

Ocak-Şubat

2025

Sayı-1

# KAMUCU EĞİTİM

KAMUCU EĞİTİM

**KADEM ÖZBAY**

HUKUKİ YÖNÜYLE "TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ" VE BAZI KAVRAMLARI

**AV. DR. BURAK SABUNCU**

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İSTATİSTİKLERİ NE SÖYLÜYOR NEYİ GİZLİYOR?

**DR. NURCAN KORKMAZ**

DEVLET OKULLARI: CUMHURİYETİN SÜTUNLARI

**DR. AYHAN URAL**

SUNUŞ: FERDİNAND BUISSON (1841-1932) VE LAİKLİK

**MURAT KAYMAK**

LAİKLİK-FERDİNAND BUISSON

**ÇEVİRİ: NURCAN KORKMAZ**

FRANSA'DA OKUL VE ULUS FERDİNAND BUISSON

**ÇEVİRİ: ELİF BALABAN**

LAİK CUMHURİYETTE EĞİTİM

**PROF. DR. ONUR KARAHANOĞULLARI**

BAŞARININ BELİRLEYİCİ UNSURU EĞİTİM İSE EĞİTİMİN BAŞARISINI ETKİLEYEN NEDİR?

**ÜNAL ÖZMEN**

**Eğitimiş**

# KAMUCU EĞİTİM

**Eğitim-İř** Eğitim ve Bilim İşgörenteri Sendikası

**Kamucu Eğitim** Dergisi

Eğitim-İř Yayınları, Ankara

Ocak-şubat 2025 Sayı:1

**Eğitim-İř Adına Sahibi**

Kadem ÖZBAY / Genel Başkan

**Yazı İşleri Müdürü**

Hüseyin SELÇUK / Genel Basın-Yayın Sekreteri

**Genel Yayın Yönetmeni**

Nurcan KORKMAZ

**Grafik-Tasarım**

Hakan ÇELİKARSLAN

**Yönetim Adresi**

Ataç 2 Sokak 43/4 Kızılay-ANKARA

0 312 434 12 06

**İletişim**



@egitimis

www.egitimis.org.tr

**Baskı**

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

# Başlarken

Hüseyin SELÇUK

Yazı İşleri Müdürü (Eğitim-İş Genel Basın Yayın ve Uluslararası İlişkiler Sekreteri)

**Kamucu Eğitim**'in ilk sayısıyla karşınızdayız. **Kamucu Eğitim**'in yayın anlayışını belirlerken temel ilkemiz örgütümüzün bilgiye dayalı ihtiyaçlarını esas almak, örgütümüzde hafıza ve düşünsel birliği sağlamak ve onu güncelleyerek geleceğe taşımak olmalıdır diye düşündük. Bu nedenle sayfalarımızın planlamasını yaparken genel biçimde ilk 20-25 sayfasını gündemdeki konularla ilgili yazılara, 35-40 sayfasını telif ve çeviri inceleme, araştırma ve belgelere, son 5 sayfasını ise eğitim çalışanlarının kitaplığında olması gereken kitaplara dair tanıtım ve inceleme yazılarına, sempozyum ve konferanslara dair haber ve değerlendirmelere ayırmayı düşündük. Bundan sonraki sayılarımızda da bu plana olabildiğince sadık kalmaya çalışacağız.

İlk sayımızın fikri yazılarını laikliğe ayırdık. Çünkü cumhuriyet, özgürlük, eşitlik, kardeşlik, ulus, yurttaşlık laiklik olmadan olmaz. Cumhuriyetin aydınlanmayla birlikte sahiplendiği kavramlar insan ve yurttaş hakları, vatan, ulus, yurttaş vb birbirinden ayrı düşünilemeyen, hem cumhuriyetin amacı, hem de kendini var etme aracıdır. Bu nedenle biri olmadan diğeri

olmaz. Ancak bunların hepsinin bizi uyumlu, barışık, bölünmez bir toplum haline getirmesi yalnızca laiklikle mümkündür. O nedenle ilk sayımızda sayfalarımızı laikliğe ayırdık. Bu planlamamız dergilerde sıkça rastlandığı biçimde bir dosya olarak algılanmamalı. Çünkü **Kamucu Eğitim**'in her sayısında özel dosyalarla değil de laiklik, bilimsel, demokratik, kamucu ve parasız eğitim savunusu yapan telif ve çeviri yazılara, tarihsel belgelere yer vereceğiz.

Değerli üyelerimizden, okurlarımızdan gelecek sayılarda yayınlanmak üzere Tüzüğümüzde yer alan amaç ilkeler çerçevesinde araştırma, inceleme yazılarını ve örgütçe okumamızın, paylaşmamızın uygun olacağını düşünüp çevirdikleri ya da çevrilmesinin gerekli olduğunu düşündükleri yazıları bize ulaştırmalarını istiyoruz.

**Kamucu Eğitim** dergisini çıkarırken amacımız her sayı için yazı toplayıp yayınlayan bir dergi değil, öğrenen, düşünen, üreten ve paylaşan bir örgütün dergisi olmaktır. Bunu sağladığımızda ancak kendimizi başarılı kabul edeceğiz.

# Kamucu Eğitim

Kadem ÖZBAY

Eğitim-İş Genel Başkanı

Eğitim-İş Sendikası olarak on dokuz yıl önce, 17 Ekim 2005'te eğitim çalışanlarının, emekçilerinin her türlü sosyal, özlük, mesleki haklarını koruma ve geliştirmenin yanında bilimsel, laik, kamusal, parasız, ulusal ve çağdaş bir eğitim savunusuyla yola çıktık.

Bu süre içinde Cumhuriyetin eğitim anlayışının, eğitime kazandırdığı ilkelerin ve değerlerin savunucusu, geliştiricisi, geleceğe taşıyan örgütlü yapısı olmaya çalıştık. Özellikle Soğuk Savaş döneminde (1946-1989) ve son 22 yılda Cumhuriyetçi eğitimin hızla aşındırılması, büyük ölçüde yok edilmesi bizim mücadelemizi çok daha anlamlı hale getirdi. Gelinek noktada bu mücadelenin safları bellidir: Bir tarafta özgürlük, eşitlik, kardeşlik, dayanışma, birlik, yurttaş hakları, yurttaşların gönüllü birliği, birlikte yaşama arzusuna dayanan bir ulus diyenler, diğer tarafta eski toplumun yapılanması olan cemaatleri yeniden var etmeye çalışanlar, egemenliği, yurttaşların katılımında, birliğinde görmeyenler bulunuyor. Cumhuriyet, birinci grubun hem zaferidir, hem kendisidir. İkinci grup ise cumhuriyetin sağladığı özgürlükleri cumhuriyete karşı kullananlardır. Biz bu mücadelenin önderi, yol göstericisi Atatürk'e bağlı, onun düşüncelerinin takipçisi, uygulayıcısı ve gelecek kuşaklara aktarıcısı olma görevini üstlenmiş eğitim çalışanlarının sendikasıyız.

Amaç ve görevlerimiz Tüzüğümüzün üç ve dördüncü maddelerinde açıkça belirtilmiştir. Şu anda elinizde tuttuğunuz Kamucu Eğitim dergisinin var olma nedeni bu maddelerde yazan amaç ve ilkelerimizin tarihsel, toplumsal ve teorik temellerini ortaya koymak, yaşanan olaylar karşısında ortak aklımızı, hafızamızı güçlendirmek için telif ve çeviri araştırmalar, incelemeler yayınlamak olacaktır.

**Kamucu Eğitim** dergisi en az beş noktada beliren ihtiyaçlarımızı karşılayacaktır:

Birinci ihtiyaç temel kavramlarımızın, ilkelerimizin dayandığı teorik mirası tanıtmak, güncellemek; ikinci ihtiyaç, olaylar karşısında bu teorik mirastan yararlanarak

örgüt olarak ortak duyuş ve düşünüş biçimimizi güçlendirmektir. Dergimiz, Eğitim-İş üyelerinin tüzüklerinde belirtilen amaçlara, ilkelere sıkı sıkıya bağlı homojen bir örgüt yapısı kazanmalarına yardımcı olacaktır. Üçüncüsü, eğitim aynı zamanda geleceğe hazırlanmak, gelecek demektir, dolayısıyla ülkemizde ve dünyada eğitimin geleceği üzerine düşünen bir örgüt olmalıyız.

Dördüncü olarak, bizim tarihimiz Eğitim-İş'in kuruluşuyla başlamıyor. Bizim köklerimiz işgal altındaki bir ülkede bir araya gelen, kurtuluş ve kuruluş mücadelesine katılan Muallimler Birliğine, tarihimizdeki ilk sendikal örgütlenme olan TÖS'e, ardılı olan TÖB-DER'e ve 12 Eylül sonrasında kurulan Eğitim-İş'e dayanmaktadır.

**Kamucu Eğitim**, geçmişimiz ile bugünümüz ve geleceğimiz arasında köprü olacaktır.

Biz değişiriz, gelişiriz ama asla başkalaşmayız. Eğitim-İş'in sahiplendiği mücadele onlarca aydının canıyla bedel ödediği mücadeledir. Biz, "*Ben Atatürkçüyüm, cumhuriyetçiyim, laikim, anti-emperyalistim, tam bağımsız Türkiye'den yanayım. Ben özgürlükçüyüm, insan hakları savunucusuyum, terörün karşısındayım, yobazların, hırsızların, çıkarıcıların düşmanıyım*" diyen Uğur Mumcuların, Atatürk'ü anlamayı ve tamamlamayı görev bilen Cavit Orhan Tütengil'in, Muammer Aksoyların, Bahriye Üçokların, Ahmet Taner Kışlalıların uğruna canlarını verdikleri mücadelenin tarafıyız ve içindeyiz. Bu nedenle tarafımız, yerimiz bellidir. Her cumhuriyetçinin bulunduğu yerde büyütme görev bildiği bu mücadeleyi büyütme, yaygınlaştırmak en önemlisi de fikri iktidarını sağlamlaştırmak istiyoruz. **Kamucu Eğitim**, eğitim boyutuyla bu mücadelenin bir yayını olacaktır.

Beşincisi, **Kamucu Eğitim**, bizi biz yapan kendimize ve karşıtlarımıza karşı daima eleştirel olmayı ihmal etmeyen bir dergi olacak.

Eğitim-İş kendi içinde canlı, dinamik, tartışan, konuşan, daha iyisi için mücadele eden bir örgüttür. Kendi içinde ve karşıtlarına karşı dinamik bir birliğe sahiptir. Her eylemde kendi içinde hem üyelerine, hem de karşıtlarına eleştirel sahiplenmenin örneklerini sunar. Örgüt içinde başarılı biçimde uyguladığımız bu tavır, dergimiz sayfalarında da olacak. **Kamucu Eğitim**'in sayfaları bu canlı, dinamik örgütün yapısını yansıtacak, devindirecek ve güçlendirecektir. Başta üyelerimiz olmak üzere, bizi destekleyenlerin, cumhuriyetçilerin tümüne dergi sayfalarımız açık olacak.

Yukarıda belirttiğim ihtiyaçlar doğrultusunda bir yayın organına sahip olmamız gerektiğini uzun zamandır dile getiriyoruz. Bu ilk sayı ile yolculuğumuz başlıyor.

Sendikal mücadelede yayınların ne kadar önemli olduğunu biliyoruz. Çünkü bizim tarihimiz yaşayanların hafızalarının dışında bir şekilde geride bıraktığımız belgelerden ibarettir. Yazılar, görsel ürünler ve günümüzdeki dijital araçlar bu belgelerin araçlarıdır. Sendika olarak süreli yayınlarımızın tarihine baktığımızda 2007 yılında yayın hayatına başlayan "Eğitim-İş," içerdiği yazılarla bir dergi niteliği taşısa da başlangıçta bir bülten olarak hazırlanmıştı. Birinci sayının künyesinde de Eğitim-İş Bülteni ifadesi kullanılmıştır. Eğitim-İş Bülteni'ni basılı olmasa da genel merkez yapılanmasını tamamladığımızda dijital ortamda kaldığı yerden devam ettireceğiz.

Burada adından söz etmemiz gereken ikinci yayın organımız **Ekenek** dergisidir. Daha önce yedi sayı çıkan ve uzun süredir yayınlanmayan bu dergimizin de örgütümüzün ihtiyaç duyduğu sanat-edebiyat dergisi olarak yayınına tekrar başladık. Cumhuriyetçiliğin bu kadar başarılı olmasının arkasında her zaman aydınlanmadan beslenen ve aydınlanmayı besleyen sanat-edebiyat ürünleri olmuştur. Tarih, örneklerini bize göstermiştir ki bazen bir şiir, bir öykü, bir roman kendi başına mücadele örgütü gibi sonuçlar ortaya

çıkabilir. İnsanı, toplumu kurgulanmış bir varlık yerine kendi içinde kendi çelişkileriyle kendini var eden, oluşturan bir varlık olarak gördüğümüz için sanat ve edebiyat bizim mücadelemizin en güçlü yanı olmuştur. Eğitim-İş olarak düşünsel aydınlanmamız kadar sanatsal, yazınsal aydınlanmamızın da destekçisi olmalıyız. **Ekenek** bu görevi üstlenmek için yayınlanmaktadır.

Sendikamızın hem öğretmen mücadelesini hem de ulusun tüm çocuklarının nitelikli eğitime erişim mücadelesini yansıtan kavramlardan yola çıkarak dergimizin adını Kamucu Eğitim olarak koyduk. Diğer taraftan Konfederasyonumuz Birleşik Kamu-İş adına dört sayı çıkarılan ancak bir takım aksaklıklardan dolayı bir süredir yayınlanamayan Kamucu Tavır adında bir dergimiz de bulunuyor. Bu dergimizin de gelecekte yayınına devam ettireceğini düşünerek **Kamucu Tavır**'ın, eğitim iş koluna uyarlanması olarak da dergimizin adının "**Kamucu Eğitim**" olmasının bir yayın geleneği oluşturacağını ve mücadeleyi güçlendireceğini düşündük. Konfederasyonumuza bağlı diğer sendikaların da kendi iş kollarında bu isimle yayınlar çıkarmasına da örnek olacağımızı ümit ediyoruz.

Eğitim-İş üstlendiği tarihsel görevler nedeniyle nasıl bir insan ve toplum istiyoruz sorusuna daima en açık, iyi gerekçelendirilmiş, geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş düşüncelere sahip örgüttür. Koşullar ne olursa olsun bu özelliğini her zaman korumalıdır. Tüzüğü-müzde yer alan amaç ve ilkeler kuruluşumuzdan bu yana duruşumuzun bu açıdan ne kadar sağlam olduğunu göstermektedir.

**Kamucu Eğitim** dergisi Sendika olarak kendi içinde öğrenen, üreten, tartışan, kendini de eğiten bir örgüt olmamızda gelecekte yayımlayacağımız kitap ve kitapçıklar da etkili araçlar olacaktır. Mücadelemize güç katması dileğiyle **Kamucu Eğitim**'in yolu açık olsun.

# Hukuki Yönüyle "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ve Bazı Kavramları

Av. Dr. Burak SABUNCU <sup>1</sup>

## Giriş

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" adıyla ortaya konulan öğretim programı, eğitim sistemimizin köklü değerlerine, laik ve bilimsel eğitim ilkelerine aykırı nitelik taşımaktadır. Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir" sözü, Milli Eğitim Sistemi için bir rehber olmalıyken, bu yeni modelde kurucu felsefe ile Cumhuriyetimizin kazanımlarının yeterince vurgulanmadığını, hatta çoğunlukla da göz ardı edildiğini görmekteyiz. Laik ve bilimsel eğitimin yerine, dogmatik ve ideolojik bir yaklaşımın ön planda olduğu bu model, öğrencilerimizi eleştirel düşünceden uzaklaştırmakta ve çağdaş dünyayla rekabet edebilme becerilerinden mahrum bırakmaktadır. Müfredat değişikliğinin hazırlanma usulü başta olmak üzere yaşanan bütün süreç "eğitimin anayasa belgesi" olarak değerlendirilmesi gereken bir çalışmayı en baştan "ölü doğmaya" sevk etmiştir.

10 yıllık uzun bir süreçte hazırlandığı söylenen müfredat değişikliği için bu alandaki eğitim-bilim uzmanlarını, üniversiteleri ve demokratik kitle örgütlerini sürece katmak yerine MEB Bakanı Yusuf Tekin'in ifadesiyle "1000'in üzerinde arkadaşımız ortak çalışmış". Bu, 1000'in üzerinde "arkadaşın" kim olduğu sorusu da en az müfredatın kendisi kadar tartışmalıdır. Mevcut halinde bu müfredatta geçmişin değerlendirmesi, ihtiyaç analizi, kimlerin hazırladığı, nerede denendiği, yeni öğretim programı haline getirilmesi için hangi olumlu sonuçların ele alındığı bilinmemektedir.

Bu kadar köklü bir değişimin, katılımcı bir şekilde hazırlanması gerektiği gerçeği bir yana, daha uzun

vadeye yayılması ve pilot uygulamalarla test edilmesi gerekmektedir. Başarısı ortaya konulmamış bir programın kısa sürede uygulanmaya başlanması tüm çocuklarımızı birer denek haline getirmek demektir. Adeta "yangından mal kaçırmaya" yeni öğretim programını getiren Bakanlık, ifade edilenin aksine bu programları hem kısa bir zamanda ve şeffaf olmayan bir süreçte hazırlamıştır, hem de 1 haftalık askı süresini "katılımcı bir yaklaşım" olarak yansıtmaya çalışmış, sonra gelen itirazlar üzerine "Yüzde 50 artırdım" diyerek katılımcılık esasına yer vermediğini bir kez daha kanıtlamıştır.

Öğretim programları ülkelerin en az anayasaları kadar önemlidir, eğitimin amaçlarıyla ilgilidir. Bir toplumun ortak hafızası, ortak yaşama becerisi, ortaklaşması öğretim programları üzerinden kurulmaktadır.

Öğretim programlarının değişmesi için toplumsal yapılarda dramatik değişikliklerin varlığı gereklidir. Bununla bağlantılı olarak, bilimsel bir eğitim sisteminde de öğretim programlarını değiştirme yerine, *program geliştirme* kavramı kullanılır. Program değişiklikleri değişen durumlara uygun şekilde ortaya konulur, yenilikleri yakalamak için önce deneme okullarında uygulanır. Eğitimin gerçek bileşenlerini sürece dâhil etmeden, geçmişin değerlendirmesini, ihtiyaç analizini yapmadan, bilimsel tespitleri, pilot uygulaması olmadan böyle bir değişiklik yapılamaz. Ayrıca uygulama toplumsal grupları, toplumun katmalarını ve ortamlarını dikkate almalıdır. Çünkü öğretim programları heterojen toplumsal değişimler karşısında homojen toplum olma girişimidir.

<sup>1</sup> av.burak.sabuncu@gmail.com

<sup>2</sup> Arnd-Michael Nohl-Nazlı Somel, Eğitim ve Toplumsal Dinamikler/Türkiye'de Müfredat Değişiminin Çokkattımlı Analizi (Çev: Kemal İnal-Erhan Açar), s.291, Töz Yayınları, 2021, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Maarif Modeli Öğretim Programları Öğretim Programları Ortak Metni Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 26.04.2024 tarih ve E-21658195-101.02-101123899 sayılı yazısı üzerine Talim Terbiye Kulunca görüşülmüş, görüşülen ve hazırlanan/hazırlanacak olan tüm öğretim programlarının çerçevesini belirleyen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” kabul edilmiştir. Kabul ile ilgili yazı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinin Haziran 2024 tarihli 2799 sayısında yayınlanmıştır. Böylece öğretim programları ve bu programların çerçevesi olan “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*” idari bir karar haline gelmiştir.

Aşağıda idari karar haline gelmiş olan öğretim programlarına dair genel bir değerlendirme ve “Ortak Metin”de yer alan bazı kavramları kısaca değerlendirmeye çalışacağız.

Sadece “*Ortak Metin*”i değerlendirmek, o metinden daha fazlasını yazmayı gerektirir. Çünkü metnin girişinde yer alan ifadelerin aşağıda da tekrar belirteceğimiz üzere bilimle, eğitimle, hukukla, en önemlisi çağımızla ilgisi yoktur. Kaba bir ideoloji örgüsü bize öğretim programlarının manifestosu olarak sunulmuştur. Amacımız bunun hukuka uygun olmadığını belirtmek ve birkaç kavram üzerinden kısaca örneklemektir.

### I. Öğretim Programları

Öğretim programları, öğretim sürecindeki bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumlar ile bunlarla ulaşılmak istenen amaçları, bunları gerçekleştirecek ders konularını sıralayan öğretmenler tarafından takip edilmesi gereken kılavuz metinlerdir. Böyle bir metnin cevaplaması gereken temel sorular şunlardır:

- 1) Öğrencilere hangi davranışlar, değerler, bilgiler, beceriler kazandırılmalıdır?
- 2) Öğrenciler bu amaçlar için hangi yaşantıları geçirmeli, durumlarda bulunmalıdır?
- 3) Bu yaşantılar, durumlar nasıl örgütlenirse istedik amaçlara ulaşılır?
- 4) İstendik amaçların etkililik durumunun değerlendirilmesi nasıl yapılır?

Kısaca söylersek “Size öğretilen, sizden öğrenmeniz beklenen, okul eğitimi deneyiminden ortaya çıkan kişisel ve sosyal eğitim programı anlamının okul ve

toplum bütünleşmesidir.”

Bir ülkede keskin yapısal değişimler olmadığı, eğitimin uzak ve genel hedefleri değiştirilmediği sürece öğretim programlarının değiştirilmesinden değil öğretim programlarının geliştirilmesinden söz edilir. Öğretim programlarının değiştirilmesi, bütün bir eğitim sisteminin değiştirilmesi sonucunu yaratır. Programların tespiti, ona uygun öğretmen yetiştirme-yi, uygun okul ortamları, değerlendirme yolları ve araçları oluşturmayı, bu nedenle de uzun bir hazırlık ve deneme süreci gerektirir. Buna karşılık öğretim programlarını geliştirme, öğretmenlerin, uzmanların katılımını içeren çift yönlü dinamik bir süreçtir. Kabul etmek gerekir ki program geliştirme sürecinde ilgili öğretmenlerin bulunmadığı veya bir grup öğretmenle uzmanların birlikte hazırladığı programları öğretmenlere hazır biçimde vermek, öğretmenlerden programları teknisyen gibi uygulamasını istemek, gerçekçi bir durum değildir. Öğretmen gerekçesini bilmediği, anlamadığı faaliyetleri bir başkasına (öğrenciye) istedik biçimde aktaramaz.

Öğretim programları, ne okutulacağını, nasıl okutulacağını ve hangi materyallerin bu süreçte kullanılacağını içerdiğinden belirleyici metinlerdir. Bu belirleyicilik sadece okul içinde öğretmenlerle de sınırlı değildir. Öğretim programlarında küçük bir değişiklik, programların somut hali olan ders kitaplarının, diğer öğretim araçlarının yenilenmesi, en önemlisi de öğretmenlerin yeni programı uygulayacak hale gelmesi demektir. Bu nedenle öğretim programları, yayınevlerini, öğretimi destekleyici kurslar gibi okul dışı eğitim faaliyetlerini de etkiler, onları da bağlar. Öğretim programlarındaki her değişim eğitim piyasası denilen alanı yeniden biçimlendirir. Bu nedenle öğretim programlarında kamu yararı ilkesine sıkı bir bağlılık gereklidir. Öğretim programlarında iyi gerekçelendirilmemiş keyfî her değişim ve değişiklik sadece öğrenilenlerdeki sürekliliğin, dengenin kaybedilmesiyle sonuçlanmaz. Bütün bir toplum değişiklik anında ve sonrasında bu değişimden olumlu ya da olumsuz etkilenir. Bu nedenle öğretim programlarının nasıl bir olumlu değişim sağlayacağını etki analizini ortaya koyan deneme sonuçlarının “*Ortak Metin*”de belirtilmesi gerekir. Ne var ki bu yapılmamıştır.

3 Remzi Öncül, Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, s. 865, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000, İstanbul.

4 Thomas W.Hewitt, Eğitim Program Geliştirme/Neyi, Neden Öğretiyoruz?, (Çev. Edit: Dr. Serhat Arslan) s. XVIII, Nobel Yayınları, 2018, Ankara.

5 Selahattin Ertürk, Eğitimde Program Geliştirme, s.22, Yelkenitepe Yayınları, 1972, Ankara.

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” sadece kamuoyunu öğretim programları hakkında bilgilendirmek amacıyla hazırlanmış bir metin değildir. Öğretmenler için “Ortak Metin” uygulayacakları öğretim programlarının dayanağı olan eğitim politikasını, felsefesini belirleyen öğretim programları gibi bağlayıcı bir metindir. Böyle olması nedeniyle sadece norm koyucu, düzenleyici metin olarak değerlendirilmemelidir.

### I. Program Geliştirmeden Program Değiştirmeye:

Türkiye’de 2004 yılından bu yana öğretim programlarının geliştirilmesi terk edilmiştir. Ülkenin ihtiyaç duyduğu insan tipi değişmediği, önceki programların başarısızlığını kanıtlayan araştırma ve inceleme yapılmadığı halde programların tümüyle değiştirilmesi yoluna gidilmiştir. 2004 yılı öğretim programı

değişikliklerinde çeşitli gerekçeler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığınca 2005 yılında yayınlanan “**İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı**” aracılığı ile kamuoyuna duyurulmuştur. Kitapçıkta belirtilen gerekçeler program geliştirme anlayışından topyekûn program değiştirme anlayışına geçiş için yeterli olmakla birlikte en azından bir gerekçe ortaya konulmuştur. Sonraki süreçlerde yapılan değişikliklerde buna dahi gerek duyulmamıştır. 2004 yılından 2024 yılına bazı derslerin programları 2024 değişiklikleri hariç birkaç defa topyekûn, aynı oranda da kısmi değişikliklere uğratılmıştır.

2024 değişiklikleri öncesinde bazı derslerle ilgili topyekûn değiştirme ve kısmi değiştirme kararlarının Tebliğler Dergisinde yayınlanma tarihleri ve karar numaraları tablo halinde aşağıda gösterilmiştir.

TTKB Hayat Bilgisi İlkokul 1,2,3,4. Sınıf Ders Programı Hakkındaki Kararların Tarihleri					
Programda Topyekun Değişiklik Tarihleri	Karar No	Yayımlandığı Tebliğler Dergisi	Programda Kısmi Değişiklik Tarihleri	Karar No	Yayımlandığı Tebliğler Dergisi
1. 08.08.2005	297	2575	1. 27.01.2014	7	2677
2. 14.05.2009	70	2620	2. 06.04.2023	14	2787
3. 29.07.2015	60	2695			
02.07.2017*					
4. 17.07.2017	72	2718			
5. 19.09.2018	13	2726**			

\*Tebliğler Dergisinin [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_01/24110609\\_fihrist\\_2017.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/24110609_fihrist_2017.pdf) iherisinde ttkb 15 nolu kararla bu değişiklik yer almakta buna karşılık Mayıs ayı 2017 tarihli Tebliğler dergisinde bu karar yer almamaktadır. Bulamadığımız ilgili kararın taslak programlarının onayıyla ilgili olacağını düşünmekteyiz.

\*\* Programlar Tebliğler dergisine eklenmiş sayfalarda yayınlanmıştır.

Hayat Bilgisi ilkokul 1, 2, 3 Sınıflar

Programın Topyekûn Değiştirilmesi: 5

Programda Kısmi Değişiklik: 2

Bu durum göstermektedir ki son 20 yıldır öğretim programları araştırma, incelenme, hazırlanma gibi süreçleri içermeyen bir uzmanlık faaliyeti olarak görülmüş ve gerekçeleri kamuoyuyla paylaşılmadığı için keyfi değişiklikler olarak gerçekleşmiştir. Öğretim programlarının bir ülkenin bütün çocuklarını

etkilediği düşünüldüğünde bir öncekinin olumsuzlukları gösterilmeden, yeni programlar oluşturulması, yürürlüğe konulması ortaya sorumsuzluk, keyfilik durumu çıkarmaktadır. Ayrıca bu “zorunlu eğitim” anlayışına aykırıdır.



**TTKB Matematik İlkokul 1,2,3,4. Sınıf Ders Programı Hakkındaki Kararların Tarihleri**

Programda Topyekun Değişiklik Tarihleri	Karar No	Yayımlandığı Tebliğler Dergisi	Programda Kısmi Değişiklik Tarihleri	Karar No	Yayımlandığı Tebliğler Dergisi
1. 08.08.2005	18	2571	29.12.2015	55	2695
2. 02.05.2017**			29.12.2015***	102	2701
3. 17.07.2017	76	2718	07.03.2016****	13	2702
4. 19.01.2018	4	2726			

**\*2012 Yılına Kadar İlköğretim**

**Tebliğler Dergisinin**

[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_01/24110609\\_fihrist\\_2017.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/24110609_fihrist_2017.pdf) yer almaktadır.

**\*\*İlkokul Matematik Dersi 1.Sınıf Programında Değişiklik Yapılması**

**\*\*\*Sadece 2,3,4 kısmi olarak yenilendi.**

**İlkokul Matematik  
1-4 Sınıf Dersleri**

Programın Topyekûn  
Yenilenmesi:3

Programda Kısmi  
Değişiklik:2

Çünkü zorunlu eğitim, velilerin ve devletin çocuklara, ülkenin geleceğine karşı bir sorumluluğu, vazifesi, yükümlülüğüdür. Ne ailenin ne de devletin çocuklarımızı ulustan uzaklaştırma görevi yoktur. Baştan sona her program değişikliğinde nesiller arasındaki devamlılığın yara alacağı kesindir. Ayrıca eğitim sisteminde sonuç almak fabrika işletmeye benzemez. Bir fabrikada makinaları yenilerseniz, çalışan sayısı azken yeni çalışanlar alırsanız, onları vardiyalar biçiminde çalış-

tırırsanız üretiminiz artar. Buna karşılık, bütün okullara akıllı tahta koysanız, bütün öğrencilere tablet, dizüstü bilgisayar verseniz, öğretmen sayısı yetersizken, öğretmen sayısını arttırsanız, öğretim programlarını baştan sona yenileseniz dahi eğitimde beklediğiniz başarı, yani üretimin artması gibi bir garanti yoktur. Bu nedenle eğitim sisteminde “ben yaptım oldu” anlayışının geçerli olmadığı bilenen apaçık bir gerçektir.

**TTKB Türkçe İlkokul 1,2,3,4. Sınıf Ders Programı Hakkındaki Kararların Tarihleri**

Programda Topyekun Değişiklik Tarihleri	Karar No	Yayımlandığı Tebliğler Dergisi	Programda Kısmi Değişiklik Tarihleri	Karar No	Yayımlandığı Tebliğler Dergisi
1. 14.05.2009	69	2620-Ek	08.08.2005	296	2575
2. 05.08.2015	71	2695-Ek	26.01.2009	8	2617
3. 17.07.2017	100	2718-Ek	07.03.2016	12	2709
4. 19.01.2018	44	2726-Ek	06.05.2019	9	2740

**İlkokul Türkçe**

Programın Topyekûn  
Değiştirilmesi: 4

Programda Kısmi  
Değişiklikler: 4

Bu durumu en iyi biçimde (keyfiliğin örneklenmesi anlamında) öğretim programlarıyla ilgili karar alma süreçlerinde yetkili kişilerin kamuoyuna yaptıkları açıklamalarda görmekteyiz.

Önceki Milli Eğitim Bakanlarından Prof. Dr. Ziya Selçuk 2004 öğretim programlarıyla ilgili tam yetkili kişi olarak Türkiye Özel Okullar Birliği'nin 8-9 Şubat 2008 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleştirdiği "Orta Öğretim Sisteminde Yeni Arayışlar" sempozyumunda sunduğu bildirisinde şu ifadeleri kullanıyor: "Örneğin, bir tarafından tutuyoruz, müfredat çok önemlidir diyoruz. Bunu değiştiriyoruz, bakın dünya böyle yapıyor, biz de böyle yapalım diyoruz, yapıyoruz, yapıyoruz bir şey olmuyor. Peki, neden olmuyor? Çünkü buradaki değişkenler sadece eğitimle ilgili olmayıp, ekonomiyle, demokratik süreçlerle, insan kaynaklarıyla, finans modeliyle vs. ilgili. Bunların hepsi eş zamanlı değişime uğratılmazsa istenilen sonuç alınamıyor. Herkes kendi şişesini tutuyor, eviriyor, çeviriyor. Üniversite öğretim üyesiyken ben bunu fark etmedim."

Ziya Selçuk'tan sonra Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na atanan Prof. Dr. İrfan Erdoğan ise Selçuk döneminde yapılan öğretim programları için 18 Eylül 2006 tarihinde şu değerlendirmeyi yapmıştır:

"Eğitim ve öğretim faaliyetlerimizin çağdaş gelişmeler ışığında güncellenmesi için eğitim ve öğretimin öğrenciyi merkeze alarak yapılması hedefi ortaya konuldu. Bunun için de müfredatları içerik ve yöntem olarak yenilemek amacıyla bir takım çalışmalar yapıldı. Ancak hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde sürdürülen eğitim ve öğretim çalışmalarını bloke eden merkezi sınavlarla ilgili bir düzenlemenin yapılması bu çabaların başarıya ulaşmasının önünde engeldi. Nitekim iki üç yıl içinde bile bilhassa ortaöğretim kurumlarına giriş için yapılan (OKS) dile getirdiğimiz yeni eğitim ve öğretim ilkelerinin söylem düzeyinde kalabileceği yönünde bir endişe yarattı. Açık olarak görülmektedir ki merkezi sınavların bu haliyle devam etmesi durumunda son birkaç yıldır yoğun bir şekilde ileri sürülen eğitimle ilgili yen yaklaşımların başarıya ulaşması mümkün değildir."

Aynı Başkan görevden alındıktan sonra 2008 yılında öğretim programlarıyla ilgili daha özgürce değeri-

dirmeler yapmıştır. 2004 yılında uygulanmaya konulan programların gereksiz bir biçimde eski ve yeni ikilimi yarattığını söylemiş, konuşmasının devamında "Daha önceki müfredatlarımızın ezberciliğe dayandığı, yeni müfredatla öğrenci merkezli eğitime geçildiği gibi söylemlerle yapay bir milat yaratılmıştır. Eğitim tarihini biraz bilenler örneğin öğrenci merkezli eğitime geçildiği konusundaki bir ifadeyi ciddiye almaz" demiştir.

Benzer bir süreci yasayan eski Bakanlardan Ömer Dinçer 2017 yılında yapılan kapsamlı program değişiklikleri hakkında 07.08.2017 tarihinde Habertürk Gazetesi'nde şunları yazmıştır:

"Yıllardan beri ideolojik eğilimin bir yansıması olarak "milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler" sıralanıyor. Yeni programda da öğrencinin aldığı ders, sınıfı ve öğrenim seviyesine göre 8 ile 55 arasında değişen değerler seçilmiş.

Sistematik bir bütünlük içinde ortak bir çerçeve sağlanmadan, bir dersin kapsamı içinde bu kadar çok değerlerin listelenmiş olması, eğitim öğretim sürecinde söz konusu değerlerin kazandırılmasını da güçleştirir. Değerler listesi uzadıkça, bu listede yer alan değerlerin öğretim materyallerinde ve öğretme ve öğrenme sürecinin bütünlüğü içinde ele alınması yerine, bir ya da birkaç cümleyle geçiştirilmesi riski artar.

Ayrıca, geriye dönük olarak incelendiğinde, bugün güncellenmiş olan öğretim programlarında yer alan değerler listesinin, büyük ölçüde 1968 programı dahil olmak üzere, geçmişteki öğretim programlarında da yer aldığı görülüyor. Şimdi bu listeye (her iktidarın kendince uygun bulduğu) bazı yeni değerler eklemek, bazılarını çıkarmak müfredatın özünü değiştirir mi? Bu tespit bile, aslında sorunun hangi değerlerin öğretim programlarında yer aldığı ya da almadığı ile ilişkili olmadığına işaret eder.

Hiç şüphesiz, öğretim programlarının toplumun ortak ihtiyaçlarını, değerlerini ve beklentilerini kapsayan bir uzlaşma metni ve toplumsal sözleşme niteliğinde olmasına özen gösterilmesi son derece önemlidir.

Gerçekte, pek çok ülkede değerler eğitimi kapsamında atılan ilk adım, üzerinde mutabakat sağlanan temel değerlerin belirlenmesidir.

6 Ziya Selçuk, vd, Ortaöğretim Sisteminde Yeni Arayışlar, Özel Okullar Birliği Yay. 2008, S.77, İstanbul)

7 Prof.Dr. İrfan Erdoğan, Milli Eğitime Dair, s.188, Nobel Yayınları, 2010, Ankara.

8 Age, s.211.

Bir ülkenin toplumsal yapısının kompozisyonu ve toplumu bir arada tutan az sayıdaki (bazı ülkelerde 9-10 civarındadır) değerlerin öncelikli ve önemli görülerek eğitim öğretim sürecinin odağına alınması ve bu değerlerin ele alınış biçimi önem kazanır.

Diğer yandan, listelenen değerlerin hayata yansıtılması çok daha önemli bir konu. Değer kavramlarını teorik olarak bilmek, bunların günlük davranışlara transfer edileceği anlamına gelmiyor. Önlerinde rol model olmadan, öğretmeye çalıştığımız değerleri toplum kültürünün yasayan öğeleri haline getirmeden değer öğrenilebilir mi?

Öğrenme zaten davranış değişikliği demek, yoksa ezberlenen bilgiyi zihinde tutmak, raftaki kitapta duran bilgiden farksız olur.”

Cumhurbaşkanı ve AKP Genel Başkanı Recep Tayyip Erdoğan ise 09.09. 2019 tarihinde şu açıklamayı yapmıştır: “Ders müfredatlarını özgürlükçü, demokratik, şeffaf ve objektif bir anlayışla yeni bastan hazırladık. Milletimizin inancını, insanımızın medeniyet ve kültür değerlerini hor gören ideolojik unsurları ders kitaplarımızdan tamamen temizledik”

En yetkili ağızdan 2019 yılında ideal öğretim programlarına geçildiği söylendiği halde 2024 yılında Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin tarafından çalışmalarını 10 yıl öncesine dayanan öğretim programı değişikliği nasıl ortaya çıktı? Üstelik Okul öncesi öğretim programları Şubat 2024’te onaylanıp yürürlüğe girerken yeni ve bir birinden farklı aynı alana ilişkin öğretim programı metni Mayıs 2024 tarihinde kamuoyuna duyuruldu. Ortada aynı alanla ilgili iki farklı (belli ki birbirinden haberi olmayan) komisyonca hazırlanmış program oldu. Aksi takdirde Şubat’tan Mayıs’a kadar hiçbir komisyon öğretim programı hazırlayamaz. Ortaya bu durumlar çıktığı halde yetkililer tarafından bu durumu açıklayıcı bir gerekçe ileri sürülmemiştir .

Türkiye Cumhuriyeti bir hukuk devletidir ve hukuk devletinde yöneticiler her türlü eylemlerinde başta Anayasa ve yasalara uymak zorundadırlar. Keyfilik içerecek biçimde davranamazlar.

## II. Milli Eğitim Bakanlığı Bilimsel Temelini Ortaya Koymadan Keyfilik İçeren Değişimler Yapamaz

Gerek Milli Eğitim Temel Kanunu, gerekse 10.7.2018

tarihinde yayınlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanununda değişiklik yapılan “1 Nolu Cumhurbaşkanlığı Kararı”nda öğretim programı hazırlama görevi ilgili genel müdürlüklere, inceleme ve onay için Bakana sunma görevi ise Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına verilmiştir. (Kuşkusuz önceki mevzuatlarda aynı birimler yetkiliydi.) Ancak hukuk devletinde bu görevin Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde yapılması, keyfilik içerecek biçimde yapılmaması gerektiği de çok açıktır. Bu önerme de bir temenniden ibaret değil, anayasal bir zorunluluğa işaret etmektedir.

Bu konudaki **ilk sınırlama** Anayasanın Başlangıç metninde şu ibarede yer alan, “Her Türk vatandaşının bu Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanarak milli kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve maddi ve manevi varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu;” belirlemesi olup, Anayasanın 176. Maddesi gereği de başlangıç metni Anayasaya dâhildir. Buna göre Anayasa her yurttaşın maddi ve manevi varlığını geliştirme yetkisine doğuştan sahip olduğunu kabul etmekte, bunun nasıl olacağını da belirlemektedir: Temel hak ve hürriyetlerde eşitlik ve sosyal adalet gereğince “milli kültür, medeniyet ve hukuk düzeni” içinde olacaktır. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı, yurttaş olarak çocuklarımızın maddi ve manevi varlığını oluşturma yetkisine sahip değildir. Milli Eğitim Bakanlığı, çocuklarımızın bunu başarabilmesi için diğer kurumlar gibi gerekli ortamı hazırlamakla yetkilidir. Aşağıda “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” üzerinde göstereceğimiz gibi çocuklarımızın maddi ve manevi varlığını geliştirme hak ve yetkisini elinden alan bir anlayış ortaya konulmuştur.

**İkinci sınırlama** ise Anayasanın 42. Maddesinin ikinci fıkrasının birinci cümlesinde yer almaktadır: “Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır” denilmektedir.

**Üçüncü sınırlama** ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. Maddesinde belirlenen genel amaçlarda yer almaktadır.

9 <https://www.haberturk.com/yazarlar/omer-dincer/1589301-mufredat-duzenlemesi-vedegerler-listesi>

10 [https://www.ntv.com.tr/galeri/egitim/cumhurbaskani-erdogan-ders-mufredatlarini-objektif-bir-anlayisla-yeni-bastan-hazirladik,m9Mdhok3Dkm-oQcI\\_OIRIg](https://www.ntv.com.tr/galeri/egitim/cumhurbaskani-erdogan-ders-mufredatlarini-objektif-bir-anlayisla-yeni-bastan-hazirladik,m9Mdhok3Dkm-oQcI_OIRIg)

11 <https://www.cnnurk.com/egitim/kademeli-uygulanacak-bakan-tekinden-yeni-mufredataciklamasi-10-yillik-calismanin-urunu-2109004>

Milli Eğitim Bakanlığı, öğretim programı hazırlama, geliştirme, değiştirme yetkisini ancak bu yasal hükümler çerçevesinde yapabilir.

Buna göre:

- 1) Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarının “*milli ve manevi varlıklarını geliştirme ve yetkinleştirme*” yetkisini elinden alamaz.
- 2) Eğitim ve öğretim Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre yapılmak zorundadır.
- 3) Milli Eğitim, Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapma hedefine sahip olmak durumundadır. Milli Eğitim Bakanlığı için öğretim programlarının çerçevesini belirleyen “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*”nde bu ilkelere yer dahi verilmemiştir.

**Dördüncü sınırlama** ise Anayasanın 166. Maddesi gereği hazırlanan ve TBMM kabul edilen Kalkınma Planından kaynaklanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulunun 31.10.2023 tarihli 15'inci Birleşiminde kabul edilen 2024-2028 yılları için yapılacak icraatları bağlayan 12. Kalkınma Planına uymak, programa uygun kararlar almak zorundadır.

12. Kalkınma Planı'nın 669. Maddesi, müfredatların tümüyle ilgili değişiklikten değil programların güncellenmesinden söz etmektedir ve bu ifade Planda şu şekilde belirtilmiştir: “*öğretim programları milli, manevi ahlaki ve evrensel değerler esas alınarak küresel gelişmelere ve ihtiyaçlara uygun olarak güncellenecek, dijital içeriklerin niteliği ve niceliği geliştirilecektir.*” Dikkat edilirse 12. Kalkınma Planında “*milli, manevi ahlaki ve evrensel değerler esas alınarak küresel gelişmelere ve ihtiyaçlara uygun*” bir çerçevede kalınacak biçimde öğretim programları güncellenmesinden söz edilmektedir.

Öğretim programlarının güncellenmesi Milli Eğitim Bakanlığının her an yapması gereken görevlerinden biridir. 12 Planın 11. Planla ilgili değerlendirilmelerini içeren bölümde 226. Maddede “Plan dönemi boyunca eğitimde erişim ve kalitenin artırılması kapsamında fiziki altyapı güçlendirilmiştir. Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılarak öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları tanımlanmıştır. Müfredat ve öğretim programları güncellenmiş,

okulların bilişim ve teknoloji altyapısı güçlendirilerek uzaktan eğitim imkânları geliştirilmiştir” denilmektedir.

Oysa Milli Eğitim Bakanlığı, “Ortak Metin”den de anlaşılacağı üzere amaçları, felsefesi, tümüyle değiştirilmiş güncelleme özelliği taşımayan öğretim programları hazırlamıştır. Eğer öğretim programlarındaki değişiklikler, önceki programlar üzerinden bir güncelleme olsaydı, “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*”nin yayınlanmasına da gerek kalmayacaktı. Anayasanın 166. Maddesi gereği 12. Kalkınma Planı TBMM Kararı olarak düşünüldüğünde Milli Eğitim Bakanlığı, yasama erkinin kendisine vermediği bir yetkiyi kullanmıştır.

“*Öğretim Programları Ortak Metni*”, tüm öğretim programları için geçerli amaçları, bu amaçların belirlenme nedenlerini, belirlenen bilgi, becerileri, değerleri, bunların öğrencilere nasıl kazandırılacağını, kazandırma sürecinin nasıl değerlendirileceğini içeren metin olmalıdır. Çünkü öğretim programları tıpkı Anayasalar gibi üzerinde bütün yurttaşların uzlaştığı metinler olmak zorundadır. Bu tür metinler, yukarıda da belirttiğimiz üzere Anayasa ve yasaların çizdiği çerçeve içinde kalarak hazırlanan öğretim programlarının eğitim politikası, felsefesi açısından kapsamlı bir gerekçelendirmeyi de içermesi vazgeçilmez bir gerekliliktir. Öğretim programlarında yapılan değişiklikler eğitim-öğretimle ilgili Anayasa’da ve kanunlarda yer alan hükümlerle ilişkilendirilmelidir. Oysa “*Milli Eğitim Bakanlığı “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*”nde yapılan değişikliklerin hukuki dayanaklarına yer vermemiştir. “Ortak Metin’de Anayasa ve kanunların eğitim-öğretim için belirlediği amaçların önceki öğretim programlarında neden başarısız olduğu, yeni öğretim programlarıyla nasıl başarılacağı ayrıntılı biçimde anlatılması gerekirdi.

Bu açıdan bakıldığında “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*” Anayasa ve kanunlara aykırı biçimde hazırlanmış bir metindir.

### III. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metninde Yer Alan Bazı Kavramlar

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” çok sayıda bilimsel olmayan, Siyasal İslamcı siyasal ideolojik yargılar etrafında oluşturulmuş kavramlar içermektedir.

Ortak metne konulan kimi kavramlar şu anda Bakanlığa hâkim kadroların daha önceden toplandığı Cihan-nüma adlı derneğin yayınlarında görülmüştür. Bu derneğin kendilerini Türkiye Cumhuriyeti'nin ulus devlet anlayışının karşısında “ümmetçi” olarak konumlandığı bilinmektedir.

Ulus devlet, yurttaşların inançlarını, yurttaşların kişisel özel alanında görür ve yurttaşların inançlarını başkalarının haklarına müdahale etmeyecek biçimde yaşaması için gerekli hukuki düzeni sağlar. Türkiye Cumhuriyeti devleti bu hukuki düzeni inançlar karşısında devletin tarafsızlığı ilkesi anlamına da gelen laiklik ilkesi çerçevesinde düzenlemiştir. Ayrıca eğitimde yer alan değerler ve ahlak ilkelerini de dini referanslarla oluşturmaz. Bu durum halkın tamamının aynı dine inanması durumunda dahi geçerlidir. Çünkü her yurttaş dini kendi vicdanında yaşar, kendi dışındaki ortaklaşmalarda kendi başına karar verir ve bu kararın sorumluluğunu üstlenir.

Yazının başında da belirttiğimiz üzere “Ortak Metin”, 26 başlık altında hazırlanan tüm derslere ilişkin öğretim programlarının temel amaçlarını belirleyen çerçeve metindir. Dolayısıyla “Ortak Metin”, öğretim programlarına ilişkin genel felsefe ve yaklaşımı belirlemekte ve onlara kaynaklık etmektedir. ***Bir anlamda üst normunu oluşturmaktadır. Bu nedenle bu metinde geçen kavramların, analizlerin bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği olması gerekir. Ayrıca tüm yurttaşlarımızın inançlarına karşı tarafsız ve eşit uzaklıkta olması zorunludur. “Ortak Metin” adı altında karşıımıza cumhuriyetin ulusal eğitim anlayışına meydan okuyan, akıl ve bilimden yoksun, ideolojik, kimi zaman teolojik bir metin çıkarılmıştır. Bu belgenin son 22 yılda cumhuriyete karşı eylemlerin temel metinlerinden biri olacağı kesindir. Aşağıda bunu örnekleyen birkaç örnek kavram üzerinde durulacaktır.***

#### A) “Türkiye Yüzyılı” Kavramı

Birinci kavram bütün yurttaşları ilgilendiren bir

metinde bir partinin sloganı olan “Türkiye Yüzyılı” ibaresi başlık olarak seçilmiştir. Bir özel hukuk tüzel kişisinden ibaret olan siyasi partiler, belirli bir süre için yönetim yetkisini almış da olsalar, “Devlet” aygıtı içerisinde değildiler. “Türkiye Yüzyılı” ifadesinin parti sloganı olduğu şu linklerden açıkça görülecektir.

Ayrıca “Türkiye Yüzyılı” ibaresinin tarihsel retorik bakımından da yanlış bir argümanı ürettiğini de belirtmeliyiz.

Cumhuriyetin kurucu felsefesinin de ortaya koyduğu sistematığe göre, 10. yüzyıldan bu yana üzerinde yaşadığımız coğrafyada farklı tarihlerde Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu, Anadolu Beylikleri ve Osmanlı İmparatorluğu, Türkiye Cumhuriyeti devletleri kurulmuş olsa da bu devletler birbirinin devamını oluşturacak şekilde Türkiye Devleti biçimde ifade edilmiştir. Bu nedenle Anayasanın birinci maddesi “Türkiye Devleti bir cumhuriyettir” ibaresini taşır. Böylece Cumhuriyet, daha önce kurulmuş olan “Türkiye Devletinin” yönetim biçimi olarak kabul edilmiştir. Bu ibare Türkiye Cumhuriyeti'nin mirasını taşıdığı, önceki devlet yapısının üzerine kurulduğunu gösterir. Yürürlükteki Anayasanın birinci maddesindeki hüküm 1924 Anayasasından bu yana değişmemiştir. Ayrıca “beyaz ay yıldızlı al bayrak” Türkiye Devletinin bayrağı olarak Cumhuriyet döneminde de kabul edilmiştir. Dolayısıyla sadece içinde bulunduğumuz yüzyılı “Türkiye Yüzyılı” kabul etmek, geride bırakılan yüzlerce yılın birikimini, o yılların içinde yer alan 1071, 1453, 1923 gibi tarihimizin önemli anlarını, “Türkiye Yüzyılı” içinde görmemek anlamına gelir.

#### B) “Maarif” Kavramı

“Maarif” sözcüğü Arapça kökenli bir sözcük olmakla birlikte Türk dilinin söz varlığını temsil eden TDK Sözlüğünde iki anlamda kullanıldığı görülmektedir: Birinci anlamda “bilgi, kültür” ikinci anlamda ise “öğretim ve eğitim sistemi”. Sözcük, TDK Sözlüğünde “isim, eskimiş” ifadesiyle verilmektedir.

<https://www.akparti.org.tr/galeriler/video-galeri/cumhurbaskanimiz-erdogan-turkiye-yuzyilitanitim-toplantimizda-konustu-28-10-2022-20-42-36/>  
<https://www.akparti.org.tr/galeriler/video-galeri/cumhurbaskanimiz-erdogan-turkiye-yuzyili-ninkahramanlari-programinda-konustu-15-07-2023-21-27-45/>  
<https://www.akparti.org.tr/galeriler/foto-galeri/cumhurbaskanimiz-erdogan-turkiye-yuzyilidegerlerin-yuzyili-programinda-konustu-18-12-2022-22-21-05/>  
<https://www.akparti.org.tr/galeriler/video-galeri/cumhurbaskanimiz-recep-tayyip-erdogan-%C4%B1istanbul-da-halic-kongre-merkezi-nde-gerceklestirilen-turkiye-yuzyili-nin-emekcileri-%C4%B1fatar-bulusma-si-na-katilarak-konusma-yapti-16-03-2024-23-40-32/>  
<https://www.akparti.org.tr/galeriler/video-galeri/cumhurbaskanimiz-recep-tayyip-erdoganadnan-menderes-kongre-merkezi-ozgurluk-ve-demokrasi-adasi-nda-duzenlenen-turkiye-yuzyilianayasasi-sivil-anayasa-guclu-turkiye-sempozyumu-na-katilarak-konusma-yapti-27-05-2024-14-46-31/>

“Maarif” sözcüğünün bu metinde kullanılması kanımızca iki nedenle yanlıştır: Maarif Sözcüğü “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ibaresinde TDK’nin belirttiği biçimde birinci anlamda “kültür, bilgi” anlamında mı anlaşılacaktır, yoksa ikinci anlamda “öğretim, eğitim sistemi” olarak mı? Çünkü tarihimizde sözcük her iki anlamda da kullanılmıştır. O nedenle metinde hangi anlamda kullanıldığı özel olarak belirtilmeliydi. Burada maarif sözcüğü, eğitim, eğitim sistemi anlamında kullanılıyorsa yabancı bir sözcüğü Türkçe karşılığı olan bir sözcüğe tercih etmiş demektir. Maarif sözcüğü ile eğitim sözcüğü eş anlamlı değilse bunun “Ortak Metin”de açıklanması gerekirdi. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı’nın Türkçe’nin korunması ve geliştirilmesi noktasında nerede durduğunun bilinmesi gerekir.

“Ortak Metin”i kaleme alanlar TDK’nin “eskimiş” sözcük saptamasını yok sayarak sözcüğün geçtiği her yerde sanki anlamı herkesçe biliniyormuş gibi kullanmaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığının, Türkçe’nin söz varlığını geliştirmek ve “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” (Milli Eğitim Temel Kanunu Madde: 20) görevi bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu görevini yerine getirirken Türkçe’de bulunan tüm sözcükleri değil Türkçe kökenli, Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun, yaşayan Türkçenin içinde sıkça kullanılan sözcüklere öncelik vermek, kullanımını teşvik etmek zorundadır. Türkçeyi kendi gücüne kavuşturmak, onu bilim ve sanat kavramlarını karşılayabilecek bir yetkinliğe erdirmek, gramer kurallarının verdiği imkânlardan yararlanarak sözcükler üretmek böylece Türkçenin söz dağarcığını arttırmak, zenginleştirmek Milli Eğitim Bakanlığı’nın görevidir. Ayrıca dil ve düşünme arasındaki bağ bunu gerekli kılmaktadır.

Her dilde sözcükler anlam çağrışımları yoluyla düşünmenin devam etmesini sağlar. Örneğin yaşamında gözlük görmemiş biri için sözcüğün kökündeki “göz ”ün anlamını bileceğinden bunun gözle ilgili olduğunu da bilir. Dolayısıyla Türkçe’deki sözcüklerin kökleri yaygın kullanıma sahip oldukça

bu köklerden türetilen isim ve sıfatlarda düşünce devam eder. Buna karşılık Farsça bir sözcük olan ve Türkçe’nin söz varlığı içinde yer alan “dide” (göz), “çamsak” (gözlük) sözcüklerinin ancak anlamı bilindiğinde kullanılabilir. Anlamı özel olarak öğrenilmek zorunda kalınan yabancı kökenli sözcüklerin kullanımında düşünmenin devam etmesi anlamında çağrışımli öğrenme durur. Kısacası “Türkçe düşünmek, Türkçe sözcüklerle olur.”

Benzer bir durum “maarif” ile eğitim sözcükleri içinde geçerlidir. Türkçe konuşan biri eğitim sözcüğünün kökü olan “eğ” ve sıkça kullanılan “eğmek” fiilinden “eğmek, biçimlendirmek, şekillendirmek” anlamına geldiğini bilir. Oysa aynı anlama gelen “maarif” sözcüğünün anlamının özel olarak bilinmesi gerekir. Dolayısıyla Türkçe üzerinden çocuklarda düşünmenin geliştirilmesi, Türkçe’nin doğru kullanılması için Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe’nin söz varlığı içinde yer alan Türkçe kökenli sözcüklere öncelik vererek, bunu özendirerek gerçekleştirebilir. Aksi takdirde Türkçe çağrışım yoluyla, sözcüklerin anlam çerçevesinden hareketle kullanılan dil olma özelliğini kaybeder, ezberlenen dil haline gelir.

Bir başka nokta ise “Maarif” sözcüğünün yaygın biçimde kullanıldığı 19 ve 20. yüzyılın başlarında okullarda Arapça ve Farsça öğretildiğinden, sözcüğün çağrışım yoluyla anlamını bulma, kısacası düşünme sorun yaratmamaktaydı. Çünkü nesiller bu sözcükleri kendi dilleri içinde kavrayabilmekteydi. Oysa artık böyle nesiller bulunmamaktadır.

Türkçe sözcüklerin teşvik edilmesi Türkçe’nin söz varlığının Türkçe olmayan sözcüklerden arındırılması, tasfiye edilmesi değildir. Dilde istenirse de bir arındırma, tasfiye yapılamaz. Çünkü sözcüklerin kaderini dili kullananlar belirler. Ancak devlet kurumları Türkçe söz varlığı içinde önceliği Türkçe kökenli sözcükleri çoğaltma ve yaygınlaştırmaya vermelidir. Halk tarafından gündelik dilin içinde kullanılmayan bir sözcüğü Türkçe kökenli karşılığı varken kullanmamak, Bakanlığın üstlendiği Türk dilini koruma, doğru biçimde kullandırma göreviyle bağdaşmaz.

13 Bu konuda bakınız Emin Özdemir, Dil Devrimimiz, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1980, Ankara. Konuyla ilgili Emin Özdemir maarif sözcüğünden çok daha sık kullandığımız “istiklal” sözcüğünü örnek vermektedir. “Köklerini bilmediğimiz sözcüklerin anlamlarını kavrayamadığımız gibi, onlarla açık seçik düşünemeyiz de. Örneğin, istiklal sözcüğünü ele alalım. Neyin nesidir bu sözcük? Kökünü kökenini bilmeden kullanabiliriz, onunla ilgili öbür sözcükleri de anlayamayız. Ama, bu sözcüğün Türkçesi olan bağımsızlık’ı anlamakta bir güçlük çekmeyiz. Sözcüğün kökü olan bağ’ın anlamı için de onu kavrayabiliriz. Aynı yolla, bağımlı, bağımsız gibi kavramları da kolayca anlamlandırabiliriz. O halde, Türkçe düşünme, Türkçe sözcüklerle olur. Düşünce değişikliğine dayanan Atatürkçülüğün devrimcilik ilkesi de, bu yönden, dil devrimine dayanır.” (s.38)

İkinci neden Milli Eğitim Bakanlığının, “milli birliğimiz” çerçevesinde faaliyet yürüteceğinin Anayasa ve yasalarca belirlenmiş olmasına karşın dilde birleştirici olma yerine ayrıştırıcı bir tavır içinde olmasıdır. Dil birliği esas olarak Türkçe kökenli sözcükler üzerinden sağlanır. Türkçe kökenli sözcüklerin kullanımlarını azaltmak yoluyla değil.

16 Nisan 2003 yılında dönemin Bakanı Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik imzalı “Yaşayan Türkçemiz” konulu genelgede “Anadilimiz, milli birliğimizin bağımsızlığımızın ve varoluşumuzun olmaz ise olmaz unsurlarından biridir. Ortak payda olması gereken güzel Türkçemizin bir çatışma haline getirilmesi büyük bir talihsizliktir” denilmiştir. Yine aynı genelgede “yasayan Türkçe’nin kullanılmasına” ve “aşırılıklardan kaçınılmasına dikkat edilmelidir” görüşü dile getirilmiştir. “Maarif” sözcüğü Türkçe’nin söz varlığı içinde olmasına karşın “Yaşayan Türkçe’nin bir parçası olmaktan çoktan çıkmıştır. “Eğitim” sözcüğü halk arasında maarif sözcüğünün “eğitim-öğretim sistemi” anlamını tümüyle karşılar hale gelmiştir. Her iki sözcüğün birlikte kullanılması doğru değildir. Çünkü bir daha belirtelim ki dilde eş anlamlı sözcüklerin çokluğu dilin zenginliği değildir. Kullanımdan düşmüş veya sınırlı biçimde kullanılan yabancı kökenli sözcükleri yeniden kullanıma sokmak, canlandırmak, dil birliğini yarakar milli birliğe zarar vermektir.

### C) Akliselim, Kalbiselim, Zevkiselim

“Ortak Metin”de ciddiyetten, akıldan ve bilimden uzak kavramlaştırmalardan biri de bu üç Tasavvuf terimidir. İslam Tasavvuf düşüncesi içinde anlamlı olan bu sözcüklerin inanç boyutu dikkate alınmaksızın bilimsel olma iddiasındaki öğretim programlarının amaçları arasına alınması eğer metin kurumsal, norm düzeyinde bağlayıcı olmasa gülüp geçilebilirdi. Ne var ki geldiğimiz nokta bakımından inanç ve bilim, inanç ve eğitim, inanç ve norm ayırımı yapmayan bir zihniyetle karşı karşıyayız.

Öğretim programlarına yaklaşım başlığı altında şöyle bir cümle yer almakta: “*Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli medeniyetimizin üzerine inşa edildiği temel kavramlar olan akliselim, kalbiselim ve zevkiselim nesiller yetiştirmek için madde-mana, akıl-duygu, nefis-vicdan, insan-toplum ve zaman-mekân dengesini gözetir.*”

Cümlede medeniyetimizin (ki bu medeniyetin ne ve nasıl olduğu ikna edici biçimde ortaya konulmamış-

tır) “**akliselim, kalbiselim ve zevkiselim**” kavramları üzerine inşa edildiği iddia edilmektedir. Ne toplumuzda ne de dünyada bir başka ülkenin bu üç kavram üzerine bir medeniyet geliştirdiği görülmemiştir. Akliselim, hüküm ve kararlarında doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden ayıran akıl, sağduyu; kalbiselim, vicdan temizliği; zevkiselim, en doğru ve mükemmel zevk anlamlarına gelen bu sözcükler medeniyet oluşturmada temel dayanak olamaz. Bu kavramlar ideal, istenilen ahlaki ilkelerdir. Medeniyet ahlaki ilkelerden çok ihtiyaçlar karşısında insanın doğa ve insanın insanlarla, toplumla kurduğu ilişkiler sonucunda ortaya çıkar ve gelişir, geliştirilir. Ahlaki ilkeler, bu ilişkilerin nedeni olmaktan çok sonucudur.

Bilineceği üzere ahlaki ilkeler daima görelî, değişken ilkelerdir. “*Akliselim, kalbiselim ve zevkiselim*” gibi ahlaki yetkinlik, hayatın olağan akışı içinde bireylerin mutlak anlamda başarabileceği ilkeler de değildir. Toplumda bireyler bu ilkeler karşısında çeşitlilik gösterir.

Ayrıca bu cümlede “Ortak Metin” çerçevesinde hazırlanan öğretim programlarının “*kalbiselim ve zevkiselim nesiller yetiştirmek için madde-mana, akıl-duygu, nefis-vicdan, insan-toplum ve zaman-mekân dengesini gözetir*” denilmektedir. Bu cümlede “madde-mana, akıl-duygu, nefis-vicdan, insan-toplum ve zaman-mekân” gibi birbirinden ayrılmayacak şeylerin bir birinden ayrı olduğu kabul edilerek ikilikler (*dikotemiler*) oluşturulmaktadır. Sonrasında ise bu ikiliklere dayalı yaşamda denge sağlayan nesiller yetiştirileceği söylenmektedir. Burada bireyin gözetileceği dengenin nerede başlayıp nerede biteceğinin kararını kim verecektir? Bu cümle yukarıda Anayasanın başlangıcında yer alan “insanın maddi ve manevi” varlığını geliştirme hakkıyla uyumlu değildir. Tamamen insanların kendi iradelerinin ürünü olacak olan davranışlar, “gözetir” biçimde kesin ve zorlayıcı bir anlamda ifade edilmektedir. Böyle bir anlayış, eğitimde bireyin kendi kişiliğini oluşturmasına yardım etme, koşulları oluşturma değil doğrudan müdahale etme anlayışını içermektedir. Bu tür anlayışlar ancak demokratik olmayan ülkelerde görülür.

### D) Mefkure

Öğretim Programlarının Yaklaşımı bölümünün, beşinci paragrafının (4.sayfada) ilk cümlesi şöyle: “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sahip olduğu mefkûre ile toplumu ve ülkesini imar eden şahsiyetler yetiştirmeyi ahlaki bir sorumluluk olarak ele alır.”

“Ortak Metin”de daha önce nasıl bir mefkûreye sahip olunduğu ve buna karşılık “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nin nasıl bir mefkûre ortaya koyduğu, öncekinin yanlışlıklarının tek tek belirtildiği bir açıklama yoktur. Ayrıca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nin “sahip olduğu mefkûre”nin somut örnekleri de ortaya konulmuş değildir.

Daha önemlisi Anayasa ile yönetilen bir ülkede Milli Eğitim Bakanlığı’nın kendi başına milli eğitimin amaçlarını içerecek biçimde bir mefkûre (ülkü) belirleme yetkisi var mıdır? Böyle bir yetkisi kesinlikle yoktur. Türkiye Cumhuriyetinin mefkûresi, ülkesi Anayasada yazan hedefler ve ilkelerdir. Milli Eğitim Bakanlığı da ancak bunları okullarımızda somut olarak uygulamakla yükümlüdür. Eğer “Ortak Metin”de belirtilen mefkûre Anayasanın 42. Maddesi, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 3. Maddesinde belirtilen amaçlar değilse Milli Eğitim Bakanlığı “Ortak Metin”de bahsettiği “mekfûre”nin ne olduğunu açıklamak zorundadır.

#### E) “Disiplinler Ötesi”

Yine aynı bölümün paragrafının (4.sayfa) son cümlesi şu şekildedir: ***“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde eğitim süreçlerini zenginleştirmek üzere disiplinler arası niteliğinin yanında disiplinler üstü ve disiplinler ötesi yaklaşımlardan da yararlanılır.”***

Ortak Metin’de “disiplin” ile neyin anlatılmak istendiği belirtilmese de bilim literatüründe disiplin, bir bilim dalını ve onun alt dallarını ifade eder. Örneğin Sosyoloji dendiğinde bir bilim dalını, “Aile Sosyolojisi” denildiğinde Sosyoloji disiplininin bir alt disiplini anlaşılır.

Her olgu, kaçınılmaz olarak disiplinler arası bilgiye dayanır. Örneğin eğitim, pedagoji, fizyoloji, sosyoloji, psikoloji, hukuk, siyaset bilim, coğrafya vb. bilimlerin ve bu bilimlerin alt dallarına dayanarak anlaşılır, açıklanır. Bu ve benzeri bilimlerin ortaya çıkardığı güvenilir ve geçerliliği bulunan bilgilere dayanarak planlanır, gerçekleştirilir. Metinde geçen “disiplin ötesi” ibaresiyle bilim dışı alan ifade edildiğine göre bunun konusunun, kapsamının, sınırlarının ne olduğu belli değildir. Eğer bu disiplin dışılık Ahlak kuralları ise ne türden ahlak kuralları; inanç ise ne tür inançlar; gelenek ise ne türden geleneklerdir? Örneğin Astroloji gibi bilim dışı alanlar “Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini zenginleştirici disiplinler ötesi alanlara girer mi?”

Öğretim programları, test edilmiş, doğrulanmış bilgilere dayalı olarak oluşturulur. Çünkü eğitimde (özellikle de zorunlu eğitimde) çocuklar üzerinde keyfilikten doğan yanlışların bedeli ağır olur. Öğrenciler kendi kişiliklerini oluşturduklarında okullarında çağ dışı, toplumsal yaşamda karşılığı olmayan bilgilerle zaman geçirdiklerini düşünürlerse, aynı duygu ve düşünceyi öğrenci velileri, öğretmenler taşırsa eğitim sistemine olan güven sarsılır. Milli Eğitim Bakanlığının bu tür yaklaşımlardan kaçınması gerekir. Oysa “Ortak Metin” bu ifadelerle doldurulmuştur.

#### Sonuç

Yukarıda kısaca özetleyerek tartıştığımız “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”, Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarını birleştiren bir metin olmaktan çok uzaktır. Metinde kullanılan dil ve anlatım biçimi bakımından böyle bir amacın olduğunu da düşünmüyoruz.

Metin, Anayasa ve mevcut mevzuata aykırı olmaktan çok bir meydan okuma olarak anlaşılmalıdır. Elbette uygulayıcı olarak öğretmenlerin sınıflarında “Ortak Metin”i doğrudan dikkate almaları söz konusu değildir. Ancak öğretim yılı başında hazırladıkları ders planlarında bunlara atıf yapmaları gerekecektir. Yine dersleriyle ilgili başta ders kitapları olmak üzere tüm bakanlık tarafından sunulacak olan materyaller bu anlayışın ürünü olacaktır. Milli Eğitim Sistemimiz içinde öğretmenlerin özerkliklerinin nerede ise tümüyle yok edildiği düşünüldüğünde “Ortak Metin”deki anlayış, gelecek nesillerimizin özerklik bilincinin de doğrudan yok edilmesidir. Kuşkusuz bunun bir abartı, gereksiz bir kaygı olup olmadığını zaman gösterecektir. Biliyoruz ki bilgi öngörü sağlar, öngörü de bilgiye dayanır.

Elbette bu programların sürdürülebilir olması mümkün değildir. Ancak geçmişte olduğu gibi bu programların uygulanması toplumun kutuplaştırılmasının yanında eğitim sistemimizin sorunlarının çözülmesinde zaman kaybı, enerji israfı en önemlisi de programla yetişen nesillerin duygu ve düşünce bütünlüklerinin parçalanması olacaktır.

Eğitim taraftır, eğitimin tarafı Anayasa ve bu anayasa etrafında bir arada yaşayan ulusu meydana getiren her bir yurttaşdır. Eğitim ulusun içinde çoğunluğa değil tüm ulusa taraftır. “Ortak Metin” çoğunluğa dayalı bir iktidarda, o çoğunluğa da kapsamayan bir azınlığın programıdır.



# Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri Ne Söylüyor Neyi Gizliyor?

Dr. Nurcan Korkmaz <sup>1</sup>

Milli Eğitim Bakanlığı 30 Eylül 2024'te yayınladığı 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı örgün eğitim istatistikleri ile okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına dair mevcut durumu ortaya koydu. Paylaşılan veriler değerlendirilirken istatistiğin çoğu şeyi gösterse de asıl şeyleri gizlemek için de kullanılabilceği gerçeğini gözden kaçırmamak gerekiyor. Nitekim Darrell Huff (1954) da istatistiğin bir aldat-

maca aracı olarak kullanılma yöntemlerini açıkladığı "İstatistik ile Nasıl Yalan Söylenir?" kitabında "Üç çeşit yalan vardır: Yalan, kuyruklu yalan ve istatistik." demekte ve söz konusu istatistikler olduğunda ortada gözle görünenden fazla bir şey çoğu zaman da eksik bir şey olduğunu iddia etmektedir. Bu yazıda MEB istatistiklerinin eğitimin durumuna dair ortaya koydukları kadar koymadıklarını ele almaya çalışacağız.

Tablo 1. Genel Bilgiler

OKUL SAYISI	Dönemler	Toplam	Resmi	Özel	Açık Öğrt
	2022-2023	75,019	60.734	14.281	4
2023-2024	75.467	61.111	14.352	4	
DERSLİK SAYISI	Dönemler	Toplam	Resmi	Özel	Açık Öğrt
	2022-2023	751.569	613.785	137.784	-
2023-2024	742.829	608.683	134.146	-	
ÖĞRENCİ SAYISI	Dönemler	Dönemler	Resmi	Özel	Açık Öğrt
	2022-2023	19.904.679	15.887.296	1.670.729	2.346.654
2023-2024	18.710.265	15.849.271	1.631.192	1.229.802	
ÖĞRETMEN SAYISI	Dönemler	Toplam	Resmi	Özel	Açık Öğrt
	2022-2023	-	-	-	-
2023-2024	1.168.896	993.397	175.499	175.499	

Kaynak: MEB, 2024, 2023

Tablo 1'de görüldüğü üzere ülke genelinde 75 bin 467 okul/kurum, bu okullarda/kurumlarda 18.710.265 öğrenci, 1.168.896 öğretmen, 742.829 derslik bulunmaktadır. Geçtiğimiz yıla göre, öğrenci sayısı %6, derslik sayısı %1,17 azalış, öğretmen sayısı ise sadece %1,25 oranında artış göstermektedir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında açık öğretim okullarında 2.346.645 öğrenci kayıtlı iken bu sayı 2023-2024 eğitim öğretim yılında 1.229.802 ye düşmüştür. Öğrenci sayısındaki azalmanın kaynağı yapılan

yönetmelik değişikliği ile açık öğretime geçişlerin sınırlandırılmasından kaynaklanmaktadır. Okul sayısı 2023-2024 döneminde bir önceki dönemi göre 448 artmış ve 75.467 olmuştur. Açık öğretim liselerinde azalış %47 oranında olmuştur. Ancak bu sayıların sadece var olan durumun fotoğrafını çekmekten ibaret olduğu ve fotoğrafın dışında kalanları göstermediği aşikârdır. Dışarda bırakılanları görebilmek için okullaşma oranlarına ve özellikle ortaöğretim düzeyinde okul türlerine bakmak gerekmektedir.

<sup>1</sup> nurcankorkmaz@gmail.com

Tablo 2. Okullaşma Oranları

Eğitim Yılı	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Orta Öğrt.	Yüksek Öğrt.
1997-1998	-----	84,74		37,87	-----
2021-2022	-----	92,40		48,11	-----
2011-2012	65,69	98,9	93,1	67,37	35,51
2019-2020	70,39	93,62	95,90	85,01	43,37
2020-2021	56,89	93,23	88,85	87,93	44,41
2021-2022	81,63	93,16	89,84	89,67	44,66
2022-2023	84,95	93,85	91,21	91,7	46,02 <sup>E</sup>
2023-2024	84,26	93,05	91,45	87,97	42,72

**Kaynak:** MEB İstatistikleri

Okullaşma oranlarına baktığımızda 4+4+4 eğitim modelinin uygulanmaya başlamasından yani zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasından bu yana yüzde ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde yüzde 100 olması gereken okullaşmanın sağlanamamış aksine ilkokul düzeyinde okullaşma oranı %98,9'dan %95,03'e, ortaokul düzeyinde ise %93,1'den %91,45'e gerilemiştir.

MEB istatistiklerinde görünmeyen, gizlenen gerçeklerden biri budur: **2023-24 eğitim-öğretim yılında 12 yıllık zorunlu eğitime rağmen eğitim dışındaki çocuk sayısı yüzde 38,4 artarak 612 bin 814'e yükselmiştir.** Eğitim dışındaki çocukların yüzde 53,6'sı erkek, yüzde 46,4'ü kız çocuklarından oluşmaktadır. Önceki yıl ise yaklaşık 442 bin 643 çocuk eğitimin dışındaydı (yüzde 49,9'u erkek, yüzde 50,1'i kız). **2023-2024 eğitim öğretim yılında 8'inci sınıflardan yani ortaokullardan 1 milyon 293 bin 22 öğrenci mezun olmuştur, ancak bu öğrencilerin 263 bin 599'u liselere kayıt yaptırmamıştır.** Yaş gruplarına göre bakıldığında, 6-9 yaş grubunda yaklaşık 73 bin 872, 10-13 yaş grubunda yaklaşık 86 bin 269 çocuk, 14-17 yaş grubunda yaklaşık 452 bin 672 çocuk eğitim dışındadır. Yaş gruplarına göre okullaşmada öğrenci sayısındaki değişim

**en fazla 2006 doğumlularda görülmektedir. Bu gruptaki çocukların net okullaşma oranları son bir yılda 8,3 yüzde puan düşmüş durumdadır ve bu grubu 5,2 yüzde puan düşüşle 2007 doğumlular, 3,9 yüzde puan düşüşle 2008 doğumlular takip ediyor.**

Bu gerilemedeki en büyük sorumluluğun Milli Eğitim Bakanlığına ve okul idarecilerine ait olduğunu söylemek mümkündür zira mevzuat açısından çocukların örgün eğitim dışında kalmasını sağlayacak bir eksiklik bulunmamaktadır. Okula kayıtlar adrese dayalı nüfus sistemi üzerinden otomatik olarak yapılmakta, okul yönetimleri kendi okullarına kayıt olan çocukları görebilmekteler. Bu çocuklar okula gelmediğinde okul yönetimlerinin aileyle iletişime geçmesi gerekiyor. İletişime geçildikten sonra aile çocuğu okula göndermemekte ısrar ederse okul yönetimlerinin TCK'nın 233 maddesi gereği bu aileler hakkında suç duyurusunda bulunması gerekir. Madde çok açıktır: "Aile hukukundan doğan bakım, eğitim veya destek olma yükümlülüğünü yerine getirmeyen kişi, şikâyet üzerine, bir yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır, bu cezanın AKP öncesinde bir yıla kadar değil bir yıldan az olmamak biçiminde olduğunu ve 2005 yılında bu şekilde değiştirildiğini de belirtelim.

Bu durumda çocukların okul dışında kalması MEB'in mevzuatı tam olarak uygulamamasından ve öğrencilerin okul dışı Kur'an Kursu, tarikat ve cemaatler gibi yapılanmalara ya da çocuk işçi olarak işgücüne katılmasından kaynaklanmaktadır.

Çocuk işçi olanlar sadece okul dışında kalanlar mıdır? İstatistikler gizlese de buna da "hayır" demek mümkün, çünkü ortaöğretimde kayıtlı ve MEB'e göre öğrenci ama gerçekte çocuk işçi olan 421 bin 520 Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) ve 44 bin 769 Mesleki Açık öğretim Lisesi öğrencisi bulunmaktadır ve bu çocuklar nitelikli eğitim alamadıkları gibi mesleki eğitim hakkından bile mahrum durumdadırlar. Benzer şekilde açıköğretime kayıtlı 8 bin 699'u ortaokul olmak üzere 327 bin 710 öğrenci de okul dışında kalmakta, okulun kendilerine sağlayacağı eğitimin yanı sıra koruma, sağlıklı psikolojik gelişim, akranlarıyla sosyalleşme, geleceğin toplumuna hazırlanma gibi haklardan yararlanamamaktadır. İstatistiklerin Anlattığı / Gizlediği Eşitsizlikler

Türkiye'de AKP iktidarı döneminde eğitimin yönünü iki eksen belirlemektedir: dinselleşme ve piyasalaşma. Bir yandan bakanlığın cemaat, tarikat ve vakıflarla yaptığı protokollerle, bu yapıların okulların içine girmesinin yolu açılmış ve okul iklimi laiklikten uzaklaşmış; okullar ve MEB bu yapılarca işgal edilmiş, ÇEDES projesiyle Diyanet İşleri Başkanlığı alternatif Milli Eğitim Bakanı haline getirilmiş, Maarif Müfredatı ile tüm derslerin içeriği dinselleştirilmiş, zorunlu seçmeli dini derslerle tüm okullar adeta imam hatip okullarına dönüştürülmüş; bunlar ve benzeri uygulamalar sonucunda eğitim laiklikten ve bilimsellikten uzaklaştırılmış ve dinselleşmiştir. Diğer taraftan devlet okullarına ayrılan bütçenin ve yatırımların azaltılmasıyla kamusal eğitimin zayıflatılması, eğitimde dinselleşme sonucu laik eğitimin alınıp satılan bir meta haline gelmesi, sınav odaklı eğitim gibi etkenlerde eğitimde piyasalaşmayı artırmıştır. Ancak eğitimde piyasalaşma sadece özel okullarla sınırlı değildir, her geçen yıl devlet okullarında da velilerin eğitim harcamaları da artmaktadır. Bu da eğitimde eşitsizlikleri derinleştirmekte, eğitim her geçen yıl daha da kastaşmakta, sınıfsallaşmaktadır.

Eğitimde iktidarın dinselleşme ve piyasalaşmadan yana eğilimini ve dolayısıyla eşitsizlikleri MEB istatistiklerinde özel okullar ve imam hatipler üzerinden açıkça görmek mümkündür. 2000 yılında toplam okullar içinde özel okul oranı yüzde 2,11 iken, 2024

yılında bu oran yüzde 19'a çıkmıştır, yani 2000 yılında 100 okuldan 2'si özel okulken, 2024 yılında 5 okuldan 1'i özel okuldur. Bu okulların kaçının vakıf görünümü cemaat ve tarikatlara ait olduğu bilinmemektedir.

4+4+4 süreci öncesi 4.664 olan Özel Öğretim Kurumu sayısı 14 bin 352'ye yükselmiştir. Artış oranı %207 olarak gerçekleşmiştir. Öğrenci sayısı ise 535 bin 788'den 1 milyon 631 bin 192'ye çıkmıştır. Devlet okullarında bir dersliğe ortalama 24 öğrenci düşerken, özel okullarda bu sayı sadece 9,1 kişidir. Bu durum eğitim yoluyla ayrışmayı ve eşitsizlikleri derinleştirmektedir.

Eşitsizliğin çok net görüldüğü alanlardan biri de imam hatip okullarıdır. 2010-2011 yılında İmam Hatip Lisesi sayısı 464 ve bu okullara devam eden öğrenci sayısı 235 bin 609 iken, 2023-2024 yılında bu sayılar sırasıyla 1722 ve 446 bin 190'a çıkmıştır.

Geçtiğimiz yıla göre İmam Hatip Liselerinin öğrenci sayısı %6,40 oranında azalmış olmasına rağmen okul sayısının artmış olması iktidarın eğitim yatırımlarında tercihini imam hatipler yönünde yaptığını kanıtlar niteliktedir. Bu durum devlet okullarında derslik başına düşen öğrenci sayılarında da kendini göstermektedir. Nitekim genel ortaöğretimde derslik başına 24,1, mesleki ve teknik ortaöğretimde de derslik başına 24,7 öğrenci düşerken imam hatip liselerinde derslik başına 11,8 öğrenci düşmektedir. Aynı durum imam hatip ortaokulları için de geçerlidir. Ortaokullarda derslik başına 29 öğrenci düşerken imam hatip ortaokullarında derslik başına 21 öğrenci düşmektedir.

### **Köy Okulları ve Taşınabilir Eğitim**

İktidarın 22 yıldır genel olarak kamuda özel olarak da eğitimde uyguladığı politikaların en çok yıkıma uğrattığı yerlerden biri de köy okulları olmuştur. Uygulanan tarım ve ekonomi politikaları köyden kente göçü hızlanmasına ve köy nüfusunun azalmasına yol açmıştır. Eğitime yapılan yatırımların azalması, öğretmen atamalarında sınırlamaya gidilmesi, iktidarın köydeki öğrenci sayısının azalmasını fırsat bilerek her çocuğa eğitim götürme görevini yerine getirmek yerine sorumluluğu velilere yüklemesi köy okullarının kapısına kilit vurulmasına ve bu öğrencilerin daha büyük okullara taşınmasına yol açmıştır.

**2002 eğitim öğretim yılında köylerde 32.401 okul, 3.275.579 öğrenci bulunmaktaydı.22 yılın ardından 2024 yılında köylerdeki okul sayısı 13.127'ye öğrenci sayısı ise 540.147'ye gerilemiştir. AKP iktidarları boyunca 19.275 köy okulu kapatılmıştır.**

Köy okullarının kapatılmasıyla uygulamaya konulan taşınmalı eğitim sistemi ise eğitimin niteliğine vurulan bir başka darbe olmuştur. Taşınmalı öğrencilerin kendilerini gittikleri okula ait hissetmemeleri, servis için çok erken saatlerde yola çıkmaları, derslik başına düşen öğrenci sayısının artması, her yıl yaşanan servis kazaları öğrencilerin hem hayatını hem de akademik başarısını riske atmaktadır.

2023-2024 Eğitim öğretim yılında 17.959 okulda 1.009.214 öğrenci taşınmalı eğitim görmüştür. En iyi okul evine en yakın okuldur anlayışının yok sayıldığı bu sistemde bir milyon öğrenci yeterince denetlenmeyen servislerde, sağlıklı beslenmede uzak, uykularından fedakarlık yaparak eğitime erişmeye çalışmışlardır. MEB istatistikleri sayıları verse de öğrencilerin koşullarını yansıtmaktan çok uzaktır.

### **İstatistiklerde Yer Almayanlar**

İstatistikler sayısal verileri ortaya koyup sistemin fotoğrafını çekerken bazı verileri ise fotoğraf dışında bırakmakta, bunlardan hiç söz etmemektedir. Bunlardan birincisi **ikili eğitim**dir. Nüfusun yoğun okul binalarının öğrenci sayısı için yetersiz olduğu yerlerde ikili eğitim uygulaması en kolay çözüm olarak sunulmaktadır. Ancak özellikle 6 Şubat depremlerinden sonra deprem bölgesinde yıkılan okulların yerine yeterli sayıda okul/derslik yapılmaması ve deprem bölgesi dışındaki illerde de sorunlu olan okullarda deprem güçlendirmesi çalışmalarına gidilmesi nedeniyle okulların birçoğunda ikili eğitim yapılmaya başlanmıştır. Bu okullardaki sabahçı öğrenciler gün aymadan okula gitmek zorunda kalırken, öğrenciler ise akşam karanlığında okula çıkmaktadırlar. İkili eğitim öğrenci güvenliğini hiçe saymakla kalmamakta bu okullarda aynı zamanda ders sürelerinin 30 dakikaya düşürülmesi çok büyük öğrenme kayıplarına yol açmaktadır. Zira her dersten 10 dakikalık bir kayıp toplamda 4 yılda 1 yıl kayba neden olmaktadır.

**Devamsızlık oranları/gün sayıları** MEB istatistiklerinde detaylı olarak kendine yer bulamayan ancak eğitimin niteliğine dair çok söyleyebilecek bir başka veridir. 2019 yılına kadar MEB okul türlerine

göre devamsızlık oranlarını paylaşıyordu ancak son istatistiklerde sadece ilkokul ve ortaokul düzeyinde devamsızlık gün sayısını vermeye başladı. Oysaki devamsızlığın asıl sorun olduğu, devamsızlıktan dolayı sınıf tekrarına kalınan kademe ortaöğretimdir ve burada da okul türlerine göre büyük farklılıklar olduğu önceki istatistiklerden bilinmektedir. Bu nedenle her sınıf düzeyinde ve okul türlerine göre ortalama devamsızlık gün sayısının paylaşılması okula aidiyet, akademik başarı, sınıf tekrarı, öğrencilerin eğitime erişimi hakkında bilgi vermesi açısından oldukça önemlidir.

### **Sonuç**

Öğrenci, öğretmen, okul ve derslik sayısı, öğrencilerin demografik dağılımı, devlet okullarında ve özel okullarda okuyan öğrencilerin toplam sayısı, açık öğretime kayıtlı öğrencilerin sayısı gibi birçok bilgi yer aldığı Milli Eğitim Bakanlığı 2023/2024 istatistikleri açıkça gösterdiği veya göstermediği verilerle eğitimin durumunu ortaya koymaktadır. Herhangi bir yazıda/veride neyi söylediğiniz kadar neyi söylemediğiniz de önemlidir zira gizlemeye çalıştıklarınız genellikle sorunlu yanlarınızdır. MEB istatistiklerinin bir diğer önemli yanı da OECD gibi uluslararası kuruluşların ülke kıyaslamalarında bu verileri kullanmasıdır. Bu açıdan açıklığı, netliği ve doğruluğu daha da önem kazanmaktadır.

# Devlet Okulları: Cumhuriyetin Sütunları

Dr. Ayhan Ural <sup>1</sup>

Yazının başlığını, Carl Kaestle'den ödünç aldığımı belirterek başlamak istiyorum. Her ne zaman **devlet okulu** konusuyla ilgili okumaya, düşünmeye, yazmaya, konuşmaya, tartışmaya başlasam dağılırım; konunun içinden çıkamam biliyorum. Bunu bilerek tekrar giriyorum bu tartışmaya. Yaygın bir eleştiri ve karşı çıkışa (Foucault, 1975; Ferrer, 2014; Stinner, 2014; Spring, 1991; Illich, 1998; Backer, 1991) rağmen devlet okulunu Mann'ın (1855) deyiimiyle insanlığın önemli buluşlarından biri olarak kabul edenlerdenim. Devlet okuluna ilişkin bu düşüncem; ortaya çıkış koşulları, süreci, öncülük edenler (Jefferson, 1955; Condercet, 1971; Mann, 1855; Adams, 2001; Dewey, 2020) ve ödenen bedellere ilişkin okumalarımınla yeniden pekişir.

Güncel karşılaştırmalardaki üstünlüklerinden dem vuranlara (Lubienski ve Lubienski, 2014) kulak asmadan ideolojik, felsefi ve politik anlamına odaklanıyorum devlet okulunun. Onun bireysel ve toplumsal işlevini Durkheim, (2016), Szaniawski (1980) ve Freire (1991) kadar olmasa da yine de anlamaya çalışıyorum. Bu sınırlı anlayışla burada da yeniden devlet okulunu savunmaya çalışacağım. Daha önce de değişik şekillerde yaptığım çalışmalarda (Ural, 2012; 2013; 2015; 2016, 2017; 2018; 2019; 2020a; 2020b; 2021; 2022a; 2022b; 2024) gündemde tutmaya çalıştığım ve genellikle **devlet okulu** ile aynı anlamda kullandığım **cumhuriyet/in okulunu** (Bilgin, 1997; Gaillard, 2000) neden ve kime karşı savunuyorum? Bu sorunun yanıtını verebilmenin çok kapsamlı ve derin tartışmalar gerektirdiğini bilerek konuya ilişkin düşüncelerimi kısaca özetlemeye çalışacağım.

Yaygın okul, ortak okul, genel okul gibi adlarla da ifade edilen devlet okulu kavramsallaştırmasını; kavramın devletin ideolojisi, yapısı ve politik rejimi ile ilişkisinden hareketle cumhuriyet ideolojisi ve pratiği ile sınırlandırarak kullanıyorum. Bu düşünceyi belirginleştirmek için çoğu kez devlet okulu ifadesi yerine, cumhuriyet/in okulu kavramını tercih ediyorum. Böylece, cumhuriyet/in okulu kavramı ile devlet okulu kavramının kötüye kullanımlarından (Bowles ve Gintis, 1976) da kaçınmış oluyorum. Ayrıca, cumhuriyet/in okulu ile *“okul yeni bir toplumsal düzen kurmaya cesaret edebilir mi?”* (Counts, 1932) ve *“eğitim toplumu değiştirebilir mi?”* (Apple, 2013) sorularına, rahatlıkla evet yanıtı verebiliyorum.

Cumhuriyet/in okulu, **demokrasinin** gereksinim duyduğu güven ve uyumun üreticisi ve güvencesidir. Her ne kadar demokrasi kavramı üzerinde tam olarak bir uzlaşa sağlanmamış olsa da eğitim ile demokrasi arasındaki koşutluğu, Antik Çağ'dan beri biliyor ve deneyimliyoruz. Mann (1855) ve Dewey'in (2024) demokrasi ile eğitim arasında kurdukları doğrudan bağ, devlet okulu savunmalarımın dayanağını oluşturmaktadır. Devlet okulu ile demokrasi arasında kurulan bu bağ, iki örnek ile somutlaşmıştır bende. İlki, Büyük Britanya'da inşa edilen *eğitilmiş demokrasidir* (Williams, 1961; Livingstone, 1969) ki bu durum devlet okulu ile gerçekleştirilmiş bir sesiz devrim (Lowndes, 1937:1970) olarak nitelendirilmiştir. İkincisi ise Türk Devriminin (Berkes, 1973; Timur, 1993) özgün örgütleri olan Gazi Eğitim Enstitüsü (Altunya, 2006) ve Köy Enstitüleri'nde (Kirby, 2019; Tonguç, 1970) yetiştirilen öğretmenlerle açılan devlet okullarının ülke demokrasisine katkısıdır.

<sup>1</sup> uralayhan@gmail.com

1960'lar Türkiye'sinin binlerce köyünde açılan devlet okullarından birinde -Tepeköy Köyü İlkokulu, Yomra, Trabzon- okuyarak deneyimlediğim bu durumu, cumhuriyet/in okulunu savunmama dayanak olarak gösterebilirim. Türkiye Cumhuriyeti'nin diğer bütün okulları gibi bu okul da İngiliz, Amerikan ve Fransız devrimlerince etkilenen devlet okulu hareketinin merkeziyetçilik, eşitlik, özgürlük ve demokrasi (Tunçel, 2010) ilkeleriyle benzer evrensel bir niteliğe sahipti.

Foucault (1975) ve Spring (1991) okulun içselleşmiş bir otorite olarak politik özgürlüğü sınırlandırdığını ve dolayısıyla yasaları özgürlüğe yönelik bir kısıtlama olarak savlasalar da cumhuriyetçilik ideolojisinin yasalar özgürlüğün en zorunlu temeli kabul edilir. Bu kabulden hareketle de cumhuriyet/in okulunda, özgürlük ve eşitlik (Condorcet, 1971), aydınlanma (Kant 2004) ve bilinçlenme (Freire, 1991) kavramları üzerinden bireyin politik özgürlüğü de inşa edilir. Dahası, politik özgürlüğün öncülü politik okuryazarlık (Cassel ve Cassel, 1997) da cumhuriyet/in okulunun temel bir işlevi olarak kabul edilebilir. Konuyu daha iyi anlatabilmem için cumhuriyet/in okulunun belirgin işlevlerini aşağıdaki gibi sıralayabilirim: Cumhuriyetin kazandırdığı yurttaşlık bilinci cumhuriyet/in okulunda yeniden üretilir. Cumhuriyet/in okulu, cumhuriyetin özgürlük ülküsünü bireysel özgürlükle bütünleştirir. Cumhuriyet/in okulu, bilimi ve bilimselliği yaşamın merkezine koyar. Cumhuriyet/in okulu kamusal alanı önceleyerek kamusal alanı genişletir. Cumhuriyet/in okulu, okul hakkının (Ural, 2024) kullanılmasını güvence altına alır.

Cumhuriyet/in okulu, lâikliği bireysel ve toplumsal yaşamın merkezine taşır.

Cumhuriyet/in okulu, kardeşliği, barışı, eşitliği ve dayanışmayı öğretir.

Cumhuriyet/in okulu, hukukun üstünlüğünü savunur.

Cumhuriyet/in okulu, ortak iyiyi ve birlikte yaşamı üretir.

**Cumhuriyetin sütunları** olarak kabul edilen devlet okulları, cumhuriyet ideolojisinden doğmuştur ve cumhuriyetin taşıyıcısıdır. Peki, cumhuriyet/in okulunu kime karşı savunuyorum? Bu sorunun yanıtı, çok açık. Tabii ki; emperyalizme, neoliberalizme, neomuhabafazakârlığa, neofaşizme, bilimdışılığa, sömürüye, ezenlere ve eşitsizlik üreten tüm güçlere karşı.

Çocuk istismarcılarına karşı.

Güvenceli yaşamı tehdit edenlere karşı.

Sınıfsal eşitsizlikleri üreten, derinleştiren ve yeniden üretenlere karşı.

Özgürlükle kalkınma ve cumhuriyetçi özgürlüğe karşı çıkanlara karşı.

Doğayı ve doğal kaynakları korumayanlara karşı.

... ve diğerlerine karşı.

... ve hepsine karşı, cumhuriyet/in okulunu savunuyorum.

Dayanışmayla.

**Kaynakça**

- Adams, John. (2001). *Revolutionary Writings 1755-1775*. Thompson, C. Bradley [Editor]. Illustrated Edition. Liberty Fund, Indianapolis, Indiana, U.S.A.
- Altunya, Niyazi. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Gazi Üniversitesi Yayınları. Ankara.
- Apple, Michael W. (2013). *Can Education Change Society?* Routledge. New York
- Baker, Catherine. (1991). *Zorunlu Eğitime Hayır*. Çeviri: Ayşeğül Sönmezay Erol. Ayrıntı Yayınları İstanbul.
- Berkes, Niyazi. (1973). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. Bilgi Yayınevi. Ankara.
- Bilgin, Nuri. (1997). *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*. Bağlam Yayıncılık. Ankara.
- Bobbio, Norberto ve Violi, Maurizio. (2024). *Cumhuriyet Düşüncesi*. Çeviri: Mehmet Yetiş. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Bowles, Samuel and Gintis, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America*. Education Reform and the Contradictions of Economic Life. Basic Books Inc. New York.
- Brown, Wendy. (2018). *Halkın Çözülüşü*. Çeviri: Barış Engin Aksoy. Metis Yayınları. İstanbul.
- Cassel, Carol A., & Lo, Celia C. (1997). *Theories of Political Literacy*. *Political Behavior*, 19(4): 317-335.
- Condorcet, de Marquie. (1971). *Milli Eğitim Üzerine İncelemeler*. Çeviri: Osman Horasanlı. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Counts, George. (1932). *Dare the school build a new social order?* John Day. New York.
- Dewey, John. (2020). *Okul ve Toplum*. Çeviri: Ceyhan Eriş. Gece Kitaplığı. Ankara.
- Dewey, John. (2024). *Demokrasi ve Eğitim*. Çeviri: Gökhan İnce. Gece Kitaplığı. Ankara.
- Durkheim, Emile. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. Çeviren: Pelin Ergenekon. Pinhan Yayıncılık. İstanbul.
- Ferrer, Francisco. (2014). *Özgür Eğitim*. Çeviri: Hakan Şahin. Pales Yayınları. İstanbul.
- Foucault, Michel. (1975). *Discipline and Punish*. Vintage Books. New York.
- Freire, Paulo. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çeviren: Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Gaillard, Jean-Michel. (2000). *Un Siecle D'école Republicaine*. Editions du Seuil. Paris.
- Illich, Ivan. (1998). *Okulsuz Toplum*. Çeviri: Mehmet Özay. Şule Yayınları. İstanbul.
- Jefferson, Thomas. (1955). *The political writings of Thomas Jefferson*. Representative Selections. Ed. with an introduction by Edward Dumbauld. The Liberal Arts Press. New York.
- Kant, Immanuel. (2004). *Was ist Aufklärung?* UTOPIE kreativ. Rosa-Luxemburg-Stiftung (159): 5-10.
- Kirby, Fay. (2019). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. Çeviren: Niyazi Berkes. Tarihçi Kitabevi. İstanbul.
- Livingstone, Richard. (1969). *Eğitimde Geleceğe Bakış*. Çeviren: Turhan Oğuzkan. Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi. Ankara.
- Lowndes, George A. N. (1937). *The Silent Social Revolution: An Account of the Expansion of Public Education in England and Wales 1895-1935*. Publisher Oxford University Press. London.
- Lowndes, George A. N. (1970). *The Silent Social Revolution: An Account of the Expansion of Public Education in England and Wales 1895-1965*. *British Journal of Educational Studies* 18(2):233-235.
- Lubienski, Christopher and Sarah Theule L. (2014). *The Public School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Mann, Horace. (1855). *Lectures on Education*. Ide&Dutton. Boston.
- Spring, Joel. (1991). *Özgür Eğitim*. Çeviri: Ayşen Ekmekçi. Ayrıntı Yayınevi. İstanbul.
- Stirner, Max. (2014). *Eğitimimizin Sahte İlkesi ya da Hümanizm ve Realizm*. Çeviri: M. Fikret Arayüz ve M. Hanifi Macit Fenomen Yayınevi. Erzurum.
- Szaniawski, Ignacy. (1980). *Okulun Toplumsal İşlevi*. Çeviren: Tahsin Yılmaz. Onur Yayınları. Ankara.
- Timur, Taner. (1993). *Türk Devrimi ve Sonrası*. İmge Kitabevi. Ankara.
- Tonguç, Engin. (1970). *Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*. Ant Yayınları. Ankara.
- Tunçel, Ahu. (2010). *Bir Siyaset Felsefesi Cumhuriyetçi Özgürlük*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları No: 291. İstanbul.
- Ural, Ayhan. (2024). *Neden Okul Hakkı?* *Dersler Dergisi*. <https://derslerdergisi.com/-neden-okul-hakki/>
- Ural, Ayhan. (2022a). *Cumhuriyetin Okulunu Savunmak*. Çağrılı Panelist. Kuruluşunun 82. Yılı Dönümü: Büyük Eğitim Devriminden Günümüze Kalanlar. Eğitim-Şişir Şubesi, Eğitim Sen Eskişehir Şubesi. Türkiye Emekli Öğretmenler Derneği Eskişehir Şubesi, Eğitim İş Eskişehir Şubesi, Eskişehir Büyükşehir Belediyesi, Tepebaşı Belediyesi, Odunpazarı Belediyesi. Tepebaşı Zübeyde Hanım Kültür Merkezi. 17 Nisan. Eskişehir.
- Ural, Ayhan. (2022b). *Cumhuriyetin Okulunu Savunmak*. Çağrılı Panelist. Kuruluşunun 82. Yılında Köy Enstitüleri. Çankaya Kent Konseyi, Köy Enstitüleri, Elmadağ Belediyesi, Hasanoğlan Eğitim, Kültür, Yardımlaşma ve Çevre Koruma Derneği. 16 Nisan. Hasanoğlan / Elmadağ / Ankara.
- Ural, Ayhan. (2021). *Cumhuriyetin Okulunu Savunmak*. Cumhuriyetimizin 98’inci Yılı Kutlaması Paneli. Tüm Öğretim Elemanları Derneği İstanbul Şubesi. İstanbul. 29 Ekim.
- Ural, Ayhan. (2020a). *Cumhuriyetin Okulu Üzerine*. Çağrılı Panel. Türkiye’de Eleştirel Eğitim Geleneği ve Hasan Âli Yücel. Ulusal Eğitim Derneği. 29 Şubat. Ankara. Türkiye.
- Ural, Ayhan. (2020b). *Cumhuriyet Okulu Deneyimi Üzerine*. Çağrılı Panel: Hasan Âli Yücel’e Saygı. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı. Ankara. 22 Şubat.
- Ural, Ayhan. (2017). *Cumhuriyet ve Eğitim*. Şehit Rıdvan Süer Anadolu Lisesi, Naime Ali Karataş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Abdülhamid Han Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerine. Ayaş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. 31 Ekim. Ayaş. Ankara / Türkiye.
- Ural, Ayhan. (2016). *Kamusal Eğitim Savunusu*. Ulusal Eğitim Derneği. 17 Aralık. Ankara / Türkiye.
- Ural, Ayhan. (2019). *Ticari Okullar Kamusallaştırılmalıdır*. BirGün Gazetesi. 08 Ekim <https://www.birgun.net/haber/ticari-okullar-kamusalistirilmalidir-271680>
- Ural, Ayhan. (2016). *Özel Okul: Kamusal Eğitim Alanına Sokulan Truva Atı*. *Eleştirel Pedagoji*, 45(55).
- Ural, Ayhan. (2019). *Kamusal Eğitimi Savunmak*. Çağrılı Panel: Eleştirel Pedagojinin Türkiye Gündemi: Ulusal, Lâik ve Kamusal Eğitim. VI. International Eurasian Educational Research Congress. Ankara Üniversitesi. 22 Haziran.
- Ural, Ayhan. (2018). *Kamusal Okulu Savunmak*. V. International Eurasian Educational Research Congress. Antalya. Türkiye. 02-05 Mayıs.
- Ural, Ayhan ve Berrin Şenses. (2015). *Kamusal Eğitimin Sonu: TiSA*. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu. EYUDER ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi. 05-08 Kasım. Lefkoşa / Kuzey Kıbrıs.
- Ural, Ayhan. (2013). *Yavaş Şehirde Kamusal Eğitimi Aramak*. 3.Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı. Ankara Üniversitesi. Ankara / Türkiye. 15-17 Mayıs.
- Ural, Ayhan. (2012). *Kusurlu Kamusal Eğitim*. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*. Sayı:23. Ankara.
- Williams, Raymond. (1961). *The Long Revolution*. Chatto and Windus. London.

# Sunuş:

## Ferdinand Buisson (1841-1932) ve Laiklik

Murat Kaymak <sup>1</sup>

18 ve 19. yüzyılla birlikte yaşanmaya başlanan sorunlar içinde bulunduğumuz yüzyılda da artarak devam ediyor.

Teknolojideki onca gelişmeye, ekonomik refahtaki yükselmeye, dünyanın küresel bir köy haline gelmesine rağmen insanlık dünyanın her yerinde özgürlük, eşitlik üzerine kurulu birlikte yaşam yolunu arıyor. Bu arayışa büyük ölçüde belli kavramlar etrafında geliştirilen düşünceler, ilkeler, değerler eşlik ediyor. Bu nedenle bugünün sorunlarını anlamlı kılmak (en önemlisi de) açıklamak için kavramların, düşüncelerin geriye doğru izlerini (gidebildiği yere kadar) takip etmek ve oradan tekrar günümüze gelmek ve yarın için öngörülerde bulunmak gerekiyor. Bu, kuşkusuz hem tarihin işleyişi bakımından zorunluluk, hem de zorunluluğu anlama ve açıklamanın yöntemi olarak diyalektik düşünmenin gereğidir.

Aydınlanmanın düşünürleri, politikacıları bizlere bir birinden ayrı ele alınamayacak kadar iç içe olan kökleri eski ama anlamları hayli yeni bir kavram seti bırakmıştır. Bu kavramlar elbetteki bu düşünür ve politikacıların eski toplum, yaşam biçimi üzerine yaptıkları araştırmaların, gözlemlerin, tepkilerinin bir ürünü olarak yeni anlamlarını kazanmışlardır.

Bu setin içinde yer alan “hak, yurttaş, eşitlik, özgürlük, cumhuriyet, demokrasi, halk, ulus, kamu, toplum, devlet, ilerleme, vatan, bilim, modern, laiklik, eğitim, hukuk, ahlak, uygarlık, vb.” kavramlarının her birinin gelişimi büyük mücadeleler gerektir-

miştir. Özellikle de kamusal bir düzenin temeli haline gelmesi kanlı ve sancılı olmuştur. Bu mücadelelerin ete kemiğe bürünerek somut bir kamusal düzen haline gelmesi ancak Fransız Devrimi ile mümkün olabilmiştir.

Önceki mücadeleler (Amerikan devrimi gibi) ve Fransız devrimi (eş zamanlı gerçekleşen Haiti devrimini de unutmamak gerekir) de gösteriyor ki bu kavramlar hem araç hem de amaçtır. Bu kavramların araç ve amaç özelliğine sahip olması sonraki kuşakların da bu kavramlar etrafında kazandıkları hakları korumaları, geliştirmeleri için mücadele etmeleri gerektiğini ortaya koyar.

Kendi başına cumhuriyetçi kamusal düzenin bir toplumsal sözleşme etrafında kurulması, yurttaşların hak ve görevlerinin hukuki normlar haline getirilmesi yeterli olmayacaktır. Çünkü cumhuriyetçi kamu düzeninin merkezinde yer alan özgürlük ve eşitlik, yurttaşların haklarını kullanabilmeleri için toplumsal yaşamın her anında göz önünde tutulması gereken ilkelerdir. Özgürlük ve eşitlik yitimi, cumhuriyetçi kamu düzeninin bir anda eski despotik/teokratik/monarşik düzene dönüşmesine neden olur[ Genelde bizde kamu hukukçuları devlet başkanlarının seçimle geldiği rejimleri cumhuriyet olarak nitelerler. Bazen de buna egemenliğin halka ya da ulusa ait olmasını eklerler. İşin içinden çıkamadıkları anda da cumhuriyetin geniş ve dar anlamından söz etmeyi yeğlerler. Bu tanımların hiçbiri “republica/res publica/republique” kavramlarının karşılığı değildir.

<sup>1</sup> mkaymak68@gmail.com

<sup>2</sup> Genelde bizde kamu hukukçuları devlet başkanlarının seçimle geldiği rejimleri cumhuriyet olarak nitelerler. Bazen de buna egemenliğin halka ya da ulusa ait olmasını eklerler. İşin içinden çıkamadıkları anda da cumhuriyetin geniş ve dar anlamından söz etmeyi yeğlerler. Bu tanımların hiçbiri “republica/res publica/republique” kavramlarının karşılığı değildir. Çünkü republica herkese ait olan anlamına gelmektedir. Herkese ait olma, tüm yurttaşlara ait değildir. Kaçınılmaz olarak böyle bir anlayış (ki bunun adı cumhuriyetçiliktir) eşitlik ve özgürlüğü haklar temelinde kurucu kavramlar haline getirir.



Çünkü republica herkese ait olan anlamına gelmektedir. Herkese ait olma, tüm yurttaşlara ait değildir. Kaçınılmaz olarak böyle bir anlayış (ki bunun adı cumhuriyetçiliktir) eşitlik ve özgürlüğü haklar temelinde kurucu kavramlar haline getirir. ]. İşte laiklik tam olarak bu noktada istenilen, arzulanan cumhuriyetçi kamu düzeninin kendini koruması, yurttaşlarının hak ve özgürlüklerini istedikleri biçimde kullanabilmeleri ve hakların kullanımında eşitlik yitimine uğramamalarını sağlamak için kurucu kavram ve ilke olarak devreye girer.

Laiklikle ilgili sık sık bir tanım sorunundan bahsedilmektedir. Oysa laikliğin tanımında ne geçmişte ne de bugün bir sorun yoktur. Sorun, özellikle de laiklik karşıtlarının laikliğin ortaya çıkardığı veya çıkaracağı düşünülen sonuçların laikliğin tanımı biçiminde anlamalarından ve sunmalarından kaynaklanmaktadır.

Ferdinand Buisson laikliği ilk defa tanımlayan kişidir. Buisson, 1882 yayınladığı Pedagoji Sözlüğünde burada çevirisini sunduğumuz “Laiklik” başlıklı makalesinde Fransa’nın laikliğini, bir Fransız buluşu olarak görmez. Ayrıca günümüzde yapıldığı gibi laiklik ile sekülerizm arasında bir ayırım yapmaz[ Laiklik üzerine yaptığı araştırmalarla bilenen Jean Bauberot, “Laiklik-Tutku ve Akıl Arasında 1905-2005” başlık eserinin birinci bölümünde Buisson’un “Laiklik” sözlük maddesi hakkında detaylı bilgi vermektedir. Bauberot da Buisson’un Pedagoji

Sözlüğündeki bu makalesini kurucu metin olarak tanımlamaktadır. Buisson’u laikliğin teorisyeni olarak tanımlaması da tarihsel gelişmelerle uygundur. Çünkü Buisson 1905 devlet ile kilise ayırımı düzenleyen yasanın meclisteki komisyon başkanıdır. Buisson; bilim insanı, bürokrat ve politikacı kimliğiyle etkileri günümüzde de devam eden kişilerden biridir.]. Laiklik ile sekülerizm arasında kurulan karşıtlığın kurucu metinlerde bir dayanağının olmadığını Buisson’dan önce laiklik üzerine yazan İngiliz George Jacob Holyoake(1817-1906)’ın laiklik anlayışıyla ilgili metinleri yayınladığımızda görülecektir.

Amacımız tüzüğümüzün üçüncü ve dördüncü maddesinde yer alan temel kavramlarımızla ilgili kurucu metinleri yayınlamak bu konudaki tarihsel birikimden olabildiğince yararlanarak güncel sorunlarımızın karşısında ideolojik ve siyasal açıdan berrak bir duruma gelmektir. Bize bu konuda yol gösteren bir röportajda Atatürk’ün gazeteci Ruşen Eşref’e söylediği şu sözlerdir: “Hiçbir zafer, gaye değildir. Zafer, ancak kendisinden daha büyük olan bir gayeyi elde etmek için gereken en belli başlı vasıta. Gaye, fikirdir.”[ Ruşen Eşref Üneydin, Atatürk’ü Özleyiş, s. 44]

Düşüncelerimizi güçlendirmedikçe her başarı gelip geçici olacaktır. Oysa laik cumhuriyet bizim için gelip geçici bir ideal değildir. Dün olduğu gibi bugün ve yarın için birlikte yaşama arzumuzun, toplumsal barışımızın güvencesidir.

3 Laiklik üzerine yaptığı araştırmalarla bilenen Jean Bauberot, “Laiklik-Tutku ve Akıl Arasında 1905-2005” başlık eserinin birinci bölümünde Buisson’un “Laiklik” sözlük maddesi hakkında detaylı bilgi vermektedir. Bauberot da Buisson’un Pedagoji Sözlüğündeki bu makalesini kurucu metin olarak tanımlamaktadır. Buisson’u laikliğin teorisyeni olarak tanımlaması da tarihsel gelişmelerle uygundur. Çünkü Buisson 1905 devlet ile kilise ayırımı düzenleyen yasanın meclisteki komisyon başkanıdır. Buisson; bilim insanı, bürokrat ve politikacı kimliğiyle etkileri günümüzde de devam eden kişilerden biridir.

4 Ruşen Eşref Üneydin, Atatürk’ü Özleyiş, s. 44

# Laiklik / Ferdinand BUISSON

Çeviri: Nurcan Korkmaz

Laiklik bir kelime olarak yeni olmasına ve doğru biçimde içeriklendirilmesine karşın henüz yaygın bir kullanım imkânı bulamadı. Yine de bir terim üretmek gereklidir zira başka hiç bir terim, bu fikri kendi yapısı içinde ifade edilmesine imkan tanımamaktadır. Sorunun bir kısmını yasal ve istatistiki açıdan, özellikle de yabancı ülkelerle ilgili olarak, mezhepsel ve mezhepsel olmayan okulları ele alarak ortaya koyduk. Burada bize, laik eğitim ilkesini, özelliklerini, sonuçlarını, avantajlarını ve tehlikelerini kısaca vurgulamak kalıyor. Sunumumuzu yani laiklik maddesini açıklamamızı mevcut Fransız mevzuatına dayandıracamız: bu şekilde sunmamız gereken doktrinleri genelleştirmek okuyucu için kolay olacaktır.

Laiklik ya da okulun her düzeyde tarafsızlığı, tüm toplumsal kurumlarımıza hâkim olan rejimin okullara uygulanmasından başka bir şey değildir. Çoğu halk gibi biz de esas olarak tüm güçlerin ve tüm alanların karıştırılmasından, tüm otoritelerin tek bir otoriteye, yani din otoritesine tabi kılınmasından oluşan bir durumdan yola çıktık. Kamu yaşamının çeşitli işlevleri ancak yüzyılların yavaş çalışması sayesinde tedricen ayırt edildi, birbirinden ayrıldı ve Kilise'nin sıkı denetiminden kurtuldu. Koşulların etkisi çok erken bir zamanda ordunun, ardından idari ve sivil işlevlerin, akabinde adaletin laikleşmesine yol açtı. Saf teokrasi devletinde kalmak istemeyen herhangi bir toplum, kısa sürede, bağımsız ve egemen olmasa da,

Kilise'den farklı üç gücü yani yasama, yürütme ve yargı gücünü oluşturmak zorunda kalacaktır. Ancak din adamlarının bu yetkilerin yanı sıra tüm kamusal ve özel yaşamın her birinin üzerinde müdahale, gözetim, kontrol veya veto hakkını elinde bulundurması halinde laikleşme tamamlanmış sayılmaz. İnsan Hakları Bildirgesi'ne kadar toplumumuzda durum tam olarak buydu. Fransız Devrimi, laik Devlet, tüm dinler arasında tarafsız, tüm din adamlarından bağımsız, her türlü teolojik anlayıştan arınmış Devlet fikrini ilk kez tüm açıklığıyla gün ışığına çıkardı. Tüm Fransız halkının yasa önünde eşitliği, tüm dinlerin özgürlüğü, medeni durumun ve medeni evliliğin oluşturulması ve genel olarak artık herhangi bir dini koşul olmaksızın güvence altına alınan tüm medeni hakların kullanılması, laikleşmenin başarılı olduğunu belirleyen ölçülerdir. Tepkilere, eski rejime doğrudan ya da dolaylı bu kadar çok geri dönüşe, neredeyse bir asırlık siyasi salımlara ve tereddütlere rağmen şu ilke ayakta kaldı: *Büyük fikir, temel laik devlet kavramı, yani derin devlet. Dünyevi ve manevi alanlar arasındaki ayrışma, ahlakımıza bir daha hiç çıkmayacak şekilde yerleşmiştir. Uygulamadaki tutarsızlıklar, ayrıntılardaki tavizler, geleneklere saygı adı altında maskelenen ikiyüzlülükler, hiçbir şey Fransız toplumunun Avrupa'nın en laik toplumu olmasını engelleyemezdi.*

1 Çeviri için "Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (İlköğretim ve Pedagoji Sözlüğü)" ilk baskısının 1469-1474 sayfaları esas alınmıştır. Sözlüğün 1911 baskısında Buisson maddede bazı değişiklikler yapmıştır. Amaç laikliğin ilk tanımının nasıl yapıldığını, ne anlaşıldığını göstermek olduğu için birinci baskıdaki metin tercih edilmiştir. 1911 baskısı için Fransızca Eğitim Enstitüsü'nün dijital sunumuna bakılabilir: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3003>

Son yıllara kadar bu dönüşümden yalnızca bir alan kurtulmuştu: Kamu eğitimi ya da daha doğrusu ilköğretim çünkü yükseköğretim artık hiçbir boyun eğmeye tabi değildi ve ortaöğretimde ise yalnızca kendi iç eğitimi için gerekliydi. Yani ailelerin yerini alan Devlet, çocukların kapatıldığı kolejlerin duvarları içinde din eğitimi almalarını sağlamak zorunda olduğundan, dışarıda arayamazlar. Aksine, kamu ilköğretimi temelde günah çıkarma amaçlı kaldı: okul yalnızca resmi dogmatik öğretim sağlamakla kalmıyordu, aynı zamanda ve öngörülmesi kolay bir sonuç olarak okuldaki her şey, öğretmenler ve öğrenciler, programlar ve yöntemler, kitaplar, düzenlemeler, dini otoritelerin denetimi veya yönlendirmesi altına alınmıştır.

İlköğretimimizin tarihi bu durumu açıklıyor. Çeşitli nedenlerden dolayı, yüzyılın başından beri iktidara gelen tüm hükümetler, Konvansiyon'un planlarını reddetmiş ve mezhepsel okulun eski sistemini yeniden inşa etmek veya sürdürmek için tüm özeni göstermişlerdir. Birkaç yüzyıldır var olan, devlet elindeki bir dizi eğitilmiş okul ve öğretmenlerden oluşan, aynı zamanda din adamlarının ve biri hariç tüm partilerin onayını alan ve sonunda ekonomik kaygılardan yana her zaman güçlü olan bir sistem. Dinsel bilgiye teorik olarak karşı çıkan belediyeler arasında bu sistem kolayca terk edilemezdi. Ve bir hükümetin cesurca laiklik rejimini değiştirmeye karar vermesi için, bir yandan kamuoyunun 1789 ve 1792 geleneklerine dönmüş olması ve kamusal eğitimde gerekliliği çok kesin bir biçimde görmesi gerekiyordu. Diğer tüm kurumlarımızda olduğu gibi aynı devrimdi ve diğer yandan hükümetin bu dönüşümü düşünmeyi engelleyen çok sayıda ön engeli ortadan kaldırabilmesi gerekiyordu, yani devlet, kamu eğitiminin sahibiydi, bütçeyi elinde tutuyordu, onu parasız ve zorunlu hale getirmişti, onu komünlerin ve her türden hayırseverin denetiminden kurtarmıştı. Az ya da çok zenginlik bağışlama bahanesi, onu diledikleri gibi yönetme hakkını saklı tutuyordu.

Bu çeşitli koşullar ancak yakın zamanda yerine getirildi ve Fransız hukuku ilkokullarda laikliği yerleştirebildi. 28 Mart 1882 tarihli yasanın son derece şiddetli tartışmalardan sonra ve epey bir çabalarla çıkarılabileceğini biliyoruz.

Bu yolda bizden önce birkaç ülke geçmişti. Yüzyılın başından itibaren Hollanda tarafsız okul ilkesini benimsemişti: 1806 yasası dogmatik din

öğretimini okuldan çıkarmış ve bu öğretimin yalnızca okul saatleri dışında farklı inançlardan din adamları tarafından verilebileceğini şart koşmuştu. 1857 yasası şöyle diyordu: “*Din eğitimi dini cemaatlere bırakılmıştır. Okul binaları, okul saatleri dışında okula devam eden öğrencilerin kullanımına sunulabilir.*” 17 Ağustos 1878 tarihli yasa bu hükmü muhafaza ediyordu.

Avusturya'da 14 Mayıs 1869 tarihli yasa, dini ilkokullarda zorunlu öğretim içine alınırken, din eğitiminin farklı dinlerin din adamları tarafından verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ancak din adamının bulunduğu yerlerde öğretmene kendisiyle aynı inancı paylaşan çocuklara din dersi verme yetkisi verilebilir.

İsviçre'de 1874 federal anayasası (madde 27) şöyleydi: “Devlet okulları, tüm inançlara mensup kişilerin, vicdan ve inanç özgürlükleri açısından herhangi bir sıkıntıya maruz kalmadan okuyabilmeleri gerekir”. Bu hüküm resmi olarak ilkokulun laikliğini tesis etmemektedir; ayrıca hemen hemen tüm kantonlarda okul, mezhebe bağlı kalmıştır; Öğrencilerin çoğunluğunun inandığı dinden farklı bir dine mensup olan çocuk, din derslerinden muaftır. Ancak Bern, Basel, Thurgau, Neuchâtel ve Cenevre kantonları, öğretmenler için laikliği uygulamaya koydu; bu dini tarikatlara mensup kişilerin devlet okullarında öğretmenlik yapamayacakları anlamına geliyor. Eğitimin laikliğini yalnızca Neuchâtel kantonu daha da ileri düzeyde tesis etmiştir: 1872 tarihli Neuchâtel yasası uyarınca, “*din eğitimi, eğitimin diğer bölümlerinden farklıdır; isteğe bağlıdır; okul binaları, okul saatleri dışında dini eğitim için tüm mezheplerin kullanımına açıktır.*”

Hollanda gibi Belçika'da da din eğitimi, resmi okul müfredatının bir parçası değildir. Dinsel eğitim “ailelerin ve çeşitli dinlerin din adamlarının inisiyatifine bırakılmıştır. Okulda bir oda din görevlilerine, okuldan önce veya sonra, kendi cemaatlerinin okula devam eden çocuklarına din eğitimi vermeleri için tahsis edilmiştir.” (1 Temmuz 1879 tarihli Yasa.)

Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet okulları genellikle İncil'den bölümlerin okunması şeklinde dogmatik olmayan dini eğitim sağlar ancak bazı kasabalarda okul, mutlak tarafsızlık ilkesine kavuşturulmuş, yani dua ve İncil okunması yasaklanmıştır İtalya'da 15 Temmuz 1877 tarihli yasa, zorunlu ders sayısından ilmiyal ve kutsal tarihi çıkardı.

Bazı belediyeler, ilkokullarına tarafsız bir karakter kazandırmak için bu hükümden yararlanmıştı ancak çoğunluk, geçmişte olduğu gibi, yasa gereği isteğe bağlı hale gelen, ancak aslında öğrencilerin oybirliğiyle takip ettiği din eğitimini sürdürüyor.

1882 Fransız mevzuatı, laiklik rejimini en mantıklı ve en eksiksiz şekilde kuran mevzuatlardan biridir. Birkaç aylık deneyimden sonra sonuçları takdir ettiğimizi iddia edemeyiz ancak ilke uygulandığına göre, uygulamada karşılaşılabilecek çeşitli zorlukları inceleyebiliriz.

Öncelikle sıklıkla karıştırılan iki konuyu birbirinden ayıralım: öğretim kadrosunun laikliği ve bizzat öğretimin laikliği.

**I. Öğretmenlerin laikliği** — Devlet okullarında sadece meslektan olmayan öğretmenlerin istihdam edilmesi gerektiği, ne bir aksiyomdur ne de mesleki olmayan eğitim ilkesinin katı bir sonucudur. Kilise'nin takdirine bağlı bir tür yardımcı personel ve öğretim organı olan dini cemaatler, uzun bir süre boyunca bu işlevler üzerinde fiili bir tekele sahipti. Bu tekeli kaldırdık ve bundan pişmanlık da duymuyoruz. Kuşkusuz Kiliseler, Fransa'da ve özellikle Fransa dışında birden fazla noktada övgüye ve takdire değer işler yapmaya devam ediyorlar. İster kurumu bir bütün olarak ele alalım, ister bazıları tarihe ait, diğerleri kendi deneyimlerimizden ödünç alınmış ve sadece en belirsiz köylerde geçen, çoğaltılması kolay olan bireysel örneklerle bakalım, Kardeşler (Frères)[ Fransa'da Cizvit tarikatı] ve aileleri lehine dokunaklı gerçekler ve reddedilemez argümanlarla dolu bir savunma yazmak zor olmayacaktır, Diğerleri kendi deneyimlerimizden ödünç alınmış ve sadece en belirsiz köyleri konu edinmiştir; eğer onları özet ve genel kınamaya karşı savunmak zorunda kalsaydık, her tarikatın Kardeşleri ve Rahibeleri lehine dokunaklı gerçekler ve reddedilemez argümanlarla dolu bir savunma yazmak zor olmazdı. Ancak onların öğretim çabalarına iftira atmadan, geçmişteki ve günümüzdeki erdemlerini göz ardı etmeden, kamu eğitiminin laikliğini kabul ettiğimizde, bunun cemaat okullarının bakımıyla bağdaşıp bağdaşmadığını kendimize sormak zorunda kalıyoruz. Kurumları, kökenleri, üyelerinin istekleri, kendilerini oluşturan anlaşmanın ruhu gereği, genel olarak cemaatlerin, özel olarak da eğitim veren cemaatlerin, neredeyse tam da bu fikrin yadsınması olan bir varlık nedeni vardır: laik eğitim. Onlara göre din amaçtır, tek amaçtır ve eğitim, sadece dinin aracıdır.

Bir cemaatten dinsel tarafsızlık istemek, alay konusu olur. Cemaatleri bir bütün olarak eğitimi laikleştirmeyi amaçlayan bir araç olarak ele almak, ironik olmasa da, fazlasıyla bir yanılsamadır. Bu nedenle laiklik fikri, ulusal alışkanlıklarımıza daha derinlemesine nüfuz ettikçe, ne yaparsak yapalım, kamu eğitim personeli saflarında cemaat unsurunun azaldığını görmeyi beklemeliyiz.

Bu, yasanın bir cemaatin herhangi bir üyesini kamu eğitimindeki tüm görevlerden hariç tutması gerektiği anlamına mı geliyor? Bir ayırım yapmak gerekiyor: Cemaatçiyi dışlamadan cemaati dışlamanın gerekçesi olduğu ileri sürülebilir.

Gerçekten de dinsel topluluklar, öğretim işlevlerini yerine getirirken evrensel ve adil biçimde hangi nedenlerden dolayı eleştirilmektedir? Eleştirildikleri nokta, hizmet etmeleri gereken devletin ve üniversitenin yetki alanına girmeleridir. Girmemeleri gerekiyor ancak buna yalnızca görünüşte uyuyorlar ve sadece eğreti bir saygı gösteriyorlar. Cemaatin emirlerini içten takip edip otoriteye saygı duyduğu asıl liderler, onun ruhani liderleridir. Bu hiç de şaşırtıcı değil. Şaşırtıcı olan ise bunun tam tersidir. Belirli bir disipline tamamen ait olmak için kendilerini dünyadan ayıran erkek ve kadınlardan oluşan bir topluluk için bunun tersi bir sürpriz olmalıdır: bu disiplinin her türlü insan etkisinin sonsuz derecede üstünde olduğu onlar için nasıl olamaz? Her şeyden önce insan etkisi mi? Yasa koyucu bunu o kadar iyi anlamıştı ki, cemaatin üyeleri üzerinde tasarruf hakkını cemaatin ruhani liderlerine bırakmanın her zaman oldukça doğal olduğunu düşündü. Yeni yasanın kendisi de bu kuraldan sapmadı: cemaatlerin atanmasını sivil otoritenin onayına tabi olarak hâlâ cemaat amirine bırakmaktadır. Bu eski durumun olmaması gereken son kalıntısıdır. Hiçbir yasa, bir korporasyona bu müdahale hakkını ve devlet içinde bir tür küçük devlet oluşturma ayrıcalığını veremez. Üniversitede yalnızca bireysel olarak aday gösterilen ve bireysel olarak sorumlu öğretmenler bulunmalıdır. Hangi ismi alırlarsa alsınlar ve hangi kıyafetleri giyerlerse giysinler, hepsi aynı şekilde ve aynı yetkililer tarafından isimlendirilmeli, taşınmalı, ödeme yapılmalı, ödüllendirilmeli veya cezalandırılmalıdır. Bu nedenle, istisnai rejimin cemaatler lehine ortadan kaldırılması, ulusal eğitimin yeniden düzenlenmesinin tam ve etkili olabilmesi için bugün gerekli olan ilk reformdur.

Ancak bu reform tüm cemaat öğretmenlerinin bireysel olarak dışlanmasına yol açıyor mu? Biz öyle düşünmüyoruz. Dini bir derneğe üye olmak- yasa dışı, yetkisiz bir toplum olması ve yasalara karşı isyan halinde olması durumu hariç- gelecekte bir onursuzluk durumu teşkil etmemeli, özel bir unvan veya ayrıcalık vermemelidir. Yasa, devlet öğretmeni veya özel öğretmen olmak isteyenlerden belirli koşullar ve belirli garantiler talep ediyor; yetkili makamların denetimi altında onlara belirli yükümlülükler yüklüyor.

Herhangi bir vatandaş kategorisinin neden yasaklanacağını anlayamıyoruz. Nasıl ki onların Katolik, Protestan ya da Yahudi olduklarını bilmiyorsa, iffet yemini edip etmediklerini, cüppe mi yoksa bone mi taktıklarını bilemeyebilir. Laik meslektaşlarıyla aynı şekil ve koşullar altında atandıkları gün ortak hukuka tabi olacaklar: Eğer buna boyun eğlerse, neden onlarla diğerleri arasında bir ayırım yapılsın ki?

Cevap şöyleydi: “Buna boyun eğmeyecekler: tek başına atanan Cemaat üyeleri, bir kez daha kendi başlarına öğretmen olacaklar, meslekten olmayan insanlarla gelişi güzel karışacaklar, gün boyunca öğretmen olarak görevlerini yerine getirecekler ve sonra istedikleri dini egzersizleri yapmak için ortak eve dönmekte özgür olacaklar - böyle bir durum Cemaatlerin ölümüdür. Bu şekilde bağımsızlıklarını ve sorumluluklarını yeniden kazandıklarını görmektense, üyelerinden birinin kamu eğitiminde yer almasını tercih ederler.” En azından bu bazı kurumlar için mümkün ama ne önemi var? Yapmaları gerektiği gibi davranacaklardır. Devletten isteyebileceğimiz tek şey, onlara karşı ortak hukuka aykırı hiçbir şey yapmamaktır. Çözülmesi gereken sorun ise herhangi bir cemaatin yararına ne istisnai ne de bir cemaate mensup vatandaşının aleyhine bir durum yaratmaktır. Ve bu kesinlikle cemaatin bireysel hakkını tanıyarak ve cemaatçiliği reddederek elde edeceğimiz bir sonuçtur. Dinsel bir cemaate ait bir bireyin eğitim işlevlerini, en azından ulusal eğitim görevlerine katılamayacağını beyan etmek için, ya ahlaki bir yanlışı olması gerekir ki bu savunulamaz veya mesleki yetersizliği olduğunu kanıtlamak gerekmektedir ki bu da olamaz, çünkü bir cemaate mensup kişi herkesle aynı koşullara tabidir. Ancak, kamu hizmeti ile özel yaşam eylemleri arasında uyumsuzluk olamaz ve varsayılamaz. Şunu söylemek yanlıştır: Örneğin devlet okulu öğretmenin görevi ile Yahudi olmak arasında bir uyumsuzluk vardır çünkü Yahudiler cumartesi günleri çalışmak istemeyecektir. Bu durum-

da Yahudi öğretmenin yükümlülüğü reddetmesi mümkündür ve ücrete tabi olduğu için atanamaz ve işte tutulamaz ancak bu duruma uyum sağlaması mümkündür ve bu kişiyi yok saymak için tersini öngörmeye hakkımız yoktur.

Aynı şey cemaatler için de geçerlidir. Bunlardan birinin kendiliğinden veya üstlerinin emriyle, medeni hale bakmaksızın yasanın belirlediği öğretmenleri atama koşullarını reddetmesi, kendi kendini dışlamasına sebep olacaktır. Lakin, değişen geleneğin de yardımıyla, gerçek değerlere sahip öğretmenler, olağan koşullarda derslerini işledikten sonra kendi toplumlarında özel yaşam alanına ait dini uygulamalara devam edebilirler. İyilikseverlik, dindarlık ve hayırseverlikten başka bir düşüncesi olmayan ve hiçbir art niyet taşımayan cemaatler için bu koşullara uymak, sandığımızdan daha kolay olabilir tıpkı devletin koyduğu mesleki koşullara uymak zorunda kaldıkları gibi. Her şeyden önce üyelerinin liderlerinin elinde uysal araç olmasını isteyen diğer cemaatler asla bu doğrudan atamayı, bu dağılımı, bu bireysel sorumluluğu, bu bireysel emeklilik haklarını tek kelimeyle, cemaat üyesini cemaatçilikten kurtaran tüm önlemleri kabul etmeyeceklerdir. Ama soru bu değil: bu yapılmış bir şey değil, devletin çözmesi gereken hukuki bir durum olup yasal olarak 15 Mart 1850 tarihli yasanın 31. Maddesi “Atama, eğitimden sorumlu ve yasalarca yetkilendirilmiş veya kamu hizmeti kuruluşları olarak tanınan dini cemaat üyeleri ve amirler tarafından yapılabilir” hükümleri yürürlükten kaldırılmasını gerektiren bir durum

**II. Öğretimin kendisinin laikliği veya programın laikliği.** — Bu sözlerden ne anlamalıyız ve bunlar ne ölçüde önemli? Bunların akla ilk gelen anlamıyla, yani en doğru ve en yalın anlamıyla alınması gerektiğine inanıyoruz: İlköğretim laiktir, artık din öğretimiyle karıştırılmamalıdır. Mezhepsel okul, mezhepsellikten çıkıp laik oldu. İki rejim arasındaki geçiş süreci boyunca ibadetlerin karışık olmasına rağmen artık ibadetlere karşı tarafsızdır. Tüm cemaatlerin öğrencileri ayırım gözetilmeksizin kabul edilir, ancak cemaat temsilcilerinin hiçbir yetki ve erişim hakkı yoktur. İşte çoktan beri istenilen Kilise ve okulun ayrılması. Öğretmen okula, din adamı kiliseye, belediye başkanı da belediyeye. Hiç kimse girmemesi gereken yere yasaklandığını iddia edemez: bu, kimseyi kırmayan veya herhangi bir hizmete zarar veremeyen bir ayırımdır.

Laiklik, sadece bu tabirlere indirgenirse, sorun yaratacak veya tartışılacak hiçbir durum söz konusu olamaz. Ancak sadece bu genel çizgilere bağlı kalmak doğru mudur? Belki de diğer insanlardan daha fazla mantığa saygı duyan biz, laikliğin nerede başlayıp nerede sonlandığını söylememiz gerekmez mi? Eğitimin laik olduğunu söyleyebilmek için, rahibin okula girmemesi, kateşizmin (Hristiyan ilmiyelerinin) orada öğretilmemesi veya duaların okunması yeterli midir? Eğer öğretmenin dini inançları varsa, onları öğrencilerine nasıl iletmecektir? Eğer yoksa veya saklıyorsa, eğitim görevini gerçekten yerine getirmiş olacak mıdır? Böyle ele alındığında, sorun daha da büyüyüp genişlemekte, felsefi ve pedagojik alandan çıkıp yasal ve idari bir sorun haline gelmektedir. Bir çözüm getirmeye çalışabiliriz veya en azından nasıl bir çözüm bulmak gerektiğini belirtebiliriz

Eğer ilköğretimin laik niteliği, bu öğretimin okuma ve yazma, heceleme ve aritmetik, nesnelere ve kelimelerle ilgili derslere indirgenmesi ve ahlaki, felsefi ve dini fikirlere atıfta bulunulmasının katı tarafsızlığın ihlali olarak yasaklanması olarak anlaşılacak olursa, bunun milli eğitim sistemimizin sonu olacağını söylemekte tereddüt etmiyoruz.

Bu durum öğretmeni sadece eski mekanik öğretmenlerin durumuna düşürür ki onların ayırıcı özellikleri sopaları ve divitleridir ki bunun biri eğitimlerini diğeri ise sanatlarını temsil eder. Eğer öğretmen bir öğretici olamayacaksa ve ona verilen birtakım unvanlar, konular ile yetinmek zorunda kalacaksa görevi bugün gösterilen saygıya layık olmayacaktır. Halkın çocuğu alfabenin ve Pisagor tablosunun teknik öğreniminden daha fazlasına ihtiyacı vardır; haklı bir şekilde söylendiği üzere, her çocuğun özgür bir eğitime ihtiyacı vardır ve bunu ulusal eğitim çerçevesinden çıkmadan onurlu her öğretmen ve soylu her okul yapabilmelidir.

Ama şimdi, bir takım ahlaki etkiler olmadan, ruhun belirli bir genel kültürü olmadan, insanın kendisi, görevleri ve kaderi hakkında bazı kavramlar olmadan bir eğitimin var olduğunu kim iddia edebilir? Bu nedenle öğretmen, işinin tamamlanabilmesi için dil veya hesaplama ustası olduğu kadar ahlak ustası da olabilmelidir. Ruhlardan sorumlu olmaya ve onların derinlerine nüfuz etmeye devam etmelidir. Akılla olduğu kadar kalple de konuşma hakkına ve görevine sahip olmalı, her çocuğun en azından öğretisinin diğeri bölümlerine eşit düzeyde vicdan eğitimini denetleme-

lidir. Ve böyle bir rol, ahlaki, felsefi ve dini düzenin tüm sorunlarına ilişkin yapmacıklı bir tarafsızlık, kayıtsızlık veya zorunlu suskunlukla bağdaşmaz. Milli Eğitim Bakanı yasanın tartışılması sırasında **“İki tür okul tarafsızlığı vardır”** dedi: **“mezhepsel tarafsızlık ve felsefi tarafsızlık vardır. Ve bu yasa yalnızca günah çıkarma tarafsızlığıyla ilgilidir.”** Öğretmen, görevlerini yerine getirirken herhangi bir dinin, herhangi bir kilisenin, herhangi bir dini doktrinin lehine veya aleyhine taraf olmama konusunda kendisine, öğrencilerine ve Devlete borçludur.

Bu alan, vicdanın kutsal alanıdır ve öyle kalmalıdır. Fakat eğer öğretmeni, iyilik ve kötülük, görev ahlakı ve zevk ahlakı, vatanseverlik ve bencillik arasında taraf tutmamasını istersek, insanlığın medeniyet ve ilerlemenin mirası olarak birkaç bin yıldır çeşitli isimler altında aktardığı cömert ve asil duygulara, tüm bu büyük ve yüksek ahlaki fikirlere başvurmasını engellersek, ruh ve özgürlük hakkında konuşmasını kabul etmezsek, o zaman materyalist ve kadercı bir bakış açısına mahkûm etmiş oluruz ki bu da fark etmeden şu ya da bu kilisenin hakkını savunmak olacaktır: kendine, başkalarına ve Tanrı'ya karşı vazifelerden bahsetmek Hristiyan bir ahlaka meyletmek olacaktır ki bu da bir ateistin hoşuna gitmeyecektir.

Bu bağlamda ne metinler ne yasanın ruhu ne de yasanın Üst Kurul tarafından uygulanması için planlanan düzenlemeler şüpheye izin vermektedir. Ve Bakan, bu yasanın tartışma süresi boyunca ve muhaliflerinin tüm spekülasyon çabalarına rağmen mantıki gerçeklere ve düşüncelere yaklaştırmakta haklıydı. Kısacası, kendisi gerekli sağduyu ve tecrübeye sahip olduğu için ahlaki eğitimin okulun tarafsız karakteriyle çelişki doğurmayacağını ve imkânsız olmadığını savunmaktaydı. Ama durmadan hangi ahlak diye soranlara ve o da durmadan **“o eski, atalarımızın ahlakı, bizim, sizin, çünkü sadece bir tane var”** diye cevap veriyordu.

Ahlak konusunda birkaç teorimiz var, ama pratikte ebeveynlerimizden aldığımız ve çocuklarımıza aktardığımız ahlak aynı. Ve sonlandırırken şunu ekledi: karartmak için ne yaparsanız yapın, evet laik toplum, ahlaki bir eğitim verebilir, evet öğretmenler metafizik arayışlara girmeden ahlaki öğretebilirler. Öğretecekleri şey, ilke değil onun kendisi yani o iyi, eski, antik insani ahlak olacaktır.

Bu nedenle, okulun laikliği ahlak eğitimini dışlamaz, aksine ona daha önce hiç sahip olmadığı bir rol ve önem verir. Yeni programlar, ahlakın laik bir şekilde öğretilmesiyle ona özel bir yer vererek diğer tüm öğretilerden farklı bir karakter kazandırır.

**27 Temmuz 1882 tarihli talimat şöyle diyor:** "Diğer çalışmalar, her biri özel bir yetenek ve yararlı bilgi düzeni geliştirirken, bu, insanda, yani bir kalp, zekâ ve vicdan geliştirme eğilimindedir. Bu eğitimin amacı, insanları bilgilendirmek değil, istemelerini sağlamaktır; gösterdiğinden daha fazlasını hareket ettiriyor. Duyarlı varlığa göre hareket etmek zorunda olduğundan, akıl yürütmeden çok kalpten gelir; ahlaki eylemin tüm nedenlerini analiz etmeye kalkışmaz; her şeyden önce onu üretmeye, tekrarlamaya, onu yaşamı yönlendiren bir alışkanlık haline getirmeye çalışır. Özellikle ilkokulda bu bir bilim değil, bir sanattır, özgür iradeyi iyiye yönelme sanattır.

"Öğretmen, toplumun bir temsilcisi olarak, diğerleriyle aynı zamanda eğitimin bu kısmından da sorumludur: laik ve demokratik toplum aslında tüm üyelerinin erken yaşta ve silinmez derslerle bu eğitime başlatılmasını sağlamakta en doğrudan çıkara sahiptir. Onur duygusuna ve daha az derin olmayan görev ve kişisel sorumluluk duygusuna.

"Bu amaca ulaşmak için öğretmenin, sanki önceden herhangi bir iyilik ve kötülük kavramından yoksun çocuklara hitap ediyormuş gibi, teorik bir ahlakın ardından pratik bir ahlaki sıfırdan öğretmesi gerekmez: Büyük çoğunluk, tam tersine, zaten Onları bir Tanrı, evrenin yazarı ve insanların babası fikrine, Hıristiyan ibadetinin veya İsraililerin geleneklerine, inançlarına, uygulamalarına alıştıran dini eğitim almış veya alıyor; bu kült aracılığıyla ve ona özgü biçimler aracılığıyla, ebedi ve evrensel ahlakın temel kavramlarını zaten edinmişlerdir; ancak bu kavramlar henüz yeni doğmakta olan ve kırılğan bir tohum halinde onlarla birlikte; derinlere nüfuz edememiştir. Kendileri, kaçak ve kafası karışmış durumdadır; ele geçirilmektense bir anlığına görülebiliyorlar; henüz pratikte kullanılmayan bilinçten çok hafızaya emanet edilmişler. Uygun ekimle olgunlaşmayı ve gelişmeyi bekliyorlar. Halk öğretmenin onlara vereceği kültür budur.

"Dolayısıyla özel görevleri iyi tanımlanmış; tüm doktrinler için ortak olan ve tüm uygar insanlar için gerekli olan insan ahlakının bu temel kavramlarını

günlük hayatta uygulayarak öğrencilerinin ruhlarını tüm yaşamları boyunca güçlendirmekten ve kök salmaktan ibarettir. Bu görevi, öğrencilerinin genel ahlak ilkelerini birleştirdiği ve karıştırdığı çeşitli mezhepsel inançlardan herhangi birine kişisel olarak bağlı kalmak veya bunlara karşı çıkmak zorunda kalmadan yerine getirebilir. Bu çocukları, fikirleriyle, dilleriyle, ailelerinden edindikleri inançlarıyla yanına alır ve onlara içerdikleri sosyal açıdan daha değerli olanı çıkarsamayı öğretmekten başka bir kaygısı yoktur.

"Bu nedenle laik ahlâk öğretisi, onunla çelişmeden din öğretisinden ayrılır. Öğretmen, rahibin ya da ailenin babasının yerini almaz; her çocuğun dürüst bir insan olması için çabalarını onların çabalarıyla birleştirir. İnsanları bölen dogmalar üzerinde değil, bir araya getiren görevler üzerinde ısrar etmelidir. Görevlerinin doğası gereği, öğrencilerinin yaşı, ailelerin ve devletin güveni nedeniyle her türlü teolojik ve felsefi tartışma ona açıkça yasaklanmıştır: tüm çabalarını başka nitelikteki ancak daha zorlu olmayan bir sorun üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Tamamen pratik olmasından dolayı, tüm bu çocukların ahlaki yaşamı fiilen öğrenmesini sağlamaktır. Daha sonra, yurttaş olunca, belki de dogmatik görüşlerle fikir ayrılığına düşecekler, ancak en azından yaşamın gayesini olabildiğince yüksek tutmak için, adi ve alçak olan şeylere karşı aynı nefreti, kutsal ve kerim olan her şeye aynı hayranlığı, vazifelerine karşı aynı biçimde değer vermede anlaşacaklar ve ne pahasına olursa olsun ahlaki gelişmeyi arzulayarak o iyi ve güzel olan ortak kültürde buluşacaklardır ki bu, en saf hali olmasa bile dini duygunun bir halidir."

Cumhuriyet hükümetinin okulda laikliği nasıl uygulamak istediğine dair 1882 tarihli yasa, okulun ateist okula çevrildiğini düşünen kişilere verilmiş en güzel resmî cevaptır. Dediler ki, uygunsuz ve yanlış olmakla birlikte, yeni yasa Tanrı'yı okuldan kovuyor. Onlara göre Tanrı'nın ismini ve dini lekeleyen bir kelime içeren bir mısra veya şiir okumak bile yasaktı. Bazı şiddetli ve fanatik akıllar, bu tür projelerin tasarladığını söylediler ve onları çürütmek için reformun ilk dönemlerinde bu durumun geçici olduğunu ileri sürdüler, lakin halk istemedikçe ne bu ilkeyi bozabilirler ne de ona olan takdiri ortadan kaldırırlar. Yeni rejimin yürürlüğe girmesinden bu yana bir yıl geçmesine rağmen herkes, laiklik ilkesinin kamu zihninde yaptığı muazzam ilerlemenin farkında.

Yasa dostları ve muhalifleri, "din eğitimini kaldırmak" için eleştirildiklerinde, hükümetin iddialarının doğruluğunu şimdiden kabul etmek durumundadırlar, "Bu yasada buna benzer bir şey yok. Orada çok daha basit bir şey var, çünkü en dindar ülkelerde bile çevremizde olan biten başlamakta. Orada oldukça basit bir yetkinlik sorununun çözümünü bulabiliriz; herkesin iyiliği için, inancın yanı sıra mantığın iyiliği için, öğretmenlerin ve dini öğreticilerin özgürlüğü için, bu iki eğitim aynı kişinin ellerine bırakılamaz.

Bu yasanın yürürlüğe girdiği günden itibaren, okuldaki çocuklara artık dinsel eğitim verilmeyecek mi? Sizi duyanlar buna inanır. Ama hayır. Pazarları, perşembeleri, tatil günleri ve hatta okul günleri, okul saatleri dışında verilecektir. Kim tarafından verilecek? Dini öğretici tarafından, eğer sınıf dışında özgürce kabul ederse, öğretmenin kendisi tarafından da yapılabilir. O zaman fark nerede olacak? Bütün değişim şurada: öğretmen dini tarihin ve ilmi hallerin tekrarlayıcısı olmaktan çıkacak. Bütün devrim burada, toplum bu şekilde çöküyor ve bu yüzden okulu dinden uzak tutuyoruz." Laikliğin bu kadar mantıklı ve kesin bir biçimde tanımlandığı andan beri, birçok ayrıntılı sorun ortaya çıktı. Bu sorunlardan en çok ses getireni, eski okul tesislerinde dini amblemlerin korunup korunmayacağıdır. 2 Kasım 1882 genelgesi bu ve başka uygulama sorunlarını aydınlatarak bir kez daha devlet okulunun laikliğinin ve öğretmenlerin tarafsızlığının nasıl anlaşılması gerektiğini ortaya koydu.

Okulun Kiliseden ayrılma yasının en etkili ve en hızlı sonucu, okul binalarının dönüşümü değil, programların, derslerin, ödevlerin yani öğretme ruhunu ve eğitimin değerini oluşturan her şeyin dönüşümü olmalıdır. 28 Mart yasası bir tesadüf veya yasalarımızda izole bir durum değil; okulu laikleştirmek, şimdiye kadar mezhepsel bağımlılığını korumuş olan bu kuruma ortak yasayı ve bir şekilde Anayasamızın ilkelerinin uygulanmasını sağlamaktır. Sonuç olarak, bu yasayı küçük göstermeye çalışan herkes, polisin okullarda kaba kuvvet uyguladığını öne sürmektedir. İsyancı bir haçlı seferi ile açılışı yapmak, rakiplerimizin amaçlarına iyi bir hizmet olabilir. Ancak bu, laikliğin yüksek değerini düşürüp toplum tarafından gerçek anlamının anlaşılmasına sebep olabilir. Laikliği iyi bir biçimde uygulamanın tek yolu vardır; o da oylayan zihinlere, tekrarlanan hükümet açıklamalarını yaptırarak zihinlere uygulamak, başarısının şiddetle kaldırılması gereken bir çarpışma yasası olarak değil de, ülke ile yaşayan, geleneklerine giren, mirasının bir parçası olmak için tasarlanan büyük uzvi yasalardan biri olarak görülmesidir. Sonuç olarak Bakan, valililere şu şekilde özetlenebilecek bir yol çizer: "Hiç bir bahane kapsamında yasanın ilkesini ihlal edecek herhangi bir erteleme veya taviz verilmeyecek, ancak kendi içlerinde kayıtsız önlemlere ve sizden istenecek gecikme süresine gelince, yasalardan kaçmak için değil lakin işleyişini daha iyi sağlamak için, onu uygulama biçiminde serbestsiniz ve her durumda sınırları koyarken, hükümetin toplumun sağduyusuna güvendiğini ve yasaları uygularken onların anlaşılmasını ve sevilmesini istediğini unutmayacaksınız."



# Fransa'da Okul ve Ulus

## Ferdinand BUISSON

Çeviri: Elif Balaban

Almanya, bu yıl tarihin kaydettiği en büyük manevi zaferlerden birinin yüzüncü yılını haklı bir gururla kutladı. 1813 mucizesi, bir halkın yalnızca kendi iradesiyle dirilişidir. Yenilmiş, ezilmiş, yok olmaktan daha beter bir aşağılanmaya mahkûm edilen Prusya, umutsuzluğa kapılmak yerine, derhal ayağa kalkmaya ve akıl almaz derecede büyümüş bir şekilde, Alman yurdunun hatırlatıcısı olarak kendini toparlamaya karar verdi.

Tarihin iki yüzü arasındaki benzeşmeyi, neredeyse paralelliğini belki de yeterince fark edemedik: Jena'nın[ 1806 yılında Napolyon ile III. Friedrich Wilhelm'in orduları arasında yaşanan çarpışmalardır. Savaş Prusya'nın yenilgisiyle sonuçlanmıştır. Savaş sonrasında Prusya Krallığı 1812'de Altıncı Koalisyon kurulana kadar Fransa İmparatorluğu'nun kontrolüne girmiştir.] ardından Almanya, Sedan'ın[ 19 Temmuz 1870 - 10 Mayıs 1871 tarihleri arasında Kuzey Fransa'da Ardennes bölgesinin Sedan kenti yakınlarında meydana gelen ve Almanların Fransızları kesin bir yenilgiye uğrattığı savaştır.] ardından Fransa... Aradaki zaman farkına rağmen, aslında manzara aynıdır; yenilenlerin ruhlarına ayak basan ve her türlü olasılığın ötesinde, zihinlerin değişmesiyle olayların da değişmesini sağlayan bir çabanın göstergesidir. Toparlanmanın işaretini vermek için Fichte'ye ve

“Alman Ulusuna Sesleniş”[ Alman düşünür Johann Gottlieb Fichte tarafından Jena yenilgisinden sonra 1808-1809 yılları arasında yapılan söylevler. Bu söylevlerinde Fichte, Fransız Devriminin kazanımları üzerinden Alman anavatanı kimliğinin savunusunu yapmaktadır. ]'ne sahip değildik. Ancak Fichte'nin kendisi de Condorcet[ Condercet, 17 Eylül 1743 – 28 Mart 1794 arasında yaşamış “İnsan Zekasının İlerlemesi”, “Milli Eğitim Üzerine Söylevler” eserleriyle tanınan filozof, bilim ve siyaset insanı. Aydınlanma hareketinin ve 1789 Fransız Devriminin önde gelen isimlerinden biridir.]'den esinlenmişti ve farklı bir dilde, farklı imgelerle, Fransız Devrimi'nin idealist cüretini benimsemişti.

Biz de 1870 sonrasında, onları tekrar keşfetmiş gibi benimsedik. Fichte'nin yurttaşlarında olduğu gibi bizde de olan özgünlük ile vatanın kurtuluşunu görünüşte böyle bir rol için en az uygun olan güçten fakat en mütevazı, en nazik, en uzak olan güçten yani eğitimden talep ettik.

(Fichte'nin) On dört ünlü Söylevinde etkili bir biçimde dile getirilen bu paradoksu, Üçüncü Cumhuriyetimiz sabırla hukuki metinlere yansıttı: onu kendi politikasının sınırları, kurumlarının bağlantısı haline getirdi.

1 Burada çevirisini sunduğumuz “L'école et la nation en France (Fransa'da Okul ve Ulus)” 1913 yılında 20 sayfalık broşür olarak yayınlanmıştır. Çeviri için <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/-bpt6k5599042?rk=300430;4#> adresindeki dijital baskı esas alınmıştır.  
2 1806 yılında Napolyon ile III. Friedrich Wilhelm'in orduları arasında yaşanan çarpışmalardır. Savaş Prusya'nın yenilgisiyle sonuçlanmıştır. Savaş sonrasında Prusya Krallığı 1812'de Altıncı 3 Koalisyon kurulana kadar Fransa İmparatorluğu'nun kontrolüne girmiştir.  
3 19 Temmuz 1870 - 10 Mayıs 1871 tarihleri arasında Kuzey Fransa'da

da Ardennes bölgesinin Sedan kenti yakınlarında meydana gelen ve Almanların Fransızları kesin bir yenilgiye uğrattığı savaştır.  
4 Alman düşünür Johann Gottlieb Fichte tarafından Jena yenilgisinden sonra 1808-1809 yılları arasında yapılan söylevler. Bu söylevlerinde Fichte, Fransız Devriminin kazanımları üzerinden Alman anavatanı kimliğinin savunusunu yapmaktadır.  
5 Condercet, 17 Eylül 1743 – 28 Mart 1794 arasında yaşamış “İnsan Zekasının İlerlemesi”, “Milli Eğitim Üzerine Söylevler” eserleriyle tanınan filozof, bilim ve siyaset insanı. Aydınlanma hareketinin ve 1789 Fransız Devriminin önde gelen isimlerinden biridir.

Hem kendiliğinden hem de düşünülmüş olan bu toparlanmanın gerçekleştiği andan belki de bunu gerekli bakış açısıyla değerlendirebilecek kadar uzaklaşmış bulunuyoruz. Öyleyse, ilham kaynağını değerlendirmeye çalışalım ve en azından ilk sonuçlarını takdir edelim.

O halde Fransa'da son kırk yılda eğitimde yaşanan gelişmelerle ilgili ne düşünmeliyiz? Bu gelişmelerin belirgin özellikleri nelerdir? Bugün veya yakın gelecek için neler bekleyebiliriz?

### -I-

Okul aracılığıyla toparlanma yönündeki bu iki çabanın gerçekten ortak olan ilk ve tek özelliği, yüz yıl önce Almanya'nın ve günümüzde Fransa'nın okulu her şeyden önce vatana bağlılığın bir eylemi, halk kurtuluşunun bir adımı, ilk özgürleştirici eylem olarak görmeleridir.

Her ikisi de içgüdü gibi karşı konulamaz hayati bir dürtüye ve oldukça sistematik olarak tasarlanmış bir plana itaat ediyordu. Bu planın temelinde bu içgüdü'nün yanı sıra, maddenin gücüne başkaldıran bir güç, ölüme bile göğüs gerebilen bir yaşama isteği vardı. Yeni yaşamın başlangıç noktası, oldubittiyi kabul etmeyi reddetmektir. Yalnızca mağlubun ruhuna bürünen mağlup olur. Protesto edenler için yarın mümkündür ama boyun eğenler için yarın yoktur.

Her iki hareketin de altmış yıl arayla başladığı ilk andan itibaren, aynı tonda, aynı aşırılıkta milliyetçilik, militanlık, militarist havası vardı. Buna göre, tek bir sözcük her şeyi açıklıyor: "intikam", fakat bu kelimeyi, otuz yıl sonra sahip olunacak fikirler ve duygularla yargılamamak gerekir[ Buisson, burada Üçüncü Cumhuriyetin Milli Eğitim Bakanı Jules Ferry'nin 1882'de Reims'de yaptığı konuşmada geçen şu ünlü cümlesine atıf yapmaktadır: "Prusyalı öğretmen kendi yurdunun zaferini sağlamıştır, Cumhuriyetin öğretmeni ise intikam hazırlığı yapacaktır."].

Felaketin ardından bir halkın morali bu isyan ve umut çığılığıyla, dokunaklı, şiddetli, acımasız bir şekilde anında hareketlenmeseydi, acaba nasıl olurdu diye sormak gerekir. Fichte'nin ilk öğrencilerini ve "Yurtseverler Birliği"nin ilk göstericilerini, bazı sözlerinin

sertliğiyle veya bazı tutumlarının aşırılığıyla suçlamak, onlara karşı adaletsizlik olurdu. Daha sonra milliyetçiliğin ilk günlerindeki cüretkâr coşkuların bazen çarpıtılmasının, bazen siyasi amaçlar için kullanılmış olmasının ne önemi vardır? Onların zamanında, dışarıdan delilik gibi görünen bazı patlamalar, aslında bilgelikten başka bir şey değildi.

### -II-

Ancak burada iki ülke arasındaki benzerliği sonlandırmamız gerekiyor. İki siyasi rejim arasındaki derin fark, eğitim yoluyla ulusal reform ilkesinin çok farklı koşullar altında ve çok farklı şanslarla gelişmesini sağlamalıydı. O halde karşılaştırmadan vazgeçelim ve yalnızca Fransa'dan bahsedelim.

Fransa'da okul reformunu ele geçiren ve ona damgasını vuran şey cumhuriyetçi düşüncenin kendisi olmuştur. Kavramın kendisini, asaletini inkar etmek zordur. Tamamen şematik bir taslakla birkaç özelliğini aktarmaya çalışalım.

Birincisi, monarşik hükümetlerin aksine Cumhuriyet, kendisini sözlü ifadelerle, gösterilerle sınırlayarak halka eğitimin faydalarını sunmaz. Restorasyon[ Restorasyon, Fransa tarihinde imparator I. Napolyon iktidarının bittiği 1814 ile 1830 arası döneme verilen isimdir. ] ve Temmuz Hükümeti[ Buisson burada 27 Nisan 1830 tarihinde gerçekleşen ve restorasyon dönemini sonlandıran devrim sonrasında kurulan hükümeti vurgulamaktadır.]nin yapmayı hayal ettikleri şey buydu ancak hiçbir şey yapamamışlardı. Eğitimin ulusal eserlerin ilki olduğunu keşfetmek ve bunu her şeyden önce ulusal bütçeye büyük ölçüde dahil ederek kanıtlamak demokrasilerin onurudur ve Fransız demokrasisinin onuru da nihayet gerçeği görmesiydi.

Devlet hazinesinden yapılan bu harcama, hükümdarların veya yönetici sınıfların cömertliğinden farklı bir şeydir. Yeni bir gerçeğin altını çizer: Ülkenin ulusal eğitim konusunda ulusal bir görev bilincine varmasını. Cumhuriyet, öncelikle halkın eğitimiyle başlamıştır. Ülkenin özgürleşmesi tamamlanır tamamlanmaz, nesiller boyu ertelenmiş okul binalarının inşası için gerekli olan muazzam büyüklükte mali desteği cesurca üstlenmiştir.

6 Buisson, burada Üçüncü Cumhuriyetin Milli Eğitim Bakanı Jules Ferry'nin 1882'de Reims'de yaptığı konuşmada geçen şu ünlü cümlesine atıf yapmaktadır: "Prusyalı öğretmen kendi yurdunun zaferini sağlamıştır, Cumhuriyetin öğretmeni ise intikam hazırlığı yapacaktır."

7 Restorasyon, Fransa tarihinde imparator I. Napolyon iktidarının bittiği 1814 ile 1830 arası döneme verilen isimdir.

8 Buisson burada 27 Nisan 1830 tarihinde gerçekleşen ve restorasyon dönemini sonlandıran devrim sonrasında kurulan hükümeti vurgulamaktadır.

On yıldan kısa bir süre içinde, yarım milyardan fazla frank harcanmış, (hatırlanacağı üzere, bu kararlar Fransız Meclisleri tarafından oy birliğiyle kabul edilmiştir) eğitim altyapımızı iyileştirmiştir.

Okulun maddi durumundan daha önemlisi okulun manevi durumuydu; o dönemde söylendiği gibi, okul "eşyalarıyla birlikte" kurularak, kalıcı bir şekilde hizmet vermesi sağlanıyordu. Gerici partiler, buna kayıtsız kalmadılar ve "okul binalarına" karşı gürültülü bir kampanya yürüttüler. Nihayetinde, bu saçmalık sonradan kendiliğinden ortadan kalktı.

Ancak ulusal görev sadece bir bütçe borcu değil, aynı zamanda bir yasadır. Cumhuriyet, 1881'de devlet okulunu ücretsiz hale getirdi; 1882'de ise ilkököl eğitimini zorunlu kıldı.

Demokrasilerin eğitim politikalarına yönelik pek çok önyargı arasında en yaygın olanı, onlara zengin ailelerin çocuklarının eğitimine karşı belli bir kayıtsızlığı içermeyen halk eğitimine yönelik bir tercih atfetmektir. Fransız demokrasisinin tarihi, bu iddianın ne kadar büyük bir yalan olduğunu kanıtlamaktadır! Hiçbir rejim, ortaöğretim için daha fazlasını yapmamıştır; liseler ve üniversitelerin payı, ilkokullarınki kadar cömertçe belirlenmiştir. Ve tam da bu noktada, Cumhuriyet, hem risk alarak hem de coşkuyla yeni bir sayfa açmıştır. Kız çocukları için orta öğretimi var eden, ülkenin tüm beklentilerini aşan Cumhuriyettir.

Yüksek öğrenim söz konusu olduğunda, demokratik rejimin, yüksek bilimi, saf bilimi, bazılarının dediği gibi tarafsız bilimi nasıl takdir edeceğini en iyi bilen rejim olduğunu göstermek için yeni bir kavramdan bahsetmemiz yeterlidir: "Fransız Üniversiteleri ". Yüzeysel veya önyargılı yargıçların bir dereceye kadar yükselemeyeceklerini beyan ettikleri bu halk kitlelerinin oybirliğiyle ve sürekli onayıyla, bilimsel eğitim lehine en dikkat çekici girişimlerin örneğini vermiştir, yükseköğretimin toplumsal rolüne ilişkin böylesine geniş bir anlayışa sahip olan cumhuriyetçi, radikal, hatta sosyalist belediyelerdir.

Hepsi bu kadar mı? Geriye başka bir çalışma düzeni daha kalıyor; uzun süredir göz ardı edilmiş hatta tanınmayan ulusal kültürün yeni döngüsü, günümüz toplumunun yarının toplumuna olan borcunun ikinci kısmını temsil eder ve bu kısım diğerinden daha önemsiz değildir; ilkokulu kastederek okul sonrası dediğimiz, profesyonel dediğimiz eğitimdir. Bu, meslek edindirme süreciyle birlikte ve çıraklık süresince teorik desteğin devam etmesi gereken bir

eğitimidir. Bu süreç, çalışan gençlerin zorunlu ilkökölüdür. Bu, aynı zamanda yalnızca demokratik düşüncenin etkisiyle ve cumhuriyetçi kurumların desteğiyle belirleyici bir yoğunluk kazanan kaygıya yanıt vermektedir.

Hiç şüphe yok ki bu noktada Fransa ilk sırayı almakta çok uzak. Hatta birkaç komşusunun ona kıyasla ne kadar büyük bir mesafe kat ettiğini gizlemek bile zor. Ancak, sonuncu olmasına rağmen, programın bu kısmı bugün Fransa'nın eğitim çalışmalarının gerekli tamamlayıcısıdır.

### -III-

İşte, dışarıdan ve dış özellikleriyle bakıldığında, Üçüncü Cumhuriyet'in eğitim çalışmaları...

Eğer bunun özünü anlamak istiyorsak, onunla bütünleşmemiz gerekiyor. Ülkemizin bu kadar umutla bağlandığı bu ulusal eğitim, gerçekte ne istiyor ve değeri nedir?

Burada kuşkuyla yer yok. Oldukça kendine has bir çalışma... İster hayran olalım ister hayıflanalım, bu özgün bir Fransız eğitimi türüdür. Ve aslında bu, uzun zamandır unutulmuş, ütopyacılık ve dinsizlikle suçlanan, Cumhuriyet hariç tüm hükümetlerimiz tarafından reddedilen, Fransa dışında bilinmeyen, yanlış anlaşılan, düşünülmemiş ilk Devrim'in eğitim modelidir.

Kanunlarımızın ve geleneklerimizin bu kelimeye verdiği anlam, laik okuldur. Bunu açıklamakta fayda vardır: Fransız laik okulunun ardındaki fikir, sanıldığı gibi din karşıtı değildir. Aksine, Amerikan özgür okul ilkelerinin -Katolik ülkelere uygun- bir uygulamasıdır.

Bir ulus, tüm çocuklarına, insanın yurttaşlık görevini yerine getirebilmesi için gerekli olan temel kültürü sağlaması gerektiğini kabul ettiği andan itibaren, bir soru gündeme gelir: Bu temel kültür, yalnızca insanlar arasında iletişim kurmayı sağlayan okuma, yazma, sayma gibi temel bilgilerden mi oluşuyor? Yoksa bazı temel ahlaki ve yurttaşlık eğitimlerini de içeriyor mu? Peki eğer bu bilgiler gerekliyse, onları nerede bulabiliriz? Bunları nasıl aktarabiliriz? Bunu kim ve hangi gözetim altında yapmalıdır?

Cumhuriyetin tepkisi açık, kararlı ve sabittir. Her neslin bir sonraki nesle insanlık mirasının en değerli parçası olarak miras bırakması gereken, tüm ahlaki ve sosyal düzenin temelleri olan temel kavramlar vardır.

Ulus, bunları görmezden gelemmez. Bu temel değerleri eksiksiz, saf ve bozulmamış bir şekilde aktarma görevini hiçbir aracıya devredemez. Aile, Kilise ve siyasi toplum, bu ortak eğitim alanında kendi görüşlerinin ve tercihlerinin geçerli olmasını talep etmeleri son derece doğaldır. Ancak, devletin bu sorumluluktan kaçması, kayıtsız ya da yetersiz olduğunu kabul etmesi, kendi görevinden kaçmak anlamına gelir.

Bundan şu sonuç çıkar: Laik okul, ahlâkı öğretecek veya daha doğrusu, laik okul, ahlâkın, tartışmaya açık olmayan, insanlar arasında hiçbir karşıt görüşe yer bırakmayan, tüm insanların çocuklarına öğretmelerini istedikleri öğeleri öğretecektir; bu öğeler, herkesin öğrenmesi gereken bir sanatın ABC'si gibi, dürüst insan ve iyi vatandaşlar olarak yaşamayı öğrenme sanatıdır.

İşte bu, Fransız demokrasisinin okul ve kamu eğitimi anlayışına getirdiği son derece mütevazı ama oldukça yenilikçi bir ilkedir.

Açıkçası, bu, ahlâkın temel öğretisinin mümkün olduğunu yani, yaygın ve genel, aynı zamanda zorunlu ve sıradan olan davranış kurallarının varlığını kabul etmeyi gerektirir; en mütevazı okul bile bunları dayatma hakkına sahip olmalıdır, sıradan dürüst insanlar bunları pratik aksiyomlar olarak ifade edebilecek durumda olmalı ve nihayetinde hiçbir babanın çocuklarına bunların öğretilmesinden rahatsız olmaması gerekir.

Başka bir deyişle, -en azından bu eğitim seviyesi için- dini inançlardan bağımsız bir ahlak ya da daha doğru bir ifadeyle, dinlerden ve hatta çeşitli metafizik anlayışlardan bağımsız temel ahlaki eğitim sözü konusu olacaktır. İşte tam olarak 1789'da olduğu gibi 1880'de de laik okul kurucularının iddiası buydu.

Hemfikir olalım, bu yenilik bizi ne şaşırttı ne de halkı rahatsız etti, bu pedagojik devrim yalnızca ülkede iç savaş veya ülke içinde herhangi bir huzursuzluk olmadan gerçekleştirilmekle kalmadı, aynı zamanda cumhuriyetçi rejiminin doğal bir sonucu olarak gerçekleştirildi.

Fransız ilkokullarının dini temellere dayalı olmaktan, din adamlarına bağlı olmaktan ve müfredatlarında dine yer vermekten çıkarılmasından bu yana geçen otuz yıl içinde, halkın görüşlerini ifade etmesine olanak tanıyan çok sayıda ulusal toplantılar gerçekleştirilmiştir. Protestolara, şikâyetlere ve çeşitli muhalefet partileri tarafından desteklenen Kilise'nin geleneksel saldırılarına rağmen, ülkenin kararı her

zaman, tereddüt etmeden, büyük bir çoğunlukla laik okullar tarafında olmuştur.

Her iki cinsiyet için de ortaöğretimin aynı bakış açısıyla yürütüldüğünü, dinin artık öğretimin bir parçası olmaktan çıktığını, hatta yatılı okulların bile tamamen özel ve aile temelli olduğunu eklersek, Cumhuriyet, dini temellere dayanmayan eksiksiz bir eğitim sistemi kurmuştur.

Bu bütünsel laiklik sistemi, 1904 ve 1905 tarihli iki kanunla taçlandırılmıştır: birincisi, tarikat faaliyetlerini kaldırırken; ikincisi ise Din ve Devlet işlerini ayırmıştır.

Böylece, Fransa'da ulusal olarak adlandırılmayı hak eden sıfırdan bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Bu, ulusun kendi eseridir, onun suretinde yaratılmıştır, aynı zamanda ulusun egemenliğini savunur ve onu sınırlar: ulusun güçleri, bilincin başladığı yerde sona erer. Ancak bu yeni rejimle birlikte yeni sorunlar da ortaya çıkıyor. Laik, liberal ve cumhuriyetçi yöntemin zaferinden bile beklenmedik sıkıntılar doğacaktır.

#### -IV-

Resmi prestiji elinden alınan Katolik Kilisesi'nin gücünün en önemli kısmını kaybedeceğini düşünenler yanılıyordu. İlk olarak, tarih boyunca gösterdiği olağanüstü ödenek kolaylığını ve hepsinden daha önemlisi, ortak hak haline gelen özgürlük rejiminden kaçınılmaz olarak gelecek olan yeni kaynakları unutmışlardı.

Aslında, demokrasi kendini kabul ettirdikçe, çeşitli muhalefet biçimlerine yol açması kaçınılmazdı: Bir yanda otorite ilkesinin adına yapılan teorik protesto, bir yanda zarar gören ya da tehdit edilen çıkarların, eşitlikçi hayale kurban giden ayrıcalıkların inatçı direnişi, başka bir yanda ise insan hakları ve halkın haklarının hızla yayılması karşısında duyulan samimi olsun ya da olmasın kaygıların, kuşku ve korkuların bir fısıltısı vardı; bu haklar, yüzyıllarca, ustaca kısıtlanmaya çalışılmış ve Devrim, onların serbestçe gelişmesini teşvik etmiştir. Kilise ise tüm memnuniyetsizlere eksikliğini duydukları şeyi vermiştir: bir merkez, bir bağ, bir plan, bir yöntem, bir yön. Kilise, kaçınılmaz olarak, tüm muhafazakâr güçlerin eylem için etrafında toplanması gereken merkez olmuştur. Doktrininin birliği, geleneğinin görkemi, ilahi rolünün otoritesi ve örgütlenmesinin gücü ile birlikte onları nasıl etrafına toplamasın ki?

Bu nedenle, Katolik ülkelerde yüzyıllarca süren muhafazakâr halk ile laik halk arasındaki bu mücadelenin yeri ve koşullarının değişmesini beklemek gerekiyordu. Burada söz konusu olan sadece okul meseleleri ise, Kilise olağanüstü bir kararlılıkla kendi tarafını belirlemiştir.

Kilise, pedagojik zaferlerinin eşsiz aracı olan öğretim amaçlı olan tarikatlarını kaybetti; ancak bu kayba rağmen, kendisine uygulanan zulmün aşırılığını kinarken, onlarsız da yoluna devam edecekti.

Kilise, dinî hizmetler için ayrılan bütçesini kaybetti, ayrıca, kendisine dini yapıları "kültürel miras" adı altında koruma karşılığında sunulan kilise mallarını da gönüllü olarak kaybetti; bunun karşılığında ise özgürlüğü kazandı.

Bu kelime (özgürlük) şu anlamlara geliyor: ibadet özgürlüğü; bu özgürlük bir kez daha ayrılık yasasıyla güvence altına alınmıştır; örgütlenme özgürlüğü, 1901 tarihli yasa izinsiz cemaatler dışında hiçbir örgütlenme biçimini sınırlamamaktadır ve 1905 tarihli yasa sadece öğretim amaçlı olan cemaatleri istisna tutmaktadır; son olarak eğitim özgürlüğü; Ferry yasaları [Üçüncü Cumhuriyetin Milli Eğitim Bakanı Jules Ferry döneminde 1881-1882 yılları arasında çıkarılan zorunlu ve ücretsiz eğitimle ilgili kanunlardır. Aynı zamanda bu iki kanun okullarda eğitim-öğretimin laikleştirilmesini sağlamıştır.] özel okulların varlığını ve bunların göreceli özerkliklerini güvence altına almaktadır.

Şimdi yapmamız gereken tek şey bu üç kavrama Katolik bir yorum getirmektir ve bu yapıldığında hemen ardından Kilise'nin emelleri için yeni bir kapı açılacaktır. Mükemmel bir toplum olarak, sadece ilahi olarak kurulmuş tek hükümetin değil, aynı zamanda mevcut hükümetin de tüm güçlerine sahip olan Kilise, az önce hatırlattığımız üç özgürlüğü, yalnızca kendi gücünün, yani mutlak gücünün uygulanabileceği üç özgürlük alanı olarak anlayabilir; çünkü Kilise, her şeyin sahibi olmadıkça hiçbir şeydir.

Talep ettiği ibadet özgürlüğü, kendi yanılmazlığını ilan etme hakkı, inananlarından tam itaat, ruhban sınıfından mutlak disiplin, hükümetten ise inançlarına veya ayrıcalıklarına zarar verecek herhangi bir eylem-

den kaçınmasını talep etme hakkıdır; bununla birlikte, tüm bunların yalnızca Kilise tarafından değerlendirileceği anlaşılmaktadır.

Örgütlenme özgürlüğü, Kilise'ye, dini derneklerin tüm biçimlerini -dini, laik ya da karma- kendisine atfetmek istediği her türlü amaç için uygulama hakkı verir ve bunları, monarşik ya da askeri otoriteden daha katı bir otoriteyle yalnızca kendi kontrolünde yönetme hakkını saklı tutar.

Son olarak, eğitim özgürlüğü, bireysel olarak hareket eden ebeveynlerin veya öğretmenlerin bireysel özgürlüğü değil, ülkeyi, yalnızca kendi yasalarını tanıyacak okullardan oluşan bir ağla kaplayarak kendi iradesine göre bir eğitim dünyası kurma ve yönetme hakkıdır. Açıkça görülmektedir ki, eğer Devlet bu kavramların yorumunu ve bu uygulamayı kabul ederse, Kilise'nin işi kolaylaşır, her şeyi talep edebilir: Krallarımızdan imtiyazlar adı altında elde edemediğini, Cumhuriyet'ten özgürlükler adı altında alabilir.

Ancak halkın içgüdüsel yanılmamıştır. Bu kadar esnek ve cesur olan bu istekler karşısında şaşırılmış ve öfkelenmiş olan halk ne aldanmak ne de suç ortağı olmak niyetindeydi. Piskoposlar tarafından yapılanlara karşılık olarak başlanan tehditler de bu yüzdendi. Birkaç yıl önce olsa anakronizm olarak görülebilecek olan "laik savunma" fikriyle meşgul olunmasının nedeni de budur. Son olarak, öğretim tekeli tezinin çeşitli biçimlerde yeniden canlanmasının nedeni budur.

-V-

Girdiğimiz bu mücadelenin ikinci aşamasında, Cumhuriyet'in eğitim politikası ne olacak peki?

Elimizde iki yöntem vardır:

En basit ve en etkili olanı, Kilise ile ilgili olarak yukarıda sıralanan üç özgürlüğün tamamını veya bir kısmını ortadan kaldırmayı amaçlayan bir dizi güçlü önlemlerle oluşuyor.

Kürsüdeki rahibin sözlerini, itirafçının söylemlerini, bazen yankı uyandıran gösterileri izlemek üzere harekete geçildi; fakat ne olursa olsun, Kilise, izleyicilerin düşüncelerini etkilemek ve nefeslerini kesmek için gücünü sergilemekte ustadır.

9 Üçüncü Cumhuriyetin Milli Eğitim Bakanı Jules Ferry döneminde 1881-1882 yılları arasında çıkarılan zorunlu ve ücretsiz eğitimle ilgili kanunlardır. Aynı zamanda bu iki kanun okullarda eğitim-öğretimin laikleştirilmesini sağlamıştır.

Ruhban sınıfının paravanı olan \*\*aile babaları\*\* adı verilen derneklerden başlayarak, Kilise'nin cemaat birliklerini başarılı bir şekilde değiştirmekten umudunu kesmediği sayısız derneği sınırlamaya ve düzenlemeye koyulmaktaydı.

Kilisenin elinde olan eğitimi ya ortadan kaldırmak ya da varlığını güçleştirmek için harekete geçilmeliydi; çünkü Katolik dünyasının gurur kaynağı olan bu eğitimin hem fiilen hem de hukuken yalnızca devlet tarafından verilmesi gerektiği düşünülüyordu.

Bunu söylemekten çekinmeyelim; Bu "kaba yol", yani Sezarcı bakış açılı siyasete, büyük hükümet araçlarının kullanılmasına dönmek demek, ilerlemenin tam tersi olacaktı. Bu duruma razı olmak demek, Cumhuriyet acizliğini kabul etmiş, kendini inkâr etmiş demektir. Bu, bir taktikten ya da siyasi bir eylem tarzının terk edilmesinden çok daha fazlası olurdu. İlkelerini, kendisini mahkûm ederek, kanunlarını, eserlerini ve kurumlarını telafi edilemez bir şekilde itibarsızlaştırmış olurdu. Bu yüzden, bu hipoteze takılı kalmamız gerektiğini düşünmeyelim. Bu hipotez, bazen aşırı bir öfkenin etkisiyle ve sabırsızlık anlarında düşünülmüş olabilir. Ancak halk, böyle bir maceraya atılmaya karar vermemiştir ve bugünün ya da yarının yöneticilerine, diğer yönetime saf ve basit bir sadakat göstermeyi dayatacaktır.

Daha yumuşak bir hava taşıyan ve özellikle daha zor olan diğer yöntem, son otuz yıldır Fransa'da aralıksız olarak geçerli olan yöntemdir. Biz tek doğru olan yerdeyiz ve karşımızdakilerin bizi buradan saptırma-ya çalışan aldatmacalarına kapılmadan buna sıkı sıkı tutunmalıyız.

Laiklikten de özgürlükten de vazgeçilmemelidir. Bunlar, Cumhuriyetçi eğitim sisteminin iki temel direğidir. Bu iki ana fikir ve özelliklere karşı, sağdan soldan, mücadele edilmesi gereken safsatalar ortaya atılmaktadır. Öyleyse, son olarak, Fransa'nın bütün eğitim doktrinini özetleyen bu iki kelimeyi açıklığa kavuşturmaya çalışalım.

Öncelikle laiklik; Tüm düzeylerdeki devlet okullarımızın ruhu olan laiklik, yalnızca karşılıklı hoşgörüyü dayalı bir tavırla gerekçelendirilemez, fakat elbette ki bu da bir varoluş nedeni olmalıdır. Bunun başka bir anlamı daha vardır; her şeyden önce, bu, ruhun gücüne olan bir inanç eylemidir.

Bütün pedagojik anlayışımız şu görüye dayanır: İnsan

ruhu ile hakikat arasında -doğal olan her şey gibi gizemli bir şekilde- doğal bir yakınlık vardır: Akla hükmeden entelektüel hakikat, vicdanı etkileyen ahlaki hakikat; kalbe dokunan estetik hakikat gibi...- Laik okullar, bu görünmeyen ve yenilmez güçlere inanır; öyle ki, insanların buna karşı koyamayacaklarından emin olarak onların etkilerini serbest bırakmak ister.

Bu idealin tüm biçimleri, çocukluktan itibaren, bunların unsurlarını kavrayabilen ve çocuğun doğasının içerdiği alçakgönüllülüğü onlardan faydalı bir etki alabilen bir tür ilk sezgi olduğunu bile inanır. Sonuç olarak, tüm çocukları, hep birlikte, aynı annelerin evlatları gibi kardeşçe, hakikati aramaya, güzeli sevmeye, iyiyi istemeye teşvik edilecekleri, bunu yaparken de güzellik, iyilik ya da gerçek üzerine farklı sistemler olduğunu göstermeyi, onları ayrı ve birbirine rakip küçük gruplara ayırmadan bir barış ve ışık atmosferinde görmeyi amaçlar.

Bir an için bile olsa, tüm insanlarda temelde ortak olan ve doğuştan gelen şeyi hissetmelerine izin verin: Okulun, bizi birleştiren şeyleri vurgulamasına izin verilsin; kiliseler ve partiler, neyin bizi ayırdığını onlara eninde sonunda öğretecektir. İnsan birliğine dair bu algı, okulun çocuksu bir yansıması olan ulusal birlik kapsamında eğitim için göz ardı edilebilir bir olgu değildir. Bu yüzden, özellikle mezhep okullarının gizlemeyi tercih ettiği bu yönü genç nesile en azından bir nebze olsun gösterebilmek için bunların yanında ulusal, kamuya ait ve laik okul açmakta yarar vardır.

Diğer yandan özgürlük; bu konuda endişelenenlere de aynı şekilde cevap vereceğiz:

Fransa'daki tüm kamu eğitimine ait olan liberal düşünce, bir doktrini otomatik olarak bir diğeriyle değiştirmeyi amaçlamaz. Zorunlu eğitimin konusu olan ve herhangi bir tartışmaya yol açmayan tüm insan eğitiminin değerli ilkeleri dışında hiçbir Devlet doktrini yoktur ve olamaz.

Liberal düşünce, ruhban zihniyetiyle mücadele etmek için devletin gücünü kendi için kullanmasını talep etmez. Devletten tek isteği, devlet olmasıdır, yani kendini yönetme ve idare etme iddiasında olan, egemenliğin hak ve görevlerini üstlenen bir ulusun egemen gücü olmasıdır. Sonuç olarak, Devlet ile Kilise arasında bir yetki paylaşımı, bir tür ortak yönetim söz konusu olamaz.

Laik halk ile muhafazakâr halk arasındaki ilişkiler konusunda net bir şekilde anlaşılmalıdır. Devlet, tüm inançlara ve tüm düşünce biçimlerine aynı özgürlük ve aynı saygıyı göstermelidir. Katolik Kilisesi, diğer hiçbir kilise gibi, ibadetini yerine getirme ve eserlerini geliştirme konusunda daha fazla tehdit altında ya da endişe içinde olmamalıdır. Ancak burada bir sıkıntı ortaya çıkmaktadır. Kilise tanınan ve saygı duyulan inançlardan biri olmayı talep etmez. Kilise, gerçeğin tek muhafızı olduğunu, ilahi bir görevle, insanların iradesinden bağımsız bir öğreticilikle donatıldığını beyan eder. Bu nedenle, kendi varlığını inkâr etme tehlikesiyle karşı karşıya kalmamak için, dünyada eşsiz bir konum talep etmelidir.

Vicdan özgürlüğü kutsal bir haktır, ancak bu hak, insan şahsına bağlı bir haktır. Bir topluluk, bir kişilik değildir. Bu nedenle, bireysel vicdanın mutlak dokunulmazlığını, tüm görüşlerini ve kurumsal yaratımlarını dokunulmaz kabul edilmesi için öne süremez: Hiçbir topluluk yalnızca kendi iradesiyle ve yasaların üstünde olma iddiasıyla toplum içine müdahale edemez. İbadet özgürlüğü, diğer inançların özgürlüğünü engelleyecek kadar ileri gidemez.

Örgütlenme özgürlüğü, devletin, özgür insanlar arasında serbest bir birliktelik sözleşmesi olarak, insanların aileden, mülkiyetten ve kişisel sorumluluktan feragat ettikleri üçlü yemini kabul etmesini zorunlu kılacak kadar ileri gidemez.

Eğitim özgürlüğü, devletin bir ailenin çocuğu eğitimden mahrum bırakıp bırakmadığını, bir öğretmenin cahil ve yetersiz olup olmadığını, bir okulun çocukları hijyen, ahlak veya kanunlara saygısı açısından kabul edilemez koşullara sokup sokmadığını denetleme hakkından mahrum bırakacak kadar ileri gidemez.

Tüm bu kısıtlamalar, özgürlük kavramına zarar verir mi? Bunu iddia edebilecek olanlar yalnızca anarşizm veya teokrasi savunucuları olabilir. Başkaları tarafından kısıtlanmayan herhangi bir özgürlük, özgürlük değil, özgürlüğün inkârı olurdu, çünkü kendisini dengelemesi gereken her şeyi baskı altına alır ya da ortadan kaldırır.

Ancak devlet, tıpkı diğer tüm güçler gibi, kilisenin kendi yetkilerine müdahale etmesini engelleme hakkına ve yükümlülüğüne sahipse, bunu yalnızca kendisinin de tüm temsilcilerine vicdan özgürlüğüne yönelik herhangi bir müdahalede bulunmalarını yasakladığı takdirde yapabilir. İşte bu, "tarafsızlık" kavramıyla eksik fakat yeterli bir açıklıkla ifade

edilmektedir. Sonu gelmeyen tartışmaları körtükleyen bu tür kavramlardan biri daha... Konunun literatürüne yeni ve gereksiz gelişmeler eklemekten kaçınmalıyız. Yalnızca ne hakkında ve kim tarafından olduğunu anımsatmak yeterli değil midir? Burada bahsedilen şey, on üç yaşından küçük çocuklar ve okulun onlara zorunlu olarak ne öğretebileceği meselesidir. Akıl, tüm çocuklara yalnızca tüm ebeveynler tarafından onaylanan şeyleri zorunlu kılabileceğini dikte eder.

Devlet okulunu bir kiliseye ya da bir partiye karşı veya lehine kullanmak, en büyük güven ihlalden başka bir şey olmazdı. İşte eğitimde tarafsızlığın tüm sırrı budur. Aslında, herhangi bir şeyin mutlak olduğu düşünülmemelidir. Okulun, farklı inanç ve görüşlere sahip kişiler- öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler -arasında kurduğu ilişki onlara, aşırı bir titizlikten ve aceleyle yapılan bazı gerekliliklerden kaçınmayı öğretir; çünkü bunlar, bir hakkı savunmaktan çok, çelişkiye tahammül edememeyi gösterir. Ancak akıl ve iyi niyetin belirleyeceği sınırlar içinde, Devlet, insanların özel hayatlarına müdahale etmeyi, düşüncesizce müdahalede bulunmayı veya fikirlerin çatışmasında nüfuzunu kullanmayı reddeder. Çocuğa, akranlarıyla ilişkiler kurmak için gereken gereklilikleri sağlar; ergenliğe gelmiş bireye ise düşünme ve hareket etme yeteneğini kazandıracak yöntem ve zihinsel alışkanlıkları öğretir. Genel olarak ve başka bir deyişle, hazırlık eğitimi aracılığıyla, onları zamanlarının ve ülkelerinin insanları olmaya hazırlar, bundan başka da bir amacı yoktur.

Çocukları bir gün Katolik, özgür düşünür, muhafazakâr, radikal veya sosyalist olmaya zorlamak ya da engellemek, ulusal okulların üstlendiği bir görev değildir. Bugünün toplumunun yarının toplumuna verebileceği en büyük hizmet, onu önceden şekillendirmeye çalışmamaktır. Eğer çok iddialı bir kavram kullanmaktan çekinmeyecek olursak, Fransa'daki çağdaş okul hareketinin felsefesi budur.

İlkelerini özetlemeye ve genel eğilimini karakterize etmeye çalışırken, bu ulusal eğitim planının değerini kesin bir şekilde ortaya koyduğumuz için kendimizi övmüyoruz; düşünebilen zihinlere bu soruyu daha derinlemesine inceleme arzusu aşılayabildiğimiz için mutlu oluyoruz. Bugünkü mevcut hiçbir sorun, onları bu kadar derinden etkilemekten daha önemli değildir. Paris, Mayıs 1913.

# Laik Cumhuriyette Eğitim

Prof. Dr. Onur Karahanoğulları 1

Din kamu hizmetlerini kaldırarak devlet ile örgütlü dinin ayrılması aşamasına geçmiş bir toplumda, eğitim özgürlüğü ile vicdan özgürlüğünün bir türü olarak din özgürlüğü arasındaki ilişkinin nasıl kurumsallaşabileceğini Fransız sisteminde görebiliriz.

## Laikliğin düzenlenme biçimi

Fransız 1789 tarihli İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi, vicdan özgürlüğünü tanıır. Din, vicdani kanılardan biri olarak korunmuştur. Bildirinin 10. maddesine göre “Açıklanması kanunca kurulan kamu düzenini bozmadıkça, hiç kimse, dini nitelik de taşısa, düşünce ve kanılarından dolayı tedirgin edilmemelidir.” Başlı başına din özgürlüğü kavramı bulunmamakta, din özgürlüğü vicdan (kanı) özgürlüğünün özel bir görünümü olarak var olmaktadır. Dinsel kanı, bireysel ya da toplumsal etkinlik niteliği kazandığı ortanda tapını özgürlüğü olarak kavramsallaştırılıp düzenlenmektedir.

Fransız laikliğinin temel ilkesi dini inancı da içeren vicdan özgürlüğü ile Devlet - Kilise ayrılığıdır. Fransız laikliği yalnızca 1789 Fransız Devrimi ile oluşmamıştır. Dinin bir kamu hizmeti olarak devletçe örgütlendiği 1801 Konkordato dönemi yüzyıl sürmüş ve 1905 Devlet Kilise Ayrılığı ile sonuçlanmıştır. 1905 Ayrılık Yasası, Fransız laikliğinin günümüzdeki rejimini düzenlemeyi sürdürmektedir. Fransa’da hiçbir din, resmi veya yasal olarak tanınmış nitelikte değildir. Devlet dinsel kamu hizmetleri üretmemekte,

hiçbir kamu hizmeti din temel alınarak üretilmemektedir. Devlet hiçbir din görevlisine maaş ödemez, hiçbir tapını derneğine parasal yardım yapmaz.

Din, özel ilişkiler alanının ve özel hukukun konusudur. Bir dine inananlar, inançlarının toplumsal yönünü, başka anlatımla tapınlarını, dernekler kurarak örgütlemektedir. Genel derneklerden farklı olarak vergilendirmede ve bağış toplamada kimi ayrıcalıkları olan tapını dernekleri adlı dernek türü bulunmaktadır. Tapını derneklerine, devlet var olan ibadethaneleri (tapını binalarını) tahsis etmiş, buralardaki tüm giderler dernek üyelerinin aidatlarından ve inanların parasal desteğinden karşılanmaktadır. Tapını dernekleri yeni tapını binaları da kurabilirler. Tapını binalarının satın alınması, kiralanması, bakımı ve düzenlenmesi ile tapınıyı düzenleyen din adamlarının eğitimi ve ihtiyaçlarının karşılanması tapını derneklerinin etkinlik konusunu oluşturmaktadır. Tapını derneklerinin yönetimindeki ibadethaneler, kamuya açıktır, dernekler buna sınırlama getiremez. Dini inanç içi yollar, tarikatlar da dernek biçiminde örgütlenerek var olabilirler. Bunlar tapını derneği değil, dernekler kanununa bağlı kuruluşlardır. Dernek biçimi almamış tarikatlar yasadışı sayılır.

Tapını dernekleri ve tarikat dernekleri, kamu düzeni yönünden İçişleri Bakanlığının ve parasal işlemler yönünden de Maliye Bakanlığının sıkı denetimi altındadır.

1 Onur.Karahanogullari@politics.ankara.edu.tr



Dinsel ibadet ve toplumsallaşan diğer dinsel etkinlikleri, yani tapınları örgütlemek için serbestçe kurulan tapını dernekleri ve tarikatların dernekleri yasalarla belirlenmiş özel statülere sahiptir. Bunlar dışında da inanlar, sağlık, eğitim, sosyal yardım, iletişim vb. alanlarda dini inançlarının izlerini taşıyan özel girişimler oluşturabilirler. Dini inançlarını yansıtmak üzere oluşturdukları özel girişimler de salt dinsel kuralları gerekçe göstererek ilgili etkinlik alanında kamu düzeni, disiplin düzeni ve meslek düzeni ilkeleleriyle çelişemez.

Fransız sisteminde dinin toplumsal örgütlenmesi, Fransa'da laikleşmenin gelişkin olduğu bir toplumsal yapının bulunduğu akılda tutulduğunda doğru anlaşılabilir. Laiklik ve Devlet-Kilise ayrılığı yaklaşık üç yüz yıllık yavaş ve karşı konulamaz laikleşme süreci içinde ortaya çıkmıştır. 19. Yüzyıl boyunca yercil ile dinsel arasındaki ayrım insanların yaşayışında o denli belirginleşmiştir ki devletin din işlerine veya dinin devlet işlerine karışması çağdışı duruma gelmiştir. Ortaçağ boyunca ve onu izleyen uzunca bir süre İncil'e dayanan ve kimsenin sorgulayamayacağı, papazların ve keşişlerin İncil'i şerh etmekten başka bir şey yapmadıkları mutlak nitelikte bir eğitim söz konusuydu. 18. Yüzyıl Rasyonalizmi, insanlığın üzerindeki teoloji egemenliğini yıktı. Önce bilimler, sonra felsefe ve en sonunda da toplum laikleşti. Kutsal kitapların dünya ve insanın varoluşuna ilişkin açıklamaları bilim karşısında geriledi veya bunlar bilimsel bilgilere uygun yorumlanmaya, bilimsel incelemeler artık olgulardan yola çıkarak İncil'e karşı ve daha sonra da onun dışında yapılmaya başlandı. Son olarak da topluma ilişkin bilgi disiplinleri dinden bağımsızlık kazandı. Siyasal iktidar (devlet), bilim, kültür ve özellikle de ahlak dinlerin iktidarından özerkleşti.

### **Din ve Eğitim İlişkisi**

Din ve eğitim ilişkisi iki temel gereksinim bağlamında değerlendirilebilir. İlki din görevlilerinin yetiştirilmesi ikincisi ise dinin inanç ve tapını bilgisinin kuşaklara aktarılması gereksinimidir.

### **Din eğitimi tapını etkinliğidir.**

Din eğitimi konusunda devlet hiçbir örgütlenme oluşturmamıştır. Din görevlilerinin yetiştirilmesi, eğitim hakkı ve devletin eğitim kamu hizmeti kapsamında değildir, tapını etkinliğinin parçasıdır. Tapını dernekleri, bağlı oldukları dinin görevlilerini yetiştirme işini de kendileri yaparlar, devletin herhangi bir katkısı yoktur. Dinin inanç ve tapını bilgisinin kuşak-

lara aktarılması gereksinimi de ailenin ve kişinin kendi, özel etkinliği olmaktan çıkıp toplumsallaştığı oranda tapını etkinliği kapsamında değerlendirilir ve ilke olarak tapını derneklerinin işidir, devletin, kamu hukukunun değil, piyasanın, özel hukukun işidir. Devlet din adamlarının eğitimini üstlenmez ve buna karışmaz. Tapınların yöneticileri, verecekleri eğitimin içeriğini kendileri belirlerler. Din görevlilerinin verecekleri eğitim, ancak dini konularla sınırlı olabilir. Devletin eğitim programında bulunan konularda din eğitimi verilemez. Din eğitimi ancak, Hıristiyanlığın temel bilgileriyle ve azizlerin tarihi ile sınırlı olabilir, tarihi olgular din eğitiminde ele alınmaz. Din adamları, öğretmenlerin yerine geçemez. Din eğitimi okullarda verilemez. Dışarıda verilecek din eğitimi okul saatlerinde de örgütlenemez.

İlkokul içinde din eğitimi verilmesi yasaktır. Din ve ahlak dersinin yerine, ahlak ve yurttaşlık dersi konulmuştur. Ailenin çocuğuna, okul dışında din eğitimi verebilmesi için ilkokulların haftada bir günün tatil edilmesini öngörmüştür. İlköğretimde Çarşambaları tatildir.

Ortaöğretimde erkek liseleri kurmuş olan Napolyon, buralarda, memur olarak görev yapan okul papazlığı (*les aumôneries*) oluşturmuştu. 1905 Devlet-Kilise Ayrılığı Yasası ortaöğretimdeki bu durumu değiştirdi. Okul papazlığı kaldırılmadı ancak devlet memuru olmaktan çıkartıldı ve devletin bunlara para ödemesine son verildi. Ailelerin istemi üzerine okul müdürü tarafından okul içinde veya dışında, parası ailelerce ödenmek üzere çalıştırılmasına olanak tanındı. Bunlara ders niteliği taşımamak üzere bir saat verilir. Devlet üniversitelerinde laik eğitim verilir. Kilise hukuku, özel hukuka ilişkin dini kurallar vb. özel bir dersin konusu değildir. Genellikle tarih derslerinde bu konulara değinilir.

Devlet üniversitelerinin yanında, 1875 yılında kurulmasına izin verilmiş olan serbest yükseköğretim kurumları (*l'enseignement supérieur libre*) bulunmaktadır. Ruhban karşıtı savaşımın güçlü biçimde sürdüğü dönemde Cumhuriyetçiler bu kurumlara üniversite adı verilmesini yasaklamışlardır. Bununla birlikte 1970'den beri serbest yükseköğretim kurumları ile devlet üniversiteleri arasında anlaşmalar yapılmakta ve buralardan mezun olan öğrencilerin karma jüriler önünde sınav vererek her iki kurumun diplomasını alma olanağı tanınmaktadır. Günümüzde beş adet Katolik Enstitüsü bulunmaktadır.

Buralarda, özellikle teoloji ve kilise hukuku konularında eğitim verilmekle birlikte dil, mühendislik, ticaret konularında da okullar bulunmaktadır.

### Özel Okullar

Eğitim özgürlüğü, okul açma ve seçme özgürlüğünü içermektedir. Anayasa eğitim özgürlüğünü kurala bağlamamış olsa da Anayasa Konseyi, eğitim özgürlüğünün “Cumhuriyet yasalarınca tanınmış olan temel ilkelere biri” olduğuna karar vermiştir.

Ortaçağ boyunca eğitim, kilisenin işi olmuştur. 1800’lerde Devlet – Kilise çatışması ve laikleşme sürecinde eğitimde kilisenin tekeli Cumhuriyetçiler tarafından kaldırılmış, dini bilgilerden arındırılmış bilimsel eğitim programını uygulayan laik eğitim sistemi kurulmuştur. Cumhuriyetin birinci görevinin cumhuriyetçiler yaratmak ve yurttaşları özgür bireyler olarak eğitmek olduğu savunulmuştur. Cumhuriyetçiler, halkı Kilisenin okullarından ayırmadan, genelay ile iktidara gelmenin zor olduğunu kavramıştır.

Fransız Devrimine kadar, eğitim Kilisenin işi sayılıyordu. 1680 yılında kurulan Hristiyan Okullarının Kardeşlik Örgütü önemli bir okullar ağı oluşturmuştu. Devrim döneminde de ilköğretim din adamlarının elindeydi. Devrim elitlerin oluşturulduğu ortaöğretim ile ilgilendi. Tarikatların yasaklanması ve mallarına el konulması sonucunda kolejler yıkıma sürüklenince 1795 yılında, üç yüz bin nüfusu temel alan merkezi okullar oluşturuldu. Bu sistem birkaç yıl sürdükten sonra Napolyon, devlet tekelinde olan liseleri (*les lycées*) kurdu. Katolikler ile 1789’un mirasçısı olan Cumhuriyetçiler arasında eğitim alanındaki savaşım 1800’ler boyunca sürdü. 1833’te ilköğretim kamu hizmeti haline geldi. Bu yasa, belediyelere veya belediye topluluklarına ilkokul açma ve öğretmenlerine maaş verme zorunluluğu getiriyordu.

Okulda din eğitimi verilmesine dokunulmamıştı. Belediyenin kurduğu okulların laiklere ya da tarikatlara verilmesi olanağı da tanınmıştı. Ayrıca, okul kurma serbestliği de sürüyordu. Bu ödünlerle yetinmeyen Katolikler Napolyon’un ortaöğretimde kurduğu devlet tekelinin kaldırılmasını istiyorlardı. 1848 Anayasası eğitim serbestliğini kabul etti. II. Cumhuriyet’in Eğitim Bakanı Falloux’un adıyla anılan Mart 1850 tarihli yasa üniversiteyi Kilisenin vesayetine soktu. Belediyelere, özel okullardaki çocuklara tam burs verme koşuluyla okul açma zorunluluğundan

kurtulma olanağı ve özel okullara yardımda bulunma izni verildi. Ortaöğretimde de eğitim serbestliği tanındı. O dönemde Katoliklerin kazanımı olarak ortaya çıkan ilk ve orta öğretimdeki serbestlik ilkesi günümüzde de yürürlüktedir. 1881-1882 yıllarında Eğitim Bakanı Jules Ferry’nin öncülük ettiği yasalarla zorunlu, parasız ve laik okullar kuruldu. Din adamları ve din eğitimi bu okullardan tasfiye edildi, onun yerine ahlak eğitimi konuldu.

Dinin inanç ve tapını bilgisinin kuşaklara aktarılmasında ilk, orta ve yükseksek öğrenim temel bir araç olduğundan, Fransız laikleşmesinde eğitim büyük bir çatışma alanı olmuştur. Eğitimin laikleştirilmesi ile eğitim özgürlüğü arasında bir gerilim bulunmaktadır. Eğitim özgürlüğünün sonucu olarak özel okullar kurmak serbesttir. Dini inançları çerçevesinde örgütlenen kişilerin de özel okul kurmaları serbesttir. Dini inançları çerçevesinde örgütlenen kişilerin kurdukları özel okullar da laik eğitim sistemi içine alınmıştır, buralarda dini eğitim verilmez din adamı (din görevlisi) yetiştirilmez, temel fark seçmeli din dersinin verilmesi, devletin ders programı dışındaki saatlerde etkinlikler örgütlenmesi ve personel seçimi konusunda okulun serbest olmasıdır.

Günümüzde öğrencilerin % 17’si özel okullarda okumaktadır. Özel okullarda okuyan öğrencilerin % 98’i devlet ile sözleşme yapmış özel okullarda okumaktadır. Özel okullar, tüm okulların % 13,5’nu oluşturmaktadır. Bu okulların % 90’ı Katolik kuruluşu, kalanları ise Protestan ve Yahudi okuludur, çok az sayıda ise dini olmayan özel okul bulunmaktadır.

Özel okul kurulması, valiliğe, Cumhuriyet Savcılığına, belediye başkanlığına ve bölge milli eğitim müdürlüğüne yapılacak bildirimle gerçekleştirilir. Özel okul kurmak serbest olmakla birlikte bunların diploma verme yetkisi yoktur. İlk, orta ve üniversite öğretiminde diploma verme devletin teklindedir. Özel okullar mezun ettikleri öğrencilerine, devletin yapacağı diploma sınavına girme hakkı veren eğitim sertifikası verirler.

1959 yılında kabul edilen yasa (önerenin adıyla Debré Yasası), özel okullar ile devlet ilişkisinin bugün de uygulanmakta olan rejimini belirlemiştir. Bu yasa ile iki tür ortaklık sözleşmesi yaratılmıştır. Özel okullar devlet ile sözleşme yaparak kimi yükümlülüklerle tabi olmak koşuluyla devletten parasal destek elde edebilirler.

Sözleşmeler, özel okuldaki öğretmenlerin maaşının ve cari giderlerin devlet ve yerel yönetimler tarafından ödenmesine olanak tanımaktadır. Öğretmenlerin maaşları ve cari giderler dışındaki tüm giderler, örneğin bina yapımı, onarımı, diğer yatırımlar ve daha önemlisi resmi eğitim programı dışındaki eğitsel etkinliklerin giderleri özel işletme tarafından velilerden alınan ücretlerle karşılanmaktadır.

Eğitim tüm devlet okullarında parasızdır, hiçbir biçimde ailelerden para istenilmez. Özel okullar paralı olmakla birlikte devletle sözleşme yapmış özel okullar, kamu desteği sayesinde düşük ücretler almaktadır. Kamu okullarına girmek serbestken özel okullar, öğrencileri seçerek almaktadır. Özel okullar ile devlet okulları arasında sınıf doluluğu ve fiziksel olanaklar yönünden önemli bir fark bulunmamaktadır. Lise bitirme sınavlarında özel okulların başarısı daha yüksek olmakla birlikte bu durum seçerek öğrenci almaları ile de açıklanmaktadır.

Özel okullar devlet ile sözleşme yapmak zorunda olmamakla birlikte, özel okulların % 90'ı devlet ile sözleşme yapmıştır. Sözleşmeli olsun olmasın tüm özel okullar devlet denetimindedir.

Devlet ile sözleşme yapmış olan özel okullarda eğitim, kamu eğitim programına göre verilir. Ayrıca, eğitimde vicdan özgürlüğüne mutlak saygı gösterilir. Devlet ile sözleşme yapmış okullar din, ırk ve düşünce ayrımı gözetmeksizin tüm öğrencileri kabul etmek zorundadır. Din eğitimi zorunlu değildir. Ailesi isterse öğrenci din dersine girmeyebilir ve bunun yerine bir saat ahlak dersi alabilir. Sözleşme yapan özel okul, sözleşme konusu olmayan eğitsel konularda ailelerden alınan mali desteklerle ders dışı etkinlikler düzenleyebilir.

Devletle sözleşme yapmış olsun olmasın tüm özel okullar devletin izleme ve denetimine bağlıdır. Sözleşme yapmamış okulların denetimi idari ve eğitsel konulardadır. İdari denetimde öğretmenlerin gerekli koşulları taşıyıp taşımadıkları, okul binası ve ortamında kamu düzenine, ahlak ve hijyen kurallarına aykırılık bulunup bulunmadığı araştırılır.

Eğitsel denetimde, okulda verilen eğitimin çocuğun sahip olduğu eğitim hakkını karşılar nitelikte olup olmadığı ve zorunlu eğitim döneminde sağlanması gereken taban öğretimin verilip verilmediği incelenir. (Eğitim 6 ila 16 yaş için zorunludur.) Devlet ile sözleşme yapmış özel okulların denetimi daha yoğun

ve kapsamlıdır. Sözleşme yapabilmeye ilişkin tüm koşullar denetlenir ve öğretmenler eğitsel yönden notlanır.

Türkiye’de devlet, bireylerin dinsel gereksinimlerini karşılayacak toplumsal örgütlenmeyi, piyasanın işleyiş kurallarından büyük oranda bağımsız kılarak bir kamu hizmeti olarak üstlenmiş durumdadır. Bireylerin dinsel inançlarının gereklerine göre yapacakları etkinlikleri, devlet tarafından dıştan düzenlenmekle, yani bu davranışlar kolluk rejimine bağlanmakla yetinilmemiş; devlet dinsel toplumsal gereksinimlerin karşılanabilmesi için gerekli olan hizmet üretiminin büyük bölümünü üstlenmiş ve bireylerin bunlardan yararlanmalarını mübadele rejiminin dışına çıkartmıştır. Diyanet, din kamu hizmetinin örgütüdür. Diyanet Laikliği, resmi ulema eliyle üretilen din kamu hizmetleri sunmaktadır. Din görevlileri, kamu görevlisi olarak çalıştırılmaktadır.

Devlet, üstlenmiş olduğu din kamu hizmetinin işgücünü karşılamak için imam ve hatip eğitimi veren orta öğretim kurumları açmıştır. Din kamu hizmetlerini üstlenmiş bulunan devletin, din görevlileri yetiştirmek için kurduğu okullar meslek okullarıdır bununla birlikte karşılayacakları işgücü gereksinimiyle uyumlu bir büyüklüğü aşmış durumdadır. İlahiyat fakülteleri de dogmatik ve skolastik bilgi disiplinlerini öğretmesine karşın üniversite sistemine yerleştirilmiştir. İlk ve orta öğretimde ise anayasa gereği zorunlu din dersi bulunmaktadır. Ayrıca anayasaya aykırı biçimde, dini konularda seçmeli dersler konulmuştur. Devletten izin alınarak kurulan özel okulların önemli bir bölümü dini inançları çerçevesinde bir araya gelen kişilerin kurduğu işletmelere aittir. Bunlar dışında, devletten izin alınarak kurulmuş olan kuran kursları okul öncesi yaştan başlayarak geniş çapta örgütlenmiştir.

İmam hatipler, ilahiyatlar ve orta öğretimdeki zorunlu din dersi, devletin bireylerin dinsel gereksinimlerini karşılayacak toplumsal örgütlenmeyi, piyasanın işleyiş kurallarından büyük oranda bağımsız kılarak bir kamu hizmeti olarak üstlenmiş olmasından kaynaklanmakta ve meşruiyetini bundan almaktadır. Diyanet Laikliği laikleşmede bir aşamadır. Devletin din kamu hizmetlerini bireyler arası ilişkilere bırakması ve örgütlü din – devlet ayrılığı aşamasına geçilmesi olanağının varlığını Fransa’nın Devlet – Kilise Ayrılığı modeli göstermektedir.

# Başarının Belirleyici Unsuru Eğitim ise Eğitimin Başarısını Etkileyen Nedir?

Ünal Özmen <sup>1</sup>

## Giriş

Bilme ile ilgili bir kavram olan eğitim, bilginin ortaya çıkarılması, üretilmesi ve yayılıp kullanılmasıyla ilgili süreci ifade eder. Eğitim, her ne kadar otoritenin-beklentisine uygun bilgi üretimine hizmet etmiş olsa da özgür olduğu oranda dönemin anlayış ve otoritesiyle çatışan bilgiler üretmiştir. Bu yönünden ötürü eğitim, her daim otorite tarafından kontrol edilmesi gereken kurumlar arasında yer almıştır. O nedenle bilgi, özgürlük ve özgürlüğün teminatı olan demokrasi arasında sıkı bir ilişki vardır. Eğitimin gerekçelendirilmiş bilgiyle çalışması ve her bilgiye gerekçe araması onu dogmalarla (gerekçesiz bilgi) özellikle de dinlerle karşı karşıya getirmiştir. Bilgiyle yaşadığı problem ise dinleri özgürlük ve demokrasi ile çatışmaya sürüklemiştir. Bilginin eğitim yoluyla elde edilmesi ve kullanımının eğitim gerektirmesi, demokrasiyi (özgürlüğü) eğitimin zorunlu koşulu haline getirmektedir. Bu da demokrasi ile problemi olan kurum ve öğretilerin eğitimdeki yerini ve rolünü sorgulamayı zorunlu kılmaktadır.

Din devlet ilişkisi, tek tanrılı dinlerin yaygın veya egemen olduğu “demokratik” ülkelerin sorunu olarak görülmektedir. O nedenle makalede din, eğitim ilişkisi ve dinin eğitimdeki rolü ve yeri Avrupa Konseyi üyesi ülkeler baz alınarak incelenmiştir.

Türkiye modernleşme, demokratikleşme ve gelişme sürecindeki ülkeler kategorisindedir. Makalenin vardığı sonuç ise Türkiye’nin din-devlet, din-eğitim ilişkisini istikrarlı bir zeminde yürütmediği, eğitimi İslami bir kurum olarak örgütleyip modern eğitimi dinin vesayetine alarak hem gelişmekte olan diğer ülkelerden hem üyesi olduğu Avrupa Konseyi ülkelelerinden ayrılma yoluna girdiği yönündedir.

## Eğitim, din, demokrasi ve laiklik

Önce, bu alt başlıkta yer alan ve bu yazıda sıkça kullanacağımız kavramları anımsayalım:

**Eğitim:** Eğitimin bütün tanımları bireyi ve toplumu karşılaştığı güçlüklerle baş edebilecek şekilde güçlendirmeyi vadeder ve nihai amacı yaşam kalitesini iyileştirmektir. İnsanların eğitimden beklentisi de bu yöndedir; insan, eğitimden toplumun etkin bir bileşeni olabilmek için sosyal, maddi gereksinimlerini karşılayabilmek için ekonomik becerilerini geliştirmesini bekler. Eğitimle elde edilen bilgi, sosyal beceri, ahlaki ve hukuki disiplin daha üretken, ürettiğini daha adil bölüşen ve gelişmeye açık toplumu garanti eder.

<sup>1</sup> Eleştirel Pedagoji dergisi editörü. (www.unalozmen.com), (ozmenu@gmail.com).

O nedenle “gelişme”, eğitimin ölçüsü ve başarısı olarak kabul edilir. Eğer bir toplum veya ülke, sosyal (insani) ve ekonomik yönden birbirini tamamlayan gelişim göstermiyorsa, orada eğitim başarısını engelleyen unsurlar olduğu düşünülür.

Başarılı bir eğitim bireyi ekonomik, sosyal ve siyasal değişime hazırladığı gibi onu, barış içinde birlikte yaşayacağı evrensel toplumun eşit yurttaşı yapar. O nedenle eğitim dinamik bir süreçtir. Ekonomik, kültürel, siyasal ve sosyal ilişkilerin yeniden şekillendiği günümüzde sürecin takipçisi değil yönlendirici olması beklenir. Eğitimin bu işlevini yerine getirebilmesi kuşkusuz kullandığı bilginin ve yönteminin bilimsel, işleyişinin demokratik olmasına bağlıdır. Bu doğal olarak laik olmayı gerektirir

Sosyal ve ekonomik gelişmenin belirleyici unsuru eğitim ise, eğitimin başarısını etkileyen unsurlar nelerdir? Siyaset, ekonomi, coğrafya, tarih, kültür ve diğer birçok faktör eğitimin başarısına veya başarısızlığına etki eder. Fakat iki unsur var ki biri mutlak başarıya diğeri mutlak başarısızlığa neden olur: Bilim ve din... Bilimin bilgi ve yöntemiyle demokratik ortamda yapılan eğitim başarıya, dinin bilgisi ile yapılan eğitim başarısızlığı neden olur. Din, diğer bütün unsurlar pozitif olsa bile eğitimi negatif yönde etkilemektedir. Bu konuda yapılmış çok sayıdaki araştırma dinin başarıya giden yolu tıkadığını göstermektedir.

**Din:** Bütün dinler, bireyi doğaüstü güçlere itaate davet eder. İtaat değişmez, değiştirilemez, eleştirilemez bilgi, değer ve normlara inanıp bağlanmayı gerektirir. Din, eleştirel bilgiyi, özne (bilen) saymadığı birey için ihtiyaç olarak görmez. Ayrıca dinlerin benzersiz, doğru, değişmez, telkinci, emredici ve normatif oluşu tercihte bulunmaya ve seçme hakkını kullanmaya engeldir. Bundan ötürü çoğulculuğu reddeder ve dolayısıyla demokrasiyle uyumlu değildir. Doğası gereği dinamik değildir. Mutluluk, dinlerin itaat karşılığında vadettiği ödüldür.

19. yüzyıla kadar din eğitimden, eğitim dinden ayrı düşünülmezdi: Bilgiye olan ihtiyacın ve bilgi kaynağının sınırlılığı eğitimi dinsel bilgiye, yayılması gereken dinleri de eğitime bağımlı kılıyordu. Orta Doğu dinlerinin ve Uzak Doğu inanışlarının imam, rahip ve misyoner yetiştirmek için kullandığı eğitim

yöntemleri, zamanla Tanrı'nın vahiylerinin iletilmesi ve ikna edilmesi gereken topluma kadar indi. Bu bakımdan dinlerin, belli bir yöntemi olan örgütlü eğitimi başlatma ve okuma-yazma becerisinin yaygınlaşmasındaki rolü inkar edilemez.

Dinler, eğitimde, doğal olarak inanılması gereken bilgileri kullandı. Bu, duyularının topladığı verileri işleyebilen beyne sahip, öğrenme kapasitesi yüksek insan için sınırlayıcı bilgiydi. Ayrıca insan olguların nedenini bilmek istiyordu. Nitekim insan, bunun yolunu buldu ve eğitimi, bilimin bilgi ve yöntemini kullanan dini olmayan mekana, okula taşıdı. Bugün eğitim dediğimizde bilimin bilgisi ile okulda yapılan öğrenme faaliyeti anlaşılmaktadır.

Eğitimin dini mekanın dışına taşınması, din ile eğitim arasında negatif korelasyon olduğunun anlaşılıp dinin eğitimi olumsuz yönde etkilediğinin görülmesi sonucu gerçekleşti. Hristiyan, Musevi ve dini özellik taşıyan birçok inanışın liderleri bu gerçeği kabullenmiş olmasına rağmen Müslümanlar büyük oranda bu ikili arasındaki ilişkinin pozitif olduğunu düşünmeye devam etmektedir.

Oysa dinin, eğitimi pozitif yönde etkilediğini düşünenlerin eğitimden beklentisi, negatif olduğunu düşünenlerden farklı değil, onlar da eğitimden yaşam kalitesini artırmasını bekliyor. Müslümanların da dini eğitimden ruhani ihtiyaçlarını karşılama beklediği söylenemez. [ İslami yönetimlerin, kamu bürokrasisinde dini eğitimi referans kabul etmesi, kamu kaynaklarının dini otoriteye yakın duranlar arasında pay edilmesi ve benzeri ayrıcalıklar, din devletlerinden kalma devletin dinine mensup ahalie tanınan ayrıcalığın devamı olarak algılanmaktadır. Bu, ruhani bir beklenti değildir.]

**Demokrasi:** Demokrasi çeşitliliğin, farklılığın, seçeneğin, seçme hakkının kabulünden hareketle toplumsal ilişkinin müzakere yoluyla düzenlenmesini esas alır. Nihai amacı barış içinde birlikte yaşamayı sağlamaktır. Dünyada, her biri kendi inanç sistemine göre yaşamak isteyen Hristiyanlık, İslam, Hinduizm, Budizm, Yahudilik, Şintoizm, Taoizm gibi çok taraftarlı dinlerin yanı sıra küçük gruplara hitap eden çok sayıda dini inanış ve aynı dinin birbiriyle uzlaşması olanaksız mezhep ve tarikatı vardır.

2 İslami yönetimlerin, kamu bürokrasisinde dini eğitimi referans kabul etmesi, kamu kaynaklarının dini otoriteye yakın duranlar arasında pay edilmesi ve benzeri ayrıcalıklar, din devletlerinden kalma devletin dinine mensup ahalie tanınan ayrıcalığın devamı olarak algılanmaktadır. Bu, ruhani bir beklenti değildir.

Herhangi bir dine bağlılığı olmayanların (dinsiz) oranı hızla artmaktadır. Ayrıca dünyada yaygın, daha az yaygın ve küçük gruplar arasında yedi ile on bin civarında dil konuşulmaktadır.

Dilin etnik çeşitliliğin önemli belirleyeni olduğu dikkate alındığında yüzlerce ulus ve binlerce etnik gruptan söz edebiliriz. Dinin, dilin ve etnik kökenin sanayi devrimiyle birlikte kültür üzerindeki belirleyici gücünü yitirmesi ile ortaya çıkan kültürel çeşitliliği de dikkate aldığımızda hiçbir ülkenin homojen olmadığı bir dünyada yaşadığımız ortaya çıkmaktadır.

Her inancın, etnik unsur ve kültürün kendi değer ve normlarına göre yaşama arzusu ve insanların bu arzusunu kıskırtmak, hem toplum olmaya engel teşkil etmektedir hem de kaosa yol açmaktadır. Bunca çeşitliliğin çatışmadan fakat kimliğini de yitirmeden barış içinde birlikte yaşamasının yolu birey ve toplulukların farklılıklarını özel alanda bırakarak ortak yönleri ile kamusal alanda buluşmasıyla mümkündür. Böyle bir buluşmayı ortak yönlere ve amaçlara odaklanan eğitim, kamusal alana grup kimliği ile girişi engelleyen laiklik, insan olmanın dışında başka temsil biçimleri aramayan demokrasi sağlayacaktır.

Bugün diyalog iletişim yöntemi olmaktan çıkmış, sorunların çözümünde savaş ve şiddetin diğer biçimleri tercih ediliyor; ayrımcılık, hoşgörüsüzlük, tahammülsüzlük, kayıtsızlık olağan tutum olarak itibar görüyorsa sebebi ortak noktaların farklılıklara kurban edilmesidir. Dünya nüfusunun yüzde 8,9'u aç, küresel mülteci sayısı 80 milyon (2050 yılında bu sayının 500 milyonu olacağı öngörülmektedir), küresel bütçenin 2.5 trilyon doları öldürücü silah alımına harcanıyor;[<https://www.sipri.org/media/press-release/2023/world-military-expenditure-reaches-new-record-high-european-spending-surge>] 26 kişinin serveti dünya nüfusunun yarısının eşit ve daha derin insani ve ahlaki krizler kapıda ise demokrasiye, laikliğe ve eğitime her zamankinden daha çok ihtiyaç var demektir.

Modern toplumun kurucu değeri laiklik ve demokrasinin yaşatılması, güçlendirilmesi ve sonraki kuşaklara aktarılması eğitimin en asli rolüdür. İktidarları denetleme olanağı veren bu değerleri toplumun elinden almak kuşku yok ki eğitimi işlevsizleştirecektir. Kapitalizm, yirminci yüzyılda çıkardığı sorunları

(iki dünya savaşı, yüzlerce insani ve iktisadi krizi) modernitenin krizi olarak sundu ve Rönesansın, Aydınlanmanın, Fransız İhtilalinin ve uluslaşma sürecinin başta eğitim olmak üzere ne kadar ortak mirası varsa hepsini reddetti. Modern eğitim kapitalizmin icadı değildir; o nedenle eğitimin, onun himayesinde güvende olduğunu düşünmemek gerekir. **Bunu, modernizm karşıtı ideoloji (postmodernizm) altında topladığı toplum olmaya engel, topluluk değerine dönüş arayışındaki din ve kaba mikro milliyetçiliklerle kurduğu ittifakla kanıtladı. Kapitalizm olayları, olguları, nesnelere flulaştırarak, bakış açımızı daraltan araçlara sahiptir. O nedenle eğitimi ve demokrasiyi tehdit eden unsur olarak gördüğümüz dinin arkasında kapitalizm olduğu gerçeği unutulmamalıdır.**

**Laiklik:** Laiklik, devlet din ilişkisini düzenleyen siyasal ilkedir. Laikliğe göre, toplumun siyasal kararıyla kurulan devlet kamuyu temsil eder. Laiklik, birey iradesini yansıtmadığı için dini inançları temsil biçimlerinden biri saymadığı gibi kamusal karar alma ve kamusal alanın düzenlenmesi sürecine dahil etmez. Laiklik, dini, bireyin kişisel hayatını düzenlediği bir değer olarak görür ve ona saygı gösterir.

### Din (İslam) ve eğitim

Diğer din ve inanışlardan farklı olarak İslam, eğitimle çatışmaya varan bir anlaşmazlık içindedir. Harvard'dan ekonomist öğretim üyesi Eric Chaney bunu, dini liderlerin siyasal gücünün artmasına bağlar.

11. yüzyıl sonrasındaki İslami yayınları incelediği Din ve İslam Biliminin Yükselişi ve Düşüşü başlıklı makalesinde, dini liderlerin siyasal gücünün artmasıyla bilimsel çalışmaların azaldığı tespitine yer veren Eric Chaney, dini otoritenin "Müslümanları İslam'ın rasyonel yorumlarını benimsemeye dolayısıyla dini öğretileri göz ardı etmeye yönlendirdiği için bilimsel konuların incelenmesini sınırladığını, o nedenle hem bilimsel araştırmaları caydıran hem de otoriteye itaati ödüllendiren bir eğitim sistemi geliştirmek için kurumsal çerçeveyi değiştirdikleri" tespitinde bulunur.[ <https://scholar.harvard.edu/files/chaney/files/paper.pdf>] Yazar, tüm Müslüman dünyasının ürettiği bilimin, sanayileşmiş tek bir ülkenin ürettiği bilim ortalama yüzde ikisine denk oluşunu İslam'ın "İnsan sermayesi" üzerindeki kalıcı kısıtlamalarına bağlar.

2024 Nobel Ekonomi ödülünün üç sahibinden ikisi, Daron Acemoğlu ve James A. Robinson'a göre ise ekonomik ve teknolojik gelişme siyasi gücü yeniden dağıtır ve yeniden dağılımın kaybedeni olan mevcut yönetici seçkinler değişimi durdurmak için Luddistler[ Luddistler ya da Ludizm, 19. yüzyıl İngiltere'sinde tekstil işçilerinin, iş gücüne olan gereksinimi azaltan makineleri işsiz kalma korkusuyla kırma eylemi. Eylem, adını eylemi başlatan tekstil işçisi Ned Ludd'dan alır. (Vikipedi)] gibi davranır. Acemoğlu ve Robinson, Kalkınmanın Önünde Bir Engel Olarak Siyasi Kaybedenler[<https://economics.mit.edu/sites/default/files/publications/Political%20Losers%20as%20a%20Barrier%20to%20Economic%20Development.pdf>] başlıklı makalelerinde, diktatörlerin siyasi güçlerini korumak için yağmacı bir şekilde hareket edebileceklerini, mevcut ekonomik düzenin kazananı sınıfın (feodal/kapitalist) ön görmedikleri gelişmelerle karşı direniş geliştireceğini de iddia ederler.

Türkiye, her iki makaledeki iddiaları doğrulayan veriler sunmaktadır; İslamcıların iktidarı fiilen teslim aldıkları 2002'den itibaren dini ders, yayın ve açıklamalardaki artışla birlikte eğitim kurumlarında ve devlet yönetiminde bilimsel bilginin kullanımındaki azalma bilimin ekonomik ve sosyal dönüşüme etkisini sınırlandırmayla doğrudan ilgilidir. Makalelerde, dinden ziyade dini otoritenin tutumuna bağlanan bilim karşıtlığı, sınıfsal bir tutuma işaret etmektedir. O nedenle hem sermaye sınıfı hem onlar adına iktidarı kontrol edenler, dini dogmatizmi ve dinin demokratik olan her şeyle çatışan yönünü, aynen faşizm gibi normları olmayan, belirleyiciliğini yitirmiş bir karşıtlık ideolojisi olarak kullanırlar. Karşıtlık, toplumsal değişime yol açan bilime olduğu kadar diğer birey ve toplumlarla iletişime girmeyi de engeller.

Dini hoşgörüsüzlüğün siyasal tutuma dönüşmüş halinin en bariz biçimde görüldüğü ülkelerden biri yine Türkiye'dir; Türkiye, Cumhuriyet döneminde nüfusu ve kurumları önemli ölçüde sekülerleşmiş bir ülke iken dindarlar ve dini yapılar, herhangi bir yaptırımla karşılaşmadan kamusal yaşamın eşit ortaklarından biri olarak varlıklarını sürdürüyordu. İslami parti, tarikat ve cemaatlerin iktidarı devralmasıyla eğitim başta olmak üzere laik kurumların ya tasfiyesi yoluna gidildi ya da dini kurumlara dönüştürülmesi sağlandı.

Kurumsal yapıdaki dönüşümle birlikte devlet, toplumun laik ve seküler kesimine hizmeti durdurdu. Dinin ve dini otoritenin onaylamadığı pratiklerin kamusal alanda görülmesinin engellenmesini inançsızların, farklı inanışa ve milliyete sahip grupların ve giderek otoritenin yeterince Müslüman bulmadığı kesimlerin dışlanıp ötekileştirilmesi izledi. Bütün bunlar olurken Müslüman çoğunluk, ötekinin payını alma uğruna İslamcı yönetime desteğini sürdürmeyi inancıyla çelişen bir tutum olarak görmedi. Söylev düzeyinde de olsa İslam hukukuna ve ahlakına uymama, İslamcı siyasetçilere (parti, tarikat, cemaat) İslam'ı kutuplaştırmaya yatkın bir öğreti olarak araçsallaştırma fırsatı sunmaktadır. Bugün dinin arkasında duran, onu eğitimin konusu yaparak toplum değerlerinin inşasında kullananlar dini öğretilerin arzu etmedikleri değişimin engelleyici rolüyle ilgilenmektedir. Özellikle İslamın, toplum hayatına ilişkin her konunun müdahali olup tartışılmaz ve değiştirilemez açıklama getirmesi, Müslümanları eğitim, ekonomi, sosyal ve siyasal hayatla uzlaşmaz bir ilişkiye sevk etmekte, bu da İslam dinini, Acemoğlu ve Robinson'un deyimiyle değişimin siyasi kaybedenlerinin kullanışlı aracına dönüştürüp, gözle görülebilir ve ölçülebilir başarısızlığın nedeni yapmaktadır.

### Din, Eğitim ve Gelişmişlik

Farkında olmasak da yaşadığımız her sorunun arkasında birden çok neden gizlidir. Eğer sorun insan kaynaklı ise nedeni mutlaka toplumsal bir öğretilerdir. O nedenle ister ekonomik ister sosyal ister siyasal olsun insan kaynaklı sorunları toplumsal öğretilerden bağımsız ele alamayız. Birer öğreti ve her öğretiyi etkileme gücü olmasından ötürü her krizin eğitimsel ve dini bir boyutu olduğunu söyleyebiliriz.

İnsan, uzunca bir süre yaşadığı krizlere çözümünü dinde aradı. Dinin, bireyin anlam arayışına ve iç barışına katkısı inkar edilemez. Fakat aynı başarıyı toplum hayatında gösterdiği söylenemez; yayılıp havzasının dışına taşması, özellikle milliyetçiliği de etkileyen siyasi bir kuruma dönüşmesi onu istikrarsızlık unsuruna dönüştürdü. Eğitimin, dinin çatışma, savaş ve ırkçılığın motivasyon kaynağı olmasını engelleyeceği düşünülmüştü. Ne yazık ki dinin insan ve toplum yaşamına gereğinden fazla, eğitimin olması gereken az müdahalesi beklenen sonucu vermedi.

4 <https://scholar.harvard.edu/files/chaney/files/paper.pdf>

5 Luddistler ya da Ludizm, 19. yüzyıl İngiltere'sinde tekstil işçilerinin, iş gücüne olan gereksinimi azaltan makineleri işsiz kalma korkusuyla kırma eylemi. Eylem, adını eylemi başlatan tekstil işçisi Ned Ludd'dan alır. (Vikipedi)

6 <https://economics.mit.edu/sites/default/files/publications/Political>

Din, ne devlet olduğu dönemlerde ne de devlet dini olduğu yerde ekonomik anlamda toplumsal refaha katkı sunmamıştır. Üretim yerine dağıtımla, elde edilenin paylaşımıyla ilgilenen öğreti olmasından ötürü toplumun ekonomik ihtiyaçları dinin önceliği olmamıştır. Buna örnek olarak ülkelerinin kaynakları ile ayakta duran İslami yönetimleri, daha somut olması bakımından AKP iktidarını gösterebiliriz: İslamcı AKP iktidarı, kamu kaynaklarının satışından elde ettiği gelire, kamusal gücü kullanarak ürettiği rantla ayakta durmaktadır. İslami denen bu ekonomik model geri kalmışlığı garanti eder. Görgül veriler, dinin toplum üzerindeki iddiasından vaz geçtiği ülkelerin gelişmiş olduğunu, dini kurallarla yönetilen ve kendini dinle tanımlayan ülkelerin geri kaldığını göstermektedir. [Konuyla ilgili bir meta araştırmaya ve referanslarına şu adresten erişilebilir: <https://www.pewresearch.org/religion/2016/12/13/how-religion-may-affect-educational-attainment-scholarly-theories-and-historical-background/>] O nedenle eğitim gelişmenin, dinler geri kalmışlığın ölçüsü ve nedeni olarak görülür.

Dini, özellikle İslami, otorite üretken ekonominin ve eğitimin aynı zamanda yıkıcı sosyal değer üretiyor olmasından ötürü eğitimin ekonomik değer üreten yönüne de ilgi duymaz.

Yine Türkiye’den örnek vermek gerekirse İslamcı yönetimle birlikte dini eğitimin okul öncesinden başlaması, zorunlu eğitimin miğfer okullarının imam hatipler olması, Kuran kurslarının milyonlarca öğrencinin devam ettiği kurumlara dönüşmesi ulusal geliri artıracak ekonomik planın vadi değildi.

Amerika merkezli PEW araştırma şirketinin yaptığı bir meta araştırmada,[<https://www.pewresearch.org/religion/2016/12/13/how-religion-may-affect-educational-attainment-scholarly-theories-and-historical-background/>] Uzakdoğu inanışlarını, dinleri ve aynı dinin farklı yorumlarını (mezhep, tarikat, cemaat vb.) benimsemiş toplumların eğitime verdikleri önem ölçüsünde gelişmiş oldukları sonucuna varılmaktadır. Onlarca araştırmanın ortak sonuçlarından biri ise İslam’ın, diğer din ve inanışlardan farklı olarak

eğitime daha az önem verdiği ve bunun sonucu olarak gelişme hızını düşürdüğüdür. Araştırmada, aynı ülke vatandaşı olan 17 Sahra Altı Afrika ülkesindeki Müslüman ve Hristiyan topluluklar arasındaki gelişmişlik farkının dini kimlikten kaynaklandığı sonucuna varan Kansas Eyalet Üniversitesinden sosyolog Nicolette D. Manglos-Weber’e atfen, Müslümanların okulu (eğitimi) Hristiyan misyonerliğinin merkezi olarak gördüğü bu nedenle çocuklarını İslami okullara gönderdikleri tespitine yer verilmektedir. İslamcılar açısından eğitim, dinsel gelenekten kopuşa yol açan Batı Kültürünün yayıldığı kurumdur. İslamcılar, Batı Kültürünün, Rönesans ve Aydınlanma ile başlayan düşünsel bir süreç olduğunun, kapitalizmle aynı anlama gelmediğinin de farkındadır. Batı Kültürünü kapitalizmin hegemonya aracı olarak görmeyi reddeden bu ayırım, İslamcıların, emperyalizm olarak Batı Kültürünü işaret etmelerini, kapitalizmle uyumlu işbirliğini gizleyip sürdürmelerini kolaylaştırır.

İslami otoritede, “Hikmet müminin yitik malı, mümin onu nerede bulursa alır!”, “Batı’nın ilmini ve fennini alalım, kültürünü almayalım.”[ İttihat ve Terakkiye sadrazamlık da yapmış olan (1913-1917) Sait Halim Paşa’ya atfedilen bu ifade, İslamcı kültür ve siyasetçilerin Batı Kültürü eleştirisinde başvurduğu önemli bir argümandır. ], “İlim Çin’de de olsa ona tâlip olun. Çünkü ilim her Müslümana farzdır.”[ Müslüman din adamları, hadis olduğu rivayet edilen bu ifadedeki ilim kavramını maddi fayda sağlayan bilgi olarak yorumlamaktadır.] gibi kapitalizmle girdiği sömürüye dayalı ilişkinin bir çelişki oluşturmayacağına dair ikna edici çok sayıda söylem vardır. Bu gibi dini hükümler, Müslüman tüccarların kapitalist şirketlerin finansörü, ortağı veya tüketicisi olmasının önündeki engeli kaldırır.

### Laik Eğitim

Eğitimin dinin mekanından ayrılması, bireyi zihnen özgürleştirdi. Zihni özgürleşen bireyin eylemlerini (tercihlerini) özgürleştirip otorite talimatına aykırı davranması kaçınılmazdı. Bu da eğitimi yüzyıllar boyunca itaat aracı olarak kullanmış ruhbanın, aristokrasi ve burjuvazinin arzu ettiği şey olamazdı.

7 Konuyla ilgili bir meta araştırmaya ve referanslarına şu adresten erişilebilir: <https://www.pewresearch.org/religion/2016/12/13/how-religion-may-affect-educational-attainment-scholarly-theories-and-historical-background/>

8 <https://www.pewresearch.org/religion/2016/12/13/how-religion-may-affect-educational-attainment-scholarly-theories-and-historical-background/>

9 İttihat ve Terakkiye sadrazamlık da yapmış olan (1913-1917) Sait Halim Paşa’ya atfedilen bu ifade, İslamcı kültür ve siyasetçilerin Batı Kültürü eleştirisinde başvurduğu önemli bir argümandır.



Nitekim dini bilgi, burjuvazinin ihtiyaç duymasıyla İkinci Dünya Savaşı'nın ardından kontrol unsuru olarak modern eğitimin müfredatına dahil edildi.[ Din Dersi, Federal Almanya Cumhuriyetinin 1949 Anayasası'na zorunlu anayasal ders olarak;1975'te Belçika, 1978'de İspanya,1962'de İsveç eğitim müfredatına eklendi.] Bugün dini bilgi, laik ülkelerde yönetici sınıfın disiplini olan ihtiyacı ve toplumun din ile ilişkisi oranında az-çok, bilimin konularıyla ve eğitimin amaçlarıyla çatışmayacak içerikte ama kesinlikle tercihe bağlı olarak modern eğitimin nüfuz alanında okul müfredatında yer bulmaktadır. Din ile eğitim arasındaki sınırı laiklik belirler: Laiklik, dindarlara dininizi bırakın demez, fakat herkesin eşit haklarla katıldığı kamusal alana inançla girilmesini de engeller. Laikliği, silahı ile bara giren kovboyu uyaran kasaba şerifine benzetebilirsiniz.

Silahın kişisel eşya sayıldığı Amerika'da kamusal alana silahla girmek yasaktır: Kovboy kiliseye, mahkeme salonuna, bar gibi eğlence mekanlarına, okullara, hastanelere ve hatta kimi şehirlere silahını gişeye teslim edip öyle girer. Çