek mümkün

dür (Elmas, 2019). Ayrıca Platon eğitimin devlet tarafından verilmesinin yanı sıra zorunlu olduğu ve cinsiyet ayrımı yapmadığını yani devletin çocuklarını okula gönderip göndermeme hususunda yurttaşlarına söz hakkı tanımayacağını Yasalar eserinde dile getirmektedir: "...Her erkek adam babasından çok devletin malı olduğu için elden geldiğince zorunlu olarak eğitim görecektir." (Platon, 2007). Platon'un eğitim sisteminde üç ile altı yaşları arasında çocuklar oyun ve masalla, öyküler aracılığıyla temel vatandaşlık eğitimini de kapsayan bir ruh ve karakter eğitimi alır. Platon (2016). Okul öncesi eğitimin sonunda altı yaşına gelen çocuklar okula gönderilerek onların yaklaşık dört yıl boyunca atlama, koşma, güreş, ok atma ve ata binme gibi jimnastik eğitimleri almaları sağlanır. Bununla çocukların bedenlerinin sağlam ve sağlıklı olması amaçlanır. Bu eğitim sonunda yaklaşık on yaşına gelen çocuklar sekiz yıl süreyle okuma yazma ve temel seviyede bilim eğitimini de kapsayan bir müzik eğitimi alırlar. Müzik eğitiminin sonunda artık on sekiz yaşına gelen bu çocuklar iki yıl sürecek zorlu bir askerî ve jimnastik eğitiminden geçerek temel eğitimlerini tamamlamış olurlar. Temel eğitim bittiğinde yirmili yaşlarda bulunan koruyucular arasında yapılan bir sınamayla ilk büyük seçim yapılır. Böylece ileri düzey eğitime kimlerin devam edeceğine karar verilir. Platon'a göre böyle bir seçim yapılmasının temel nedeni ancak, vücutça iyi gelişmiş ve sağlıklı bir düşünceye sahip olanların ileride devleti yönetebilecek olmalarıdır. Sınamalardan başarıyla geçenler, yaklaşık on beş yıl sürecek ileri düzey eğitime dâhil olurlar (Störig, 2000). Bu eğitimin sonunda da yaklaşık otuzlu yaşlara gelen gençler arasında ikinci büyük

seçim yapılır ve kimlerin diyalektik başka bir deyişle felsefî eğitime devam edeceklerine karar verilir. Böylece sınamayı geçenler, beş yıl boyunca diyalektik eğitimi alırlar (Arslan, 2006). Diyalektik eğitimi sonunda otuz beş yaşına gelmiş bu insanlar, artık teorik, felsefî ve bilimsel eğitim aşamalarını tamamlamış olurlar. Fakat onlar Platon'a göre yine de devlet yönetimi konusunda, günlük hayatta ve var oluş sürecinde tecrübe ve çeviklik açısından eksik oldukları için bu eksikliğin yaklaşık on beş yıl sürecek pratik bir eğitimle giderilmesi gerekmektedir. Platon'a göre on beş yıllık bu sürecin ardından hem teorik hem de pratik eğitim tamamlanmış elli yaşındaki bu kimseler, artık filozof olmuşlardır. Bu yüzden sıraları geldiğinde devleti yönetmek için başa geçeceklerdir (Störig, 2000). Platon'a göre aklını kullanabilen erdem sahibi üstün azınlıklar, isteklerine boyun eğmiş çoğunluklar tarafından lider yönetici olarak kabul edilmelidir ki akıllı bir kenara itip yaşamaktan vazgeçerek erdemli insan olabilsinler (Platon, 2016).

Aristoteles'in Devlet, Siyaset ve Eğitim Görüşleri

Platon'a göre yanılsamalardan ibaret olan doğayı, Aristoteles duyularımıza sunulduğu gibi tanımak ve bilmek ister. Varlığın bilgisine ulaşmak için kullanılan metotların yanlış olabileceğini düşünmesi onu doğru düşünme araçları üzerinde çalışmaya iter. Bu sayede tüm bilimlerin hazırlık aşaması olan mantığın sunduğu ilkelere bağlı düşünme yöntemini (normatif ilkeler) ortaya koyar. Düşünmenin ilke ve kurallarıyla ilgilenmesinin yanında dil, anlam ve gerçeklik arasındaki ilişkilere odaklanır. Platon'un idealleri gibi ama onun yüklediği anlamdan farklı olarak

Aristoteles formları ele almıştır. Gerçekten var olanlarla var oldukları nitelikleri birbirine karıştırdığını düşündüğü için hocasını eleştirmiştir. Ayrıca onun fizik, gök cisimleri, meteoroloji, ruh, insan ve hayvan doğaları gibi farklı alanlar üzerinde çalışmaları bilime açılan bir dünyaya atılan adım olarak değerlendirilebilir.

Hocası Platon ile bazı fikir ayrılıklarına düşseler de aslında iki filozof da en iyi devlet modeli kurmaya çalışırken esasında yapmaya çalıştıkları, insanları siyasi bir yapı içinde mutluluğa ulaştırmaktır (Küçük, 2019). Devletin, insanın doğal amacının gerçekleştirilmesine yönelmiş daha küçük topluluklardan oluştuğunu teşhis eden Aristoteles'in, Platon'un tersine aileye ve aile yaşamına sitede büyük bir değer verdiği, onu sitenin yapı taşı olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır. Aristoteles, bu esas üzere Devlet'te çizilen ailesiz devlet anlayışını eleştirmiş ve devleti bir aileler dayanışması olarak görmüştür. Aristoteles'e göre yöneticiler, devletin ortak çıkarlarını koruyan ve bu çıkarların efendisi olan kimselerdir ve en iyi devlette yöneticilerin filozof olması gibi bir zorunluluk yoktur. Çünkü ona göre "yönetenlerin yönetmeye, yönetilenlerin yönetilmeye uygun olduğu devlet en iyi devlettir." (Aristoteles, 2014). Aristoteles böyle düşündüğü için Platon gibi her yönüyle yeni bir devlet kurgusu yapmaz. Ayrıca Aristoteles Platon'un yöneten kesimi özel mülkiyetten yoksun bırakan anlayışını reddederek eleştirmiş ve bazı değerlerin yok olacağı endişesiyle her şeyin ortak mülkiyetini kabul etmemiştir (Mayhew, 1997). Aristoteles'e göre Platon'un ortak mülkiyeti ideal rejimin temeline koymasının amacı devletin birlik ve bütünlüğünü sağlamak olmasına rağmen o devletin tam bir birliğe

varırsa devlet olmaktan çıkacağını düşünür (Bayoğlu, 2012). Devleti parçalardan meydana gelmiş bir bütün olarak nitelendiren Aristoteles de onu bireyden üstün tutmuştur. Fakat Platon'un ortaya koyduğu devletin organik bir bütün olduğu anlayışına da karşı çıkar. Ona göre devletin doğası benzer olmayanların oluşturduğu bir çokluktur. Bu yüzden siteyi tek bir sınıfmış gibi aşırı bir birlik anlayışı etrafında örgütlemek yerine, site yaşamının sağladığı çeşitliliğin vurgulanması yerinde olacaktır. Aristoteles'in devleti, en yüksek iyiyi amaçlayan ve aynı zamanda erdemli eylemlerde bulunabilmek için kurulan bağımsız bir siyasal topluluktur ve hayatın zorunlu ihtiyaçlarından doğmuştur. Platon'da olduğu gibi olmasa da Aristoteles'te de toplum sınıflara ayrılmıştır. Aristoteles'in sınıflamasında yöneten, her hak ve özgürlüğe sahip vatandaşlar sınıfı, kısmi haklara sahip ancak siyasi haklardan yoksun üretici sınıf ile tüm haklardan yoksun köleler sınıfı yer almaktadır. Aristoteles üretici sınıftan olan çiftçilerin de gerekli boş zamanı edinemeyeceklerini, zanaatkarların ve tüccarların ise yaptıkları iş gereği erdeme yatkın olmadıklarını düşündüğü içinsiyasi haklardan mahrum bırakılmalarını savunmuştur. Askerler, din adamları ve yargıçlar ise her hak ve özgürlüğe sahip vatandaşlar sınıfı olarak devletin gerçek anlamda parçalarıdır ve bu nedenle ülke yönetiminde de söz sahibidir (Arslan, 2006). Dolayısıyla insanların yaptıkları işler dolayısıyla mensubu oldukları sınıf hem sahip oldukları erdemin derecesini hem de sahip olabilecekleri hakları belirlemektedir. Aristoteles bu devlet yapısı içinde yalnızca özgür insanları vatandaş olarak kabul eder. Aristoteles'in devlet için özgür adamların bir birliği (Aristoteles, 2014) olduğunu söy-

lemesi kölelerin ve siyasi haklardan mahrum olan üretici sınıfının devleti oluşturan yapının dışında değerlendirdiğini gösterir. Aristoteles'e göre adaletin sağlanabilmesi için devlet yurttaş olarak kabul ettiği insanların daha iyi ve erdemli hayat sürmelerini sağlamalıdır. Bu da ancak devletin erdemli yaşamının ilkelerini yaşattığı ve yaşadığı bir etik anlayışa sahip olmasıyla gerçekleşir (Yılmaz, 2005).

Aristoteles insanın özünü gerçekleştirmesini sağlayacak, onu mutluluğa ulaştıracak düşünce erdemlerinin bilgelik, bilim, güzel sanatlar olduğunu; cesaret, cömertlik, ölçülülük, yüce gönüllülük, sakinlik, samimiyet ve adalet gibi erdemlerin de etik erdemlerini oluşturduğunu söyler. Bu erdemlerin amacı insanı sorumlu varlık olarak geliştirmektir. Bu bağlamda insanın kendine amaçlar koyarak, belli düşünme tarzları geliştirip irade hakimiyetini sağlayarak akli varlığını ortaya koyması ve sonuç olarak potansiyel güçlerini hayata geçirmesi ancak eğitimle gerçekleşebilir (Arslan, 2006). Bunun için de Aristoteles'e göre eğitimde en önem verilmesi gereken şeyin düşünce erdemleri geliştirmek olacağı, ondan sonra da sırasıyla etik erdemlerini ve bedensel iyileri göz önüne almak olmuştur. Değer açısından bunu bu şekilde dile getirir fakat zaman bakımından önceliğin bedenin eğitiminde olduğunu, sonra ruhun eğitiminin, daha sonra etik eğitimin bunları takip etmesi ve son olarak da düşünce eğitimin verilmesi gerektiğini düşünür (Arslan, 2006).

Aristoteles, mutlak bir güç olarak gördüğü devlet tarafından gerçekleştirilmesi gereken eğitimin yasalarla düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Aristoteles'in vurgulamak is-

tediği insanın diğer canlılardan farklı olarak, topluluk halinde yaşayan, ilişkilerini düzenleyen, siyaset yapabilen ve devlet kurabilen bir varlık olduğu için toplum halinde yaşamının, insanı ortak iyiyi aramaya yönelttiğidir. İyi düzen derken yasaların ahlaki açıdan iyi olması, yurttaşların bunlara riayet etmesi ve erdemli olması kastedilmektedir. Eğitimdeki ana amaç da iyi, erdemli yurttaş yetiştirmektir ve ancak yasaların ışığında bir erdem eğitimi sağlamak mümkündür. Bunun yanında eğitim aslında kamu yararı için yapılan bir iştir. Çünkü Platon'un aksine o yurttaşların yaşa bağlı olarak tecrübelerinin ve bilgeliğinin artmasıyla yönetilen durumundan yöneten durumuna geçebileceğini düşünür. Bu sebeple de ona hem yönetilme hem de yönetmeyle ilgili yeteneklerin kazandırılması gerekir (Yılmaz, 2005).

Yedi yaşından itibaren ise gerçek bir eğitim-öğretim dönemi başlar. Bu yaşlar sonrasında da belirli dersler çerçevesinde eğitim devam ettirilir. Daha önce belirtildiği gibi, beden zihinden önce şekillendiği için çocuklara ilk önce beden eğitimini ve becerilerini kazandırmak gerekmektedir. Fakat bu eğitim insanı vahşileştirecek boyutta sert olmamalıdır çünkü önemli olan güzellik yani soyluluktur. En eski devirlerden itibaren eğitimin ana unsurlarından biri olan müzik eğitimi ise Aristoteles'in ruh eğitiminde önemli bir yer tutar. Ayrıca müzik, resim gibi sanatsal eğitimlerin, insanın serbest zamanını doğru kullanması ve çalışmalarından sonra dinlenmesini sağlaması açısından da etkilidir. Bu sebeple muhakkak müziğin eğitimde yeri olmalı fakat ileriki yaşların eğitiminde bunun sürekliliğinden yana değildir (Yılmaz, 2005). Aristoteles, eğitimin sonraki evrelerinde gençlere dilbilgisi, retorik, diyalektik,

aritmetik, geometri, astronomi ve biyoloji öğretilmesi gerektiğini belirtir. Amaç gencin, bilimsel açıdan uzmanlık bilgisine sahip biri olmasından ziyade her konuda bilgi sahibi olmasıdır. Fakat ne yazık ki akıl ve ruh eğitimi konusundaki fikirlerinin detayları bilinmemektedir (Coşğun, 2011; Yılmaz, 2005).

Ayrıca Aristoteles'e göre insanlara verilecek eğitim, devletin yapısına ve nasıl bir yaşam istediklerine bağlı olarak değişiklik gösterir. Dolayısıyla o toplumun yönetim şekline göre eğitimin ilkelerinin belirlenmesi gerektiğini düşünür (Aristoteles, 2014). Yasa koyucunun da öncelikli görevi gençlere ihtiyaç duydukları eğitimi vermektir. Aristoteles yurttaşların siyasi hayattaki eğitimleri hususunda şunları söyler: "Bir anayasaya göre eğitilmek derken yalnızca gençlere oligarşik kafalı ya da demokratik kafalı insanların yapmaktan hoşlandığı şeylerin öğretilmesi değildir. Gördükleri öğrenim, onların bir oligarşide oligark, bir demokraside demokrat olarak yaşamalarını olanaklı kılmalıdır" (Aristoteles, 2014). Eğitim insana çalışabilmeyi, savaşabilmeyi, zorunlu ve faydalı şeyleri, özellikle de kendi iç değeri olan şeyleri yapmak için barış içinde yaşayabilmeyi, ruhu iyileştirecek boş zamanı olan bir yaşam sürdürebilmeyi öğretmelidir (Aristoteles, 2014). Aristoteles'in eğitiminde mutluluğa ulaşmak için insanların doğru amaçlar etrafında yaşaması sağlanmalı ve onları bu amaçla götürecek eylemler onlara öğretilmelidir.

SONUÇLAR

Sokrates, yöntemi, fikirleri ve hayatı ile felsefe tarihi içerisinde onu eşsiz bir yere konumlandıran uğraşına asla ihanet etmemiş ve onun uğrunda ölmüştür. Hakkında birçok şey gizemini korumasına rağmen tüm bu

bilgilerin zihinlerde canlandırdığı beşikten mezara öğrenme aşkını taşıyan ve bunu insanlara aşlamaya çalışmış bir hayat filozofu olan Sokrates hem yaşamı hem ölümüyle kendinden sonraki düşünürlere ilham olarak yaşadığı çağın sınırlarını aşmıştır. Sokrates eğitime hem bir lider yetiştirme hem de bilinçli seçmen yetiştirme açısından büyük önem atfetmiştir. Platon'un Menon diyalogunda Sofistlerin paralı eğitim anlayışlarını eleştirerek kendisiyle köleler dahil herkesin konuşabileceğini gösteren Sokrates'in kamusal eğitime ve eğitimin temel ilkelerinden fırsat eşitliğine vurgu yaptığını düşündürür. Eğitimde bireye aktif bir rol yükleyerek bireyin öğrenmesinden kendisini sorumlu tutması aslında öğrenmeyi öğretmeyi amaçladığını gösterir. Sokrates, insanın derinliklerinde gizli olan bilgileri bilinç düzeyine çıkarmayı amaçlayan İdealizm felsefesi ve liberal anlayıştaki ahlaksal boyut ve akılcı bilgilerin aktarımının gerekliliği görüşüyle örtüşen düşünceleriyle eğitim üzerine düşünmenin temellerini atmıştır denebilir. Öğretmene salt aktaran, öğrenciye de hazır bilgiyi alan konumundan fazlasını yüklemesinden onun ezbere dayanan bir eğitime karşı olduğu düşünülmektedir. Onun eğitim anlayışı insanı hem bireysel hem toplumsal açıdan geliştirip çok yönlü bir bakış açısı kazandırmayı hedefler. Bireye üst düzey düşünce becerileri kazandırarak ondan bilgiyi yapılandırmasını, yorumlamasını, sorgulayarak tartışarak eleştirerek analiz sentez becerilerini ortaya koymasını bekler. Tarihte kendi içinde tutarlılık gösterdiği bilinen ilk eğitim felsefesi olan Sokratesçi eğitim felsefesi düşünce boyutunda kalmayıp yöntemler de içerir. Soru cevap, diyalog yöntemi, tartışma, örnek olay, iş birlikçi öğrenme bu anlayışın çerçevesinde

gelişen yöntem ve tekniklerdir. Onun kullandığı yöntemler bilinen doğruların sorgulanabilirliği ve hatta yanlışlanabilirliği açısından eğitimin bilimsellik, anlaşılabilirlik ve tutarlılık ilkeleriyle bire bir örtüşebilir. Yazılı herhangi bir eserin olmaması, kitaplardan bağımsız sözel olarak geliştirdiği ve uyguladığı yöntemler de eğitimin esnekliğine, sürekliliğine ve dinamikliğine dikkat çektiği düşünülmektedir. Onun anlayışı müfredatın ve ders kitaplarının sınırladığı bir eğitim değil bireyin kendini gerçekleştirebildiği, ihtiyacı doğrultusunda bir eğitimidir denebilir. Ayrıca Sokrates'in eğitimi her yerde eğitim ilkesiyle de örtüşür çünkü o herhangi bir çatıya, binaya ihtiyaç duymamış, insanları doğruya ulaştırmayı mekânın ötesine taşımıştır. Bu açıdan onun eğitimi informal bir nitelikte ve daha geniş bir ifadeyle aslında hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirilebilir. Onun eğitim anlayışı ve yöntemlerinin günümüzdeki birçok eğitim felsefesi ve müfredat içeriğini etkilemesi sebebiyle eğitim ilkeleri ve işlevleri açısından eğitim politikaları oluşturulmasında geniş bir perspektif sunabilir.

Platon öne sürdüğü düşünceleriyle, felsefe tarihinde özgün bir sistemin kurucusu olmuştur. Hatta çağdaş İngiliz düşünürü Whitehead'ın sözlerini aktaran Arslan; bütün felsefe tarihinin Platon'a düşülmüş notlardan başka bir şey olmadığını söylemiştir (Arslan, 2006). Platon, siyaset üzerinde sistematik olarak eğilen ilk antik düşünürdür (Shepard, 2009) ve İdealist felsefenin ilk öncülerindendir. Platon'un bıraktığı en kıymetli miras, matematiksel olarak yapılanmış evren anlayışı ve matematiğin bilimde kilit önem taşıdığı fikridir. Platon'a atfedilen değerler, insanlığı uğraştıran önemli sorunların pek

çoğunun Platon tarafından ortaya atılmış olmasından ileri gelmektedir. Hocası Sokrates, eğitimi, insan ve kültür sorunlarını ahlak felsefesi açısından ele alırken, aynı problemleri Platon daha çok siyaset ve toplum felsefesi açısından incelemiştir. Platon için eğitim ideal devleti sağlamak için bir araç olduğundan her şeyden önce politik bir işleve sahiptir. Platon'un devlet ve siyaset anlayışı düşünüldüğünde eğitimde hedeflenen amacın bireyin fitratına göre gerekli eğitimler verilerek toplumsallaşması ve toplumda bir yer edinmesi sağlamak olduğu ve bunun devletin kalıcılığı için bizzat devlet tarafından sağlanması gerektiği açıktır. Bu doğrultuda kamusal eğitim anlayışına sahip olduğu düşünülen Platon'un devletindeki toplumda sınıfsal geçişler ilkel olarak mümkün olsa da insanların eşit yaratılmadığı görüşü sebebiyle fırsat ve imkân eşitliği ilkesine ters düşmektedir. Bir yandan da Platon'un özel mülkiyet hakkında düşüncelerinin günümüzde halen bazı ülkelerin uyguladığı siyasal ve ekonomik bir sistem olan sosyalizmin fikri alt yapısını kurduğu söylenebilir. Bireylerin doğuştan belirli bir doğaya sahip olarak dünyaya geldikleri göz önüne alındığında eğitimde başarı bireylerde doğuştan var olan doğalarının keşfedilmesi ve bu bireylerin toplumda pozisyonlandırılarak yerleştirilmesine bağlı olduğu düşüncesi ayrıcalıklı ve elitist bir anlayış içerir. Fakat doğuştan gelen ayrıcalıklarla şekillenen bu eğitim anlayışının temelindeki her insanın doğasına uygun eğitimi alması gerektiği ve böylece farklılaşarak başarısızlığı yok etme düşünceleri ile mesleki eğitim ve yönlendirme açısından günümüz eğitim politikalarına bir temel oluşturmuş olabilir. Eğitimin bireyselliği yok ederek, tek düze kalıplaşmış bir insan profili yetiştirmesinin eleştirildiği

günümüzde bu hususa daha çok önem verilmesi gerektiği açıktır. Ayrıca herkesin iyi olduğu alanda uzmanlaşması ve hayatını o şekilde devam ettirmesi görüşü eğitimin ekonomik işlevine karşılık gelir. Platon'un sınıflara ayırdığı toplumunda cinsiyet ayrımı yapmamış, belli bir yaşa kadar kız çocuklarının da erkek çocuklarla aynı eğitime tabii olmaları ve aynı ortamda eğitilmeleri gerektiği düşüncesi karma eğitimin çağlar öncesine dayandığını düşündürmektedir. Platon'un pedagoji ile ilgili görüşlerinin eğitim politikalarına yansıdığı tartışılmaz bir gerçektir. Oyun eğitimine önem vermesi okul öncesi eğitim politikalarında yer aldığı söylenebilir. Sokrates'te karşımıza çıkan bilgi ve eğitim anlayışının Platon'da esnekliğini ve dinamikliğini kaybederek statik hale geldiği söylenebilir. Platon'un ideal devlet anlayışında ideal eğitimde meydana gelebilecek herhangi bir değişikliğin yasaları da temelinden sarsacağı düşüncesiyle ne beden ne de zihin eğitiminde herhangi bir yeniliğe veya değişime izin vermemek gerekir. Mevcut düzeni ve sistemi korumaya indirgenen bu eğitim anlayışı günümüz eğitim politikalarına olumsuz bir perspektif sunduğu düşünülmektedir. Bu noktada Platon'un eğitim politikaları belirleyen ve uygulayan devlet yöneticilerine devletin bekası ve halkın iyiliği için topluma yanlış bilgiler verilebileceği düşüncesi tehlikeli sonuçlar doğurabilir. Çünkü Platon'a göre devletin toplumu şekillendirme biçimi olan eğitim aslında burada insanlara kendi doğaları hakkında söylenecek yalanları bile meşru kılmaktadır. Platon da tıpkı hocası gibi yöneticilerin filozof olmaları gerektiğini söyleyerek uzun süreye yayılan üst düzey bir eğitimden geçerek belirli vasıfları taşımaları doğrultusunda devletin başına geçmelerini

öngörür. Ama yine de her ne kadar yetkin olurlarsa olsunlar, devletin düzeni ve toplumun iyiliği konusunda yöneticilere böyle bir güç verilmesinin toplum açısından korkutucu bir tahakküm olduğu düşünülmektedir. Platon'un bu görüşünün modern eğitim politikalarına müfredat ve ders kitapları aracılığıyla yansımış olması kuvvetle muhtemeldir. Sokrates'in binalara ve kitaplara sığdıramadığı eğitim artık öğrencisi Platon'la okullararak sistemli ve kurallı bir müfredat haline gelen formal bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine Platon'la birlikte eğitim süreci içinde bir üst kademedeki eğitime devam edebilmek için toplumun her kesimi eğitime dahil olmadığı halde belirli ölçütlerin kullanıldığı bir eleme sisteminden geçilmesi sınav sistemini Antik çağa dayandırdığını düşündürür. Eğitim amaçlı kullanılan yazılı veya sözlü kaynakların sahip olması gereken birtakım ölçütlerin belirlenmesi de eğitim kaynaklarının denetimine dikkat çekmektedir. Geleneksel bir program öngören bu eğitim anlayışı evrensel ve değişmez doğruların olduğunu ve bunlara soyut düşüncelerle erişilebileceğini kabul eden İdealizm felsefesine temel oluşturmuştur. Ayrıca derslerin beden ve zihin eğitiminin yanında müzik, resim gibi sanat faaliyetlerini içermesi günümüz eğitim politikalarını bireyin çok yönlü gelişimini sağlamak açısından da destekler niteliktedir. Platon'un istediği eğitim modelinin gerektiği gibi uygulanabilmesi için diyalektik yöntem, yaparak ve yaşayarak öğrenme, oyun, örnek veya rol model olma, taklit, yetenek ve erdemler bütününe temel alan eğitim gibi birtakım yöntemler ileri sürmesi açısından eğitim politikaları oluşturulmasında önemli bir dayanak oluşturduğu düşünülmektedir. Kurmuş olduğu okul olan Akade-

mi de yüksek öğretim politikaları açısından önemli olabilir. Sonuç olarak Platon'un eğitim felsefesinde çok yönlü bir yaklaşım öne çıkmaktadır. Platon'un düşünceleri kendinden sonra gelen birçok düşünürü etkilemiş olup modern eğitim politikalarına geniş bir perspektif sunduğu düşünülmektedir. Jean Jacques Rousseau'nun devlet ve eğitim üzerine fikirleri özellikle de eğitimin zorunluluktan çıkarılıp oyun yoluyla yapılması gerektiği ya da tecrübe ile öğretim arasındaki bağlantı hakkındaki düşüncelerinde Platon'dan izler vardır. Platon, Aydınlanma Dönemi'nden sonra da bazı film ve romanlara esin kaynağı olduğu düşünülmektedir. Platon'un öngördüğü eğitim modelinin George Orwell'in "Bin Dokuz Yüz Seksen Dört" adlı bilimkurgu romanında da işlendiği görülmektedir. Ayrıca Devlet adlı eserindeki ideal devlet anlayışı da etkisini yüzyıllarca dünyanın farklı yerlerinde göstermiştir. Campanella'nın Güneş Ülkesi, Bacon'un Yeni Atlantis'i, Farabi'nin el-Medinetü'l-Fazıla'sı, Thomas More'un Ütopya'sı ve Aldous Huxley'in Yeni Cesur Dünya'sı bu etkinin bir sonucudur denebilir.

Aristoteles'e göre insan, gerçeğin bilgisine neaklıyla ulaşabildiği için eğitimin amacı insanın aklını geliştirerek erdemli ve mutlu bir yaşamın önündeki bilgisizlik engelinden kurtulmasını sağlamaktır. Sokrates'le başlayan diyalektik ve akıl yoluyla öğrenme metotları Aristoteles'in deney, gözlem ve mantığıyla daha bilimsel bir boyuta geçmiştir. Aristoteles'in kendi açtığı okulunda matematik, metafizik, mantık, etik, estetik, siyaset, şiir, müzik, biyoloji, fizik ve retorik derslerine hep birlikte yer vermesiyle Antik Çağ'ın eğitime kattığı anlamı tartışılmaz bir noktaya taşıdığı söylenebilir. Tüm bu bilgiler

ışığında Aristoteles'in eğitim felsefesi Realizme dayanmakta ve kendisi bu felsefenin de öncülerinden sayılmaktadır. Bu açıdan Realizm akımına temel oluşturarak eğitim programlarında deneysel ve nicel araştırmaları konu eden fen ve doğa bilimlerine yer verilmesine dayanak sağladığı düşünülebilir.

Aristoteles kendisine kadar gelmiş tüm varlık ve insan merkezli felsefi görüşleri irdelemiş, sınıflamış, eleştirmiş ve sistemli bir felsefe ortaya koymuştur. Tüm bunlardan da önemlisi, kavramların gerçekten hangi anlam ve içeriğe sahip olduğunu anlatmak için doğru düşünme kurallarını belirleyen yöntemi bulmuştur. Evrensel ve değişmez doğrulara duyular yoluyla elde edilen bilgiler aracılığıyla ulaşılabileceğini düşünen Aristoteles Platon'un reddettiği deney ve gözlem metodunun getirdiği bilimsel araştırmalara önem vermiştir. Bu durum onun eğitimi politikaların oluşturulmasında önem teşkil eden bilimsellik, rasyonellik, tutarlılık gibi ilkelerle örtüşmektedir. Aristoteles'in toplumdaki sınıflar konusundaki eşitlik anlayışının benzer olanların eşitliği ile sınırlandırılması, fırsat ve imkân eşitliğine ve temelde herkes için eğitim hakkı ilkesine gölge düşürmüş olabilir. Hocası Platon'dan farklı olarak kadın erkek eşitliği düşüncesine ters düşmesi, kadınların eğitiminde devlete bir sorumluluk vermemesine ve yönetime katılmalarında kölelerle eş tutmasına sebep olmuştur. Tarihte bu durumun birçok örneği mevcut olmasından anlaşıyor ki bu görüş sonraki yıllar için olumsuz bir bakış açısı teşkil etmiştir. Aristoteles'e göre insanın kendi doğasını gerçekleştirmesini ya da potansiyelini ortaya koymasını sağlayacak olan kurumun öncelikle yasa koyucu, devlet ya da politika kurumu olması gereklidir. Yani

eğitimin yasalarla devlet tarafından güvence altına alınması gerekliliği hususunda o da Platon'un düşüncesinde olduğu gibi kamusal eğitime dayanak sağlamaktadır. Eğitim modelini özgür vatandaşların hakkı olduğu temeli üzerine kuran anlayışında amaç erdem ve ahlak eğitimi olmakla birlikte devlete ita-atkâr yurttaşlar ve yetenekli yöneticiler yetiştirmektir. Yöneten sınıf için filozof olma şartı olmadığı ama onlara gerekli vasıflarını kazandırmak için yine ileri ve üst düzey bir eğitimden geçmeleri şartının dünyadaki tüm devlet düzenlerine yansıdığı düşünülürse belki eğitimdeki nihai amaç olan mutluluğa tüm insanlığın ulaşabileceği umudu doğabilir. Aristoteles'in eğitimin siyasal işlevine yönelik bir diğer görüşü de eğitimin yönetim sistemlerinden bağımsız olmadığı ve yönetim şekillerine uygun belirlenmesi şeklindedir. Bu durumun günümüz eğitim politikalarına da devletin belirlediği şekilde ve siyasal sistemlerinin gerektirdiği insan türünü yetiştirmek için eğitimin kullanılması şeklinde yansıdığı düşünülebilir. Pedagojiyle ilgili düşünceleri ve sanat dallarının eğitimde uygulanışı noktasında Platon'dan izler taşıyan düşünceleri de günümüz eğitim politikaları açısından önemlidir. Aristoteles'in de lise düzeyinde, kendi kitaplarının okutulduğu, müfredata bağlı derslerin işlendiği bir okul sistemi vardı ve yine eğitim kaynaklarına dair denetimlerin burada önemli olduğu bilinmektedir. Hocası Platon'dan başlayan eğitsel kaynaklarla ilgili bu içerik uygunluğu kaygısı eğitim politikalarında yer alan denetim anlayışlarına temel oluşturmuş olabilir. Aristoteles'in eğitimde müfredat dışı aktivitelere de yer verilmesi gerektiği düşüncesi de modern eğitim politikalarında son yıllarda giderek önem arz etmektedir. Eğitim-

de akıl yoluyla öğretim, diyalektik yöntem, deney ve gözlemi mantığın ilkeleri doğrultusunda kullanarak bilimsel ve laik eğitim politikalarına yön verdiği düşünülebilir. Tüm bunlarla birlikte ve aynı zamanda onun ruh ve karakter eğitimi ile ilgili öne sürdüğü düşüncelerinde etik eğitime de önem vermesi aslında bugün yetiştirilmesi amaçlanan beden, zihnen ve ruhen gelişerek rasyonel bir şekilde etik ve siyasal davranışlarını ortaya koyabilen, mutlu bir insanın prototipini sunmaktadır.

Antik Çağ filozoflarından Sokrates, Platon ve Aristoteles'in bahsedilen devlet, siyaset, eğitim hakkında görüşleri dünyanın devlet ve siyaset anlayışlarına yön vermiş, dolayısıyla modern eğitim politikalarına da temel oluşturmalarında büyük etki etmiştir. Daha mutlu, daha adil bir dünya düzeni için eğitimin önemli olduğu düşünüldüğünde bu etki farklı yorum ve değerlendirmelerle devam da edecektir. Bahsedilen bu etki esasen insan haklarının evrenselliği çerçevesinde belirli hususlarda devam da etmelidir. Özellikle bahsi geçen bu üç filozofun aralarında öğretmen öğrenci ilişkisi olması fakat üçünün de birbirinden farklı görüşler ortaya koymaları, yani hocalarından öğrendiklerini geliştirerek aynı meselelerin değişik boyutlarını ele almalarının, eğitim politikalarının oluşturulmasında eğitime ve öğretmene dair çok anlamlı bir bakış açısı sunması gereklidir. Aksi takdirde eğitim, insanın var oluş mücadelesindeki bu birey olmak olgusu, salt bir müritlikten öteye geçemeyecektir.

KAYNAKLAR

- Anıl, Y. (2010). Sokrates. Kastaş Yayınları.
Aristoteles. (2014). *Politika*. (M. Tunçay, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
Arslan, A. (2006). *İlk Çağ Felsefesi Tarihi 2* (1 b.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. <https://archi->

[ve.org/details/AhmetArslanIkaFelsefeTarihi2SofistlerdenPlatonA/page/n1/mode/2up](https://archi-ve.org/details/AhmetArslanIkaFelsefeTarihi2SofistlerdenPlatonA/page/n1/mode/2up) adresinden alındı

- Aydın, A. (2012). Felsefe Düşünce Tarihi. *Felsefe Düşünce Tarihi*. içinde Pegem Akademi.
Bayoğlu, E. (2012). Platon ve Aristoteles'in Devlet Anlayışlarının. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi
Coşgun, S. (2011). Eski Yunan'da Çocukların ve Gençlerin Eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. İzmir.
Çakır, E. (2019, Temmuz). Platon Ve Fârâbî'de Eğitim. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi
Daşdemir, Y. (2018). Platon'da Yönetim Ahlakı. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi
Demirci, F. (2007). İki Siyasal Eğitim Modeli: Sokrates ve Platon'un Eğitim ve İnsan Anlayışları (Sokratik ve Platonik Eğitim). 38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
Kantarci, Z. (2013). Sokrates ve Eğitim Felsefesi. *Mavi Atlas Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*(1).
Küçük, S. (2019). Devlet ve Yasalar'da Platon'un Politika Felsefesi. Bursa: Uludağ Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi
Küken, G. (2003). İlk Çağda Eğitim Felsefesi. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
Mayhew, R. (1997). Aristotle's Criticism of Plato's Republic. The United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
Platon. (2006). *Kriton* (1 b.). (F. Öktem, & C. Türkkan, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
Platon. (2007). *Yasalar*. (C. Şentuna, & S. Babür, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
Platon. (2010). Sokrates'in Savunması. Bordo Siyah Yayınevi.
Platon. (2016). Devlet. İş Bankası Kültür Yayınları.
Seggie, F. N., ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (1. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
Sheppard, D. J. (2009). *Plato's Republic*. U.S.A.: Indiana University Press.
Störig, H. (2000). *İlk Çağ Felsefesi Hınt Çin Yunan*. (Ö. C. Güngören, Çev.) İstanbul: Yol Yayınları.
Tozlu, N. (2003). İnsandan Devlete Eğitim. Yeni Türkiye Yayınları.
Versenyi, L. (1995). *Sokrates ve İnsan Sevgisi* (2 b.). (A. Cevizci, Çev.) İstanbul: Gündoğan Yayınları.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
Yılmaz, M. (2010). Aristoteles'te Eğitim Kavramının Politik İşlevi. *Kaygı*(15).
YILMAZ, Z. (2005). ARİSTOTELES'İN EĞİTİM ANLAYIŞI. *KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*(10).

EDİLİA: KİTAPLARDAN SÜZÜLEN BİR ÜTOPYA

Hümeýra Toğan¹

Harvey'in kurgusu, günümüz dünyasının biraz daha vahimleştirilmiş bir prototipi üzerinedir. Borsalar çökmüş, kağıt üzerindeki varlıkların tümü anlamını yitirmiş, küresel ısınmanın getirdiği bulaşıcı hastalıklar göçlere neden olurken sosyal sağlık sistemini de tümünden çökertmiştir. İşsizlik yüksek, hükümetler etkisiz, hukuk işlevsizdir.

“Doğacak Olanların Anneleri'nin önderliğinde yeryüzünün lanetlilerinin; kendilerini sınıf iktidarı ve askeri-teokratik otoritenin öldürücü siyasal ve ideolojik boyunduruğundan kurtaran bilimciler, entelektüeller, ruhani düşünür ve sanatçılarla ittifak içinde tahayyül edip gerçekleştirdikleri toplum budur”

D.Harvey (Edilia: Sf.320)

Ütopyalar, yazıldıkları yıllardan süzülüp gelen ‘hayalleriyle’ hakikatin arayıcısı olmuşlardır her zaman. Kimi kez insanın iyiliğine ve güzel bir dünya kurma cesaret ve iradesine vurgu yapan kimi kez de insan doğasının karanlık yönlerini ele alarak yaşadığı dünyanın hâkimi olma çabası içinde geleceğini kendi eliyle yıkan insan ve onun yarattığı toplumsal düzen distopyaların konusunu oluşturmuştur. Ele alınan ütopya; Harvey'in Edilia'sı tikellerin gücüyle yaşamı dönüştürme iradesinin kadınlarda cisimleştiği bir

ütopyadır. Diğerlerinin aksine ayrı bir kitap olarak basılmamış (belki de yazarın, anlatmaya değer bulduğu her şeyi iki basamaklı sayfa sayılarına sığdırabildiğinden) Umut Mekanları'nın sonunda umudun mekanda, yürekte, insanda olduğunu savlamak üzere kurgulanarak okurla buluşturulmuştur. Harvey, kurgusuna başlarken kendinden önce gelen ve aynı umudun taşıyıcısı olan iki önemli yazardan, Bahçe Kentlerin fikir babası ve yaratıcısı Ebenezer Howard ve onun da rahatsızlıkta ve umutta bulunduğu Amerikan edebiyatında en çok basılan ve satılan 3. kitap olma özelliğini taşıyan ‘Geriye Bakış’ın yazarı Edward Bellemý'den bahsetmiş. Her iki yazar da yaşadıkları kentlerin insanı yoran, sindiren, dehşete düşüren karmaşasına ve coğrafyasına karşı durmuş ve insanın doğaya hükmetme çılgınlığının altında yatan aczi onu doğayla barıştırarak çözümlemeye, aşmaya çalışmışlardır.

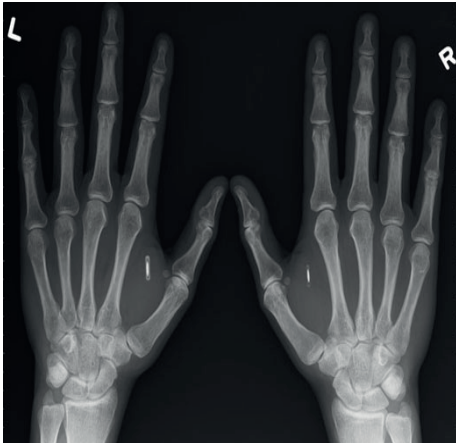
Harvey'in, kendi kurgusunu yaratırken onları anması boşuna değildir. O kendi dönemini anlatırken geçmişle bağını da baştan kur-

¹Rehber öğretmen

muştur. Tarih boyunca insanın ve doğanın yokoluşunun birikimli ilerleyişi ve her zaman ‘birilerinin’ bu yok oluştan rahatsızlık duyması ile karşılaşırız. Mevcut toplumsal düzense bu rahatsızlığa cevap olarak öncesiz ve sonrasızlık iddiasıyla kendinden menkul olarak karşımıza dikilir. İnsan, Harvey’in Roberto Unger’den alıntılarla ifade ettiği üzere “gerçekleşmesi imkansız gibi gelen düşler”le “umurumuzda olmayan gidişat” arasına sıkışıp kalır. Belki de bu sıkışmışlıktır düşünmeye, yaratmaya, umut arayışına sebep olan. Öyle ya da böyle insan var oldukça umut da varlığını sürdürecektir; “Alternatif Yok!” sayıklamasıyla dalınan uykulardan umudun sokakları, caddeleri, kentleri yükselecektir.

“Alternatif Yok!”....mu?

Harvey’in kurgusu, 2020 yılında biten bir sürecin anlatımıyla başlamaktadır. Kurgu, günümüz dünyasının biraz daha vahimleştirilmiş bir prototipi üzerinedir. Borsalar çökmüş, kağıt üzerindeki varlıkların tümü anlamını yitirmiş, küresel ısınmanın getirdiği bulaşıcı hastalıklar göçlere neden olurken sosyal sağlık sistemini de tümünden çöktürmüştür. İşsizlik yüksek, hükümetler etkisiz, hukuk işlevsizdir.



Bu toplumsal karmaşa 2014’te büyük bir askeri darbeyi getirdi. Dünya genelinde oluşturulan sıkı bir emir-komuta zinciri ile birlikte muhalifler baskı ve zorla sindirildi, ‘yeryüzünün lanetlileri’ açlığa ve ölüme terk edildiler. Ordu, nüfus patlamasının kontrolünde Malthus’un 300 yıl önceki belirlemelerini -açlık, hastalık, savaş- uygun yol olarak görüyordu.

Ve ordu toplumsal eşitsizliklerin had safhada olduğu bu toplulukta -her zaman olduğu gibi-güçlülerin koruyucusu olarak toplumsal yaşamı düzenleme rolü üstlendi: elbette güçlü ve zenginlerin talepleri doğrultusunda...2010’a gelene kadar oluşturulmuş olan büyük veri bankaları sayesinde tek ve büyük bir gözetim ağı kurulmuş, zenginler için tehdit unsuru oluşturabilecek her insan ordu tarafında yakalanarak vücuduna yerleştirilen çipler sayesinde gözetim altına alınmıştı. Böyle başlayan süreç ordu tarafında yaygınlaştırılmış, her insan bedenine yerleştirilen çipler sayesinde uzaydan takip edilebilir konuma gelmişti. Ordunun teknolojiyle dansı burada bitmiyordu. Kurduğu mükemmel iletişim ve ulaşım sistemleri daha sıkı kontrol ve gözetim getirirken ileride farklı ihtiyaçlar için dönüştürülecekti.

Ordunun ahlaki meşruiyetini kurgulamak adına attığı adım, militarize bir teokrasiye denk gelen bir dünya yönetimi kurma çabası oldu. Hatta kısmen bunu başardı da. Ancak dünya çapında askeri teokrasiler merkezi ve hiyerarşik hale geldikçe sürtüşme kaçınılmazlaştı (yazar burada Darwin’ci bir sürtüşmeden bahsediyor) ve büyük savaşlar başgösterdi. Başlangıçta din ve milliyetçilik kullanılarak merkezi otoritenin sağlamlaştırılmasına yarayan bu savaşların odağı, giderek, erzak tedarik yapılarının çökmesi

ve insanların hayatta kalma çabası içerisine girmesi ile ördükleri direniş odaklarını bası ve zorla ortadan kaldırmaya kaydı. Ordu kaynaklara el koydukça muhalefet ve direniş arttı ve 2019'da yerel direnişler bir çatı altında birleşerek büyük ve kitlesel bir isyan hareketi başlattı. Şiddet içermeyen bu harekette küresel ekonominin gitgide tüm boyutları sessizce işgal edildi. Bunlar olurken bir yandan da eşitlik, ordunun dağılması, askeri ve dini liderlerin hesap vermeleri yönünde talepler yükseliyordu. Baskı ve şiddet arttı ancak etkili olmadı. Bir süre sonra ordu ve din adamları arasında çözümler ve muhalefete kaymalar başladı. Zaman içinde yapılar çözüldü ve desteğin artması ve kurtarılmış bölgelerin ilanıyla birçok bilim insanı, teknisyen ve doktor askeri hareketi desteklemeyi bırakarak becerilerini yeni hareketin hizmetine sundular. "İnsanların sahip olduğu iki en büyük güç, manevi bağlılık ve bilimsel araştırma gücü birleşerek insancıllaşmış ve siyasi farkındalığı olan bir bilimsel hasasiyetin temellerini attılar". Yeni hareket öylesine büyük bir etki yarattı ki boş duran fabrikalar –buranın yöneticilerinin de gönüllü liderliğiyle- işgal edilerek üretim farklı toplumsal amaçlar lehine yeniden başlatıldı. Tüm dünyada kadınların başı çektiği barışçıl, şiddeti reddeden bir hareket başladı. Ancak bir tehlike vardı ki o da çete-yağma-mafya üçgeninde eril şiddetin yeniden toplumsal olarak egemen olma olasılığıydı.

Bu tehlikeyi bertaraf edense proleteryanın çoğunluğunu oluşturan 1 milyar kadın arasından doğan ve kendilerine "Doğacak Olanların Anneleri" adını veren kadın hareketiydi. En kötü koşullarda çalışıyorlar, üremenin tüm yük ve sorumluluğunu taşıyorlar ancak kamusal iktidar alanında yok sayılıyorlardı.

(Yazarın burada ütopyasının içerisine yerleştiği kadın imgesinin aslında -kendisinin de bildiğini varsaydığımız üzere- günümüzde kadının toplumsal konumuyla ne kadar örtüşük olduğunu vurgulamak yerinde olacaktır. Umudun ayak sesleri duyuluyor...) Kadınlar, zaman içerisinde kadın ve erkeklerden oluşan bir teknisyenler ordusu ile birlikte dünyadaki tüm öldürücü alet, ateşli silah ve giderek kitle imha silahlarını yok ettiler. Yerelliklerin ve her türden toplumsal grupların bir dayanışma ağı içerisinde hayat bulduğu, merkezi otoriteden bağımsız, eşitlikçi bir yapılanma ile birlikte her türlü düşüncenin konuşulabilir ve iletilebilir olduğu bir toplumsal yapı oluştu.

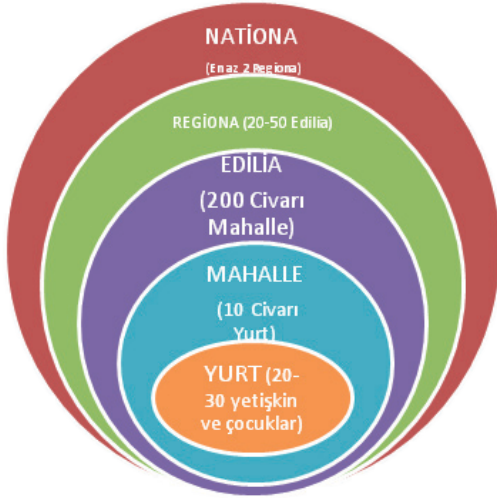
Yeni Toplumda Yaşam



Bundan sonraki bölümde, yukarıda kamu örgütlenmesini kabataslak göstermeye çalıştığım yeni toplumda geçerli olan yaşam döngüsünü ele almaya ve teknolojinin kullanılışıyla ilişkilendirerek tartışmaya çalışacağım.

Regiona'lar arasında malların ve insanların serbestçe dolaşabildiği (hareket edebildiği) önemle vurgulanan bir noktadır. Sınırlar geçirgendir ve bu sınırlar ekolojik olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla herkesin ırksal, etnik ve kültürel olarak farklılıklarıyla be-

raber var olabildiği ve yaşadığı nationa'yı zenginleştirebildiği bir mozaik mevcuttur. Alışveriş her yurt ve mahallenin farklı yeterlikler geliştirmesi, farklı yaratıcılık odakları olmaları, farklı alanlarda uzmanlaşmaları ve ürettiklerini mübadeleye sokmak suretiyle ihtiyaçlarını karşılamaları üzerine kuruludur. Biriktirdikleri emek kredileriyle alışveriş yapan mahalleliler bir kısım kredilerini de Edilia'nın ortak stoklarına katkıda bulunmak için kullanırlar. Yurtlar arasında emek de takas edilebilir. Büyük inşaat işleri komşu yurtlardan desteğe gelenlerce yapılır.



Yurtlarda gündelik hayat ve şehir planlaması tam bir kolektivite üzerinden hayat bulur. Kentlerde var olan kocaman bloklar arasındaki duvarlar yıkılarak ya da boşluklar koridorlarla doldurularak binalar birbirine bağlanmıştır. Daha büyük alanlarsa ortak mutfak ya da yemekhane olarak ayrılmıştır. Diğer yandan herkesin, kendine ait özel bir odası da mevcuttur. En fazla 7 katlı binalar yapılırken büyük banliyölerden bazıları sökülüp günlük yaşamda çok önemli bir yeri olan tarım için gerekli alanlar açılmıştır.

Bu etrafı duvarlarla çevrili korunaklı alanlar aynı zamanda yetişkinler için oturma ve çocuklar için oyun alanları olarak da işlev görür. Kentsel tarım ve bostancılık yaşamın önemli bir parçasıdır ve boş olan her arazi bu iş için kullanılır.

Mahallelerde toplumsal yaşam, mahalle merkezlerinde işler. Akşam yemeklerinden sonra topluca yapılan sohbetler, müzik ve şiir dinletileri, güzel havalarda bahçelerde yapılan tarımsal faaliyetlere de taşınır. Merkezlerdeki buluşmalar ya da bitpazarlarında kolektif faaliyet dışında kalan alışveriş de sosyalleşmenin aracıdır aslında. Kısacası, yaşamın her alanı bir arada olmaya, toplumsalla ilişkilenebilir. Cömert, misafirperver ve ince olmaksa aranan bir özellik ve yurdun üyelerine prestij kazandıran bir unsurdur.

Toplumsal yaşamın ortaklaştırıldığı yurtlarda teknoloji de hayatı kolaylaştıracak şekilde kullanıma sunulmuştur. Günümüzde insan üzerindeki her türlü denetimin teknoloji aracılığıyla elde edildiği düşünüldüğünde teknolojinin bu 'iradî kullanımı' bize onun o kadar da 'korkulacak bir şey' olmadığını hatırlatmaktadır. Evlerin üzerinde üretilen enerjinin bodrumlarda depolanmasından, organik atıkların gübre haline getirilmesine, ileri tarım teknikleriyle kaliteli marihuana üretilmesinden alışveriş ihtiyaç ve fazlalarının dijital platformda takip edilebilmesine, yurt değiştirme taleplerinin alınmasından yaygın bir takas ağı üzerinden mal ve hizmetlerin paylaşımına kadar teknoloji hemen her alanda yoğunluklu olarak insan ve toplum yararına kullanılmaktadır. Teknoloji yaşamı karmaşıktır değil, insan ve toplum lehine kolaylaştıran bir niteliğe sahiptir. Tümünden reddedilmez ancak sıkı kurallarla takip edi-

lir. Komiteler tarafından yeni teknolojilere dair ilkeler şu şekilde netleştirilmiştir:



1-emek yükünü azaltmalı

2-çevreye faydalı olmayacaksa da en azında zararlı olmamalı (örneğin zehirsiz atık üretmeli ve yeniden kullanımı kolay olmalı),

3-daha çok değil daha az karmaşık olmalı ve herkes tarafından kolayca kullanılıp bakımı yapılabilirmeli,

4-emeğin teknik olduğu kadar toplumsal bir faaliyet olduğu fikriyle çelişmemeli (insanları yalnızlaştıran teknolojiler biraraya getirilene oranla daha az tercih ediliyor),

Son olarak, teknoloji herkesin yararına olmalı ve en ayrıcalıksız olanların yararı ön plana çıkartılmalı (Harvey, 2015:330-331).

Edilia’da önemli olan, teknolojinin kendisi ya da gelişmişliği değil, hangi ellerce ne şekilde kullanıldığıdır. Bu konuda çarpıcı olduğunu düşündüğüm bir örneği burada ele almak yerinde olacaktır. Etik olarak ciddi şekilde eleştirilebilecek insan bedenine chip yerleştirilmesi uygulamasının (ki hatırlanacağı gibi bu uygulamayı eski toplumun zenginleri ordu eliyle yaşama geçirmişti) yenedünyada Doğacak Olanların Anneleri’nin

istemiyle devam ettirilmektedir. Bu eylemin anlamını tümünden değiştiren fark, kişiler hakkındaki bilgilere herkesin erişiminin sağlanmasıdır. Onlar bu uygulamayı güvenliğin ve huzurun bir teminatı olarak ele almışlar, bireysel zararı kolektif faydaya dönüştürmüşler, böylelikle duvarlara, kilitlere, sınırlara gerek kalmamıştır. Elbette burada (yazarın hiçbir toplumda tam özgürlük koşullarının hakim olamayacağı savının aksine), toplumsal formların ilerleyişinde chiplere de gereksinimin kalmaması ve tam özgürlük alanlarının yaratılması için insan doğası ve toplumsal yaşamın belirleyici unsurları ile ilgili tartışmaların sürdürülmesi gerekliliktir.

Teknolojinin ‘kolaylaştırıcı!’ olduğu bir başka alan da kadın-erkek ilişkileri ve cinselliktir. “Bireyin bedenini sıkı bir denetime tabi tutmak yoluyla toplumsal kontrolü sağlayıcı mekanizma olarak işlev gören” ailenin şiddet, suiistimal, yabancılaşma yaratarak çocukların güvenli ve sevgi dolu bir ortamda büyümesinin önünde engel oluşturması nedeniyle feshedilişi söz konusudur. Bunun yerine çocuk yetiştirmek üzere bozulamaz sözleşmelerle bir araya gelmiş Pradasha’lar ve cinsel eylemlerinde bütünüyle serbest olan aile üyeleri söz konusudur. Bu amaçla oluşturulmuş ve cinsel birleşmelerin puan yöntemiyle desteklendiği geniş bir “bilgisayar tabanlı cinsel hizmet alışverişi ağı” mevcuttur. Kendi kural ve sınırlılıkları olan bu ağdan yararlanmak isteyen erkeklerin-yine teknolojinin sunduklarıyla-ergenlikten itibaren doğum kontrol yöntemi kullanması, olası cinsel partnerin cinsel sağlığının randevu ekranında tüm ayrıntılarıyla görüntülenmesi söz konusudur. Özgür bir cinsel ilişki aynı zamanda farklı cinsel yönelimlere tanımlı kimliklere ihtiyacı da ortadan kaldırmakta-

dır. Çocuklar cinsel haz peşinde koşmanın getirdiği yıkımlardan uzak güvenli ortamlarda büyümektedirler. Çocuk yetiştirmenin saflaştırılmış bir eyleme dönüşmesi büyük bir olumluluk olmakla birlikte kadın-erkek arasındaki bağın salt bedensel hazlardan ibaret olmadığı düşünüldüğünde Edilia’da bilgisayar ağı üzerinden -hele de puan biriktirerek ve harcayarak- cinsel partner edinmek kulağa pek de hoş gelmiyor. Günümüz dünyasında kapitalizmin aile kurumu aracılığıyla cinselliği yasallaştırmasını ve denetim altına almasını reddederken ‘hizmet alışverişini!’ ekranlar üzerinden yaratan bu anlayış en hafif tabiriyle donuk kalmaktadır.

Teknolojinin yoğun kullanıldığı alanlardan biri de ulaşım. Ulaşımın güvenli, kolay ve ücretsiz olabilmesi için teknolojiden yararlanılmaktadır. Mahallelerin dış çeperlerinden saatte 30 km’lik süratle ve 30 km’lik bir mesafe kat etmek üzere tasarlanan elektrikli araba ve bisikletler her yetişkinde bulunan kartlar sayesinde ortaklaşa kullanılabilir. Yaşam yavaşlatılmış, ancak paralelinde-günümüz dünyasıyla zıt olarak- stres ve gerginlik düzeyi de azaltılmıştır.

Benzer şekilde çalışma saatleri ve günlerinde de düzenlemeler yapılmış, hafta sonları kaldırılırken hafta içi çalışma saatlerinin azaltılması ve tercihe bırakılarak esnetilmesiyle hafta sonuna ihtiyaç da ortadan kalkmıştır. Artan zaman ise eğlenceye, festival hazırlıklarına ve festivallere ayrılmıştır. Çalışma sistemindeki düzenlemelerle birlikte çalışma ve eğlenme arasındaki sınır belirsizleşmiştir. İnsanlar keyif aldıkları ve eğlenebildikleri işlerle üretken olabilmektedirler. Yurtların ürettikleri projelerle, çalışma zorunluluk olmaktan çıkıp, toplumsal hayata yapılan ve karşılığı da yine toplumsal yaşama yapılan

katkılarca sunulan bir eylemlilik haline dönüşmüştür.

Eğlence toplumsal yaşamın önemi bir parçası olduğu halde ritüeller de tamamen ortadan kalkmamıştır. Bununla birlikte, seçme hakkı ve ritüellerin çeşitliliği korunmuştur. Resmi ibadethaneler (kiliseler) ortadan kaldırılmış, buralar sanat etkinliklerine ev sahipliği yapan mekânlar haline gelmişlerdir. Ancak maneviyat çökmemiş, insanlar kimsenin tekelinde olmaksızın dinsel metinler okuyabilmekte, bunları tartışabilmekte, kendi fikirlerini ifade ettikleri ruh ve edebiyat sohbetlerine katılabilmektedirler.

Edilia’da Hukuk ve Toplumsal Örgütlenme

Tüm yaşamsal pratiğin -günümüzle kıyaslandığında-istendik yönde olduğu bu ütopyayı okurken sorulabilecek soruları duyar gibi oluruz. “Peki hiç mi çatışma yaşanmıyor? Hiç mi şiddet ya da hırsızlık olayları olmuyor? İnsanın karanlık yönü tamamen kontrol altına alınmış mı?” Yazar sorulabilecek soruları tahmin ederek yanıtlarını ütopya içerisinde sunmuştur. Çatışma ve anlaşmazlıklar elbette yaşanmaktadır. Ancak çatışmalar, bastırılmak yerine ifade edilmesine olanak sağlanır. Onların ilerletici gücünden (diyalektik doğasından) faydalanılır, çatışmalar toplumsal değişimi devam ettirme dinamiği olarak algılanır. Avukatların tamamen ortadan kaldırıldığı bu düzende çatışma çözümleri bilgili kişilerce (Pradasha’larda) yapılmaktadır. Özel mülkiyet yok edildiği için pek sık olmamakla birlikte başkalarının haklarını çiğnemeye yönelik eylemler ise özel yaptırımlara tabii tutulur. İlk seferinde kişinin bireysel uyumsuzluğu olarak algılanan sorun çözülmeye çalışılır. Devam eden

durumlarda ticaret hakkı kısıtlanır. Halen çözülememiş kişi ‘tehlikeli yörelere’ sürgün edilmek suretiyle toplumdan uzaklaştırılır. Ancak buralarda da denetimsiz bırakılmaz. Edilia veya regiona arasındaki anlaşmazlıklar –ki genelde ticaret nedeniyle çıkar-eşitlik ve karşılıklılık temeline oturtulmuş evrensel bir antlaşma ile çözüme kavuşturulur. Öte yandan, küresel konseyler “*teknolojik değişimin yönü, üretim formları, çevre sorunları, küresel ortak mülkiyet sayılan kaynakların (örneğin biyolojik çeşitlilik ve okyanusların) yönetimi ve afet yardımı, yerel halkın başka bir bölgeye geçirilmesi*” (Harvey, 2005:336) gibi daha genel ve zor meseleleri ele alırlar. Görüldüğü üzere avukatlar ortadan kalmış olmakla beraber toplumun düzeni için hukuk kuralları halen varlığını korumaktadır.

Toplumsal örgütlenme her yönetim biriminin konseylerinde seçilmişlerin tabandan tavana doğru uzandığı bir örgütlenmeyi içerir. Mahalle düzeyinin üzerindeki her yönetim birimi kendisine teknik ve idari işlerle ilgilenmek üzere 10 yılı aşmayacak bir süre için personel alabilir. Bu personel kesinlikle bürokratik seçkinler tabakası oluşturmayacak şekilde bağlı bulundukları yurtlarda günlük çalışmalarını sürdürürler. Böylelikle halkın gündelik ihtiyaç ve arzularına da yabancılaşmalarının önüne geçilmiş olur.

Edilia’da Eğitim

Nasıl ki hukuk kuralları korunurken avukatlık ve yargıçlık ortadan kalmıştır, öğrenme devam ederken de üniversitelerin tümü lağvedilmiştir. Zira üniversiteler, tümünün büyük holdingler tarafından ele geçirildiği, zamanla özel sermaye ve ordu için araştırma yapan, ‘devlet seçkinlerinin ayrıcalıklı kurumu’ haline dönüşen ve yaratıcı fikirleri

beslemek yerine onları dizginlemeyi seçen iç karartıcı bir akademizmin’ hakimiyetindeki’ bir kurum olarak tanımlanmaktadır. Ancak üniversite olmaksızın öğrenme devam etmektedir Edilia’da, hem de eskisinden daha coşkulu bir şekilde... Bireyler çeşitli alanlarla ilgili öğrenmelerini günlük uğraşlarıyla bütünleştirerek bir eğlence havası içinde yürütmektedirler (bahçelerdeki tarım faaliyetleri sırasında yapılan edebiyat söyleşileri gibi). Bu alanlar içinde çeviri onlar için özel bir yer tutmaktadır. Diğer yandan dünyanın farklı coğrafyalarında yaşama haklarını (yediye bir) farklı mahallelerdeki öğrenme yaşıntılarına katılmak üzere kullanmaktadır.

Edilia’da Sağlık

Tarımda yoğun emek gerektirmeyen ürünlerle bostancılık, balık çiftlikleri gibi emek yoğun üretim arasında kurulan denge, daha sağlıklı ürünlerin yetiştirilmesinin tercih edilmesini(meyve, baklagiller, sebze) ve bu da beslenme alışkanlıklarının daha sağlıklı olmasını getirmiştir. Et tüketimi en aza indirilmiş ve böylelikle hayvanlara yapılan eziyet de ortadan kalkmıştır. Ufak tefek sağlık sorunlarıyla başedebilmek için zihinsel olarak hazırlıklı olmak sık ilaç kullanmayı da önlemektedir. Geniş kapsamlı hastane sisteminden de her mahalle düzeyinde yerel sağlık hizmetine geçiş yapılmıştır. Hastalıklarla mücadeleyi ön plana almak yerine koruyucu ve önleyici bir sağlık sistemi yaratma gerekliliği hakimdir. Ölüm yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak görüldüğünden sadece kuşaktan kuşağa birikimin aktarıldığı, kişinin yapıp ettikleri ve biriktirdikleriyle yüzleştiği an olarak anlamını bulur.

“Bu Öyküyü Bitirmek Lazım....”

Harvey, gelişmiş bir teknolojiyi kullanan

toplum üyelerine genellikle temel ihtiyaçlarını karşılamak üzere yeteri kadar çalışarak ürettirmiş, paranın kullanılmadığı, sadece üretilenlerin takas edilerek paylaşıldığı bir yaşam döngüsü kurgulamıştır. Ancak ilginçtir ki ütopyanın hemen her cümlesinde ‘olamaz mı yani’ sorusu ‘olabilir elbette’ karşılığını bulmakta. Her ne kadar ütopyaların olamazlıkları ön plana çıkartılsa da bugünün dünyası da 500 yıl önce bir ütopyada yer bulabilirdi.

Sömürünün olmadığı, ‘anlamsız para gücü yerine anlamlı alışverişlerin peşinde koşan’ insanların Edilia’sını bugünün dünyasından ayırsız kılan pek çok nokta vardır. Ancak bu ayrışmaların temelini yine insan eliyle yaratılmış sistemler ve ideolojiler olduğunu düşündüğümüzde sorun o kadar da aşılmaz görünmüyor. Yol çetin ve uzun olsa da varılacak noktanın Edilia olması umudu diri tutuyor.

Teknolojinin bunca hızlı geliştiği çağımızda halen cep telefonunun nasıl çalıştığını, internetin nasıl kişiye özel bilgileri saklayıp servis edebildiğini, devasa yapıların nasıl ayakta kalabildiklerini, bir canlının tıpatıp aynısının nasıl yaratılabildiğini ve bunun gibi daha pek çok olgu ve durumu anla(mlandı)r(maya) çalışıyoruz. Ancak bunlarla birlikte düşünülmesi gereken en önemli nokta teknolojinin kim tarafından üretilip kimin kullanımına sunulduğu ve dolayımındakime hizmet ettiğidir. İnsan eliyle yaratılan makineler ruhlarımızı teslim alıyorsa ya ruhun hükmü kalmamıştır ya da teslim alınacak bir ruhumuz kalmamıştır.

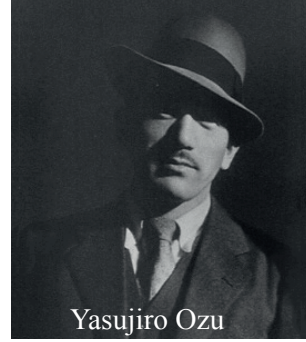
O halde bu öyküyü başladığımız gibi bitirelim.. Ütopyayı gerçekleştiremez romantik ta-

hayyüller ya da etik engellere takılabilecek sınırsız düşler yüklemelerinden kurtaracak bir yeniden anlamlandırma sürecine ihtiyacımız var. ‘Rahatsız olmak’ ın bitim noktası olan ütöpik olanı hayata geçirme çabası, ‘ütöpik olmakla’ eşdeğer değildir. Ütopyaya yüklenenler ise hep olamazlar üzerinden anlamını bulmaz. Öyle ya da böyle insan var oldukça umut da varlığını sürdürecektir ve insan; ‘gerçekleşmesi imkansız düşler’in ardına düşmeye devam edecek.



YORGUN RUHLARIN YÖNETMENİ

Neşe Ürel



Yasujiro Ozu

Japon Sineması'nın dünyada geç keşfedilen yönetmeni Yasujiro Ozu'yu "Yorgun ruhların terapisti" olarak nitelemek istiyorum. Pek çok eleştirmen onun hakkında buna benzer sözler etmiştir. Onun sineması fazlasıyla sakin ve oldukça kişiseldir.

Ozu ile tanışmam 2003 yılında 22. İstanbul Film Festivali'nde oldu. O festivalde toplu gösterimi yapılmış ben de dört filmine bilet almıştım. Bu kadar ruhuma iyi gelen bir yönetmenle tanıştığım için mutlu dönmüştüm İstanbul'dan. Ardından büyük çabalarla pek çok filmine eriştim, izleyemediklerimi de pandemi döneminde izledim.

Hakkında yazılanları okuduğumda dünyanın da onu geç tanıdığını öğrendim. Yaşamı boyunca ülkesinde çok başarılı bir kariyeri olmasına rağmen maalesef dünya onu yaşarken tanımadığı gibi filmleri de fazla "Japon" bulunduğu için dünya festivallerine gönderilmemiş. Ama daha sonra festivallerin gözdesi olan Ozu dünyanın sayılı yönetmenlerinden biri olarak anılmaya başladı.

12 Aralık 1903 yılında doğan yönetmen yine bir 12 Aralık günü yani doğum gününde ölür. Öldüğünde de en verimli çağında daha alt-

mış yaşındadır. Ellinin üzerinde film çekmiştir ama ancak bunlardan 33 tanesinin kopyası günümüze gelebilmiştir. 1928 ile 1931 yılları arasında 21 uzun metraj film çeker, bu ilk dönem filmleri daha çok melodramlar, komediler ve gangster filmleridir. Sesli filme uzunca bir süre direnir yönetmen, hatta bazı filmlerinde sesi kullansa da hiç diyalog kullanmaz. İlk gerçek anlamda sesli filmini 1936'da çeker. Renkli film için de direnir, ancak 1958'de renkli film çekmeye başlar.

Ozu'nun kendi sinema dilini oluşturması 1932'de çektiği "**Doğdum, Ama...**" ile başlayacak ve yalın, minimalist tarzını gittikçe daha da artıracaktır. 1943'de Propaganda Filmleri Birliği üyesi olarak Güney Doğu Asya'ya gönderilir. Burada Hollywood filmleri ile tanışır ve pek çok film izler. Savaş bittiğinde Singapur'dadır ve altı ay savaş esiri olarak kalır. Savaş sonrası ürettiği filmler artık sinema tarihinin önemli filmleri olarak anılacaktır. Bu dönemde çektiği filmlerin çoğunun senaryosunu senarist Kogo Noda ile yazmışlardır.

Ozu filmleri minimalist sinemanın doruğudur. Yalındır ve çoğunlukla hüznüldür ama incelikli senaryoları ile düşünmemizi sağlar.

Japonlar çoğunlukla yerde oturdukları için bu duruma uygun bir çekim tekniği oluşturmuştur yönetmen. Onların üstünde oturdukları minderlere “tatami” deniyor. Ozu da tatami minderi üzerindeki sabit kamera ile ev içi çekimlerini yapar, kamera nadiren hareket eder. Zaten çoğu film ev içi mekanlarda geçer. Onun filmlerinde kadraj içi kadraj tekniğini çok görürüz. Kapı aralığından çekimler yapmayı çok sever. Japon geleneksel yaşamı bu çekimlerle görünür kılınmıştır. Ozu için seyirci sadece tanık olmalıdır, olan bitene müdahil olmamalıdır. Siyah-beyaz filmlerinde her kare adeta bir tablodur. Her objenin bir anlamı vardır ve özenli bir şekilde kadraja yerleştirilmiştir. Boş iç mekanlar, trenler, tren rayları, elektrik telleri, kimonolar anlatının parçası olurlar.

Temalarına gelecek olursak; taşra ve şehir farklılıklarını, Japon geleneksel yaşamını, insanların karşılaştığı küçük karşıtlıkları, aile ilişkilerini, kuşaklar arasındaki farklılıkları olağanüstü bir sadelikle anlatır. Kendini tekrar ettiği düşünülebilir ama seyirciyi bu konular üstüne derin düşüncelere sevk eder. Hayatın olağan akışı içinde oluşan bir mizah da vardır filmlerinde. Aile bağları ve kuşaklar arası çatışmayı her filminde farklı bir bakış açısından inceler, bazen babanın, bazen çocukların bazen de gelinlerin gözünden görürüz olayları. Çatışma diyorum ama Ozu bu çatışmayı o kadar yumuşak ve zarafetle anlatır ki çatışma sözcüğü ağır gelir. Yönetmen karakterlerinin toplumla kurduğu ilişkiyi aile üzerinden anlatırken, toplumun birey üzerinde kurduğu baskıyı da izleriz. Ozu filmlerinde yemek masası önemli bir yer tutar. Aile bireylerinin ilişki kurduğu sohbet ettiği alandır. Yine en önemli meseleler barlarda sake içerken ya da çay masalarında konuşulur.

Onun orta sınıf aileyi anlattığı filmlerinde baba ya da ağabey karakterini genellikle Chishu Ryu, kız ya da gelin rolünü ise Setsuko Hara canlandırır. Chishu Ryu tam 37 filmde Ozu ile çalışmıştır.



Dünyanın her köşesinde var olan evlilik meselesine ve aile içi sorunlara kendi sinema diliyle bakan yönetmen, anlattığı hikayelerle yerelden çıksa da evrenseli yakalar. Pek çok ülke eleştirmeni ve yönetmeni, sinema tarihinin en iyilerinden biri olarak, yaşlı ane-babanın çocuklarını ziyaretini anlatan filmi *Tokyo Hikayesi*'ni gösterirler. Yine Noriko Üçlemesi de çok önemlidir. Noriko Üçlemesi'nde her zamanki gibi aile bağlarını ve evlilik meselesini işleyen yönetmen hiç evlenmemiş ve yaşamı boyunca annesi ile yaşamış olmasına rağmen bu konuları çok başarılı bir biçimde perdeye yansıtabilmiştir. Bu üç filmde Noriko karakteri evlendirilmeye ya da evlenmeye çalışır. Biraz da Noriko üçlemesinden bahsedeyim:

1-Geç Gelen Bahar (Banshun, 1949): Babası Noriko'yu evlendirmek istemektedir. Öldüğünde kızının yalnız kalmasını istemektedir. Noriko babasından ayrılmak istemez. Yönetmenin bakışı gerçekçidir ama duygusal anlarda karakterlerin değişimini çok güzel anlatır.

2-Erken Yaz (Bakushu, 1951): Önceki filmde Noriko'nun babasını canlandıran Chishu Ryu burada ağabey rolünü üstlenmiştir. **Geç Gelen Bahar**'da eşini babasının seçmesine izin veren Noriko bu filmde eşini kendi seçmek istiyor. Aile içindeki sorunlar yine göze batırılmadan sadelik ve doğallıkla anlatılıyor.

3-Tokyo Hikayesi (Tokyo Monogatari, 1953): Bu filmde Noriko ailenin kocasını kaybetmiş gelini rolündedir. Neredeyse 70 yıl önce çekilmiş bu film modern toplumda anne-babanın yaşadığı yalnızlığı fazla dramatize etmeden anlatır ve gönümüzde bu sorunun çok daha fazla olduğunu hissederiz. Şehir yaşamında aile bağlarının koptuğuna vurgu yapılır. Ozu bu durumu göz hizasındaki kamerasıyla ve yalınlıkla anlatır. Fazla duygu sömürüsüne gerek yoktur onun sinemasında. Şehre çocuklarını ziyarete gelen anne-babaya dışlanmışlık hissettirir çocukları, onlara sahip çıkan dul gelinleri olur. Noriko elinden gelenin en iyisini yapar ve öykü onunla anne-baba arasında geçmeye başlar, annenin ölümü sırasında da ondan beklenmeyecek fedakârlıklarda bulunur.

Üç filmde de Noriko'yu Setsuko Hara canlandırır. Oyuncu Ozu ile altı film çekmiştir. Geleceği parlak iyi bir oyuncu olduğu halde yönetmenin ölümünden sonra oyunculuğu bırakır. Onların ilişkisi bir oyuncu-yönetmen ilişkisinden farklıdır, belki de bir baba-kız gibi olmuşlardır çekimler sırasında.

Yasujiro Ozu hakkında yazıp ta **Tokyo-Ga**'dan (Wim Wenders,1985) bahsetmemek olmaz. Wim Wenders'in çektiği bu belgesel hem Japonya'ya hem de yönetmene bir saygı duruşudur. Wenders özetle "Ozu Japonya'daki sürekli nostalji, yas ve kabul

döngüsünü şehri mesken edinerek sunar bize" der. Onun filmlerinin laytmotiflerinden bahseder: Parklarda piknik yapan insanlar, paçinko oyunu mekanları, tek başına golf oynanabilen yerler, trenler, tren istasyonları, sake ve çay ritüelleri gibi. **Tokyo-Ga**'da konuşan Chishu Ryu Ozu'nun mizansende hiçbir şeyi şansa bırakmadığını ama set çalışanlarının katkılarına da önem verdiğini söyler. Yine belgeselde emektar kameramanı Yuharu Alsuta da yönetmenin çok titiz olduğundan bahseder.



Yasujiro Ozu hakkında çekilen ikinci belgeseli ne yazık ki izleyemedim. **Talking With Ozu**'da (Kogi Tanaka,1993) yedi yönetmen ondan nasıl etkilendiklerini anlatmışlar. Bunlar arasında: Aki Kaurismaki, Claire Denis, Lindsay Anderson ve tabii ki Wim Wenders vardır.

Çoğu eleştirmen Ozu'ya "Sinemayı saflaştıran sanatçı" diyor, bence de bu sözü fazlasıyla hak ediyor. Kötü hissettiğiniz anlarda onun filmlerini izlemeye çalışın yalın, sakın ve zarif anlatımı size iyi gelecektir. Hale bu pandemi günlerinde eminim ruhunuzu sağaltacaktır.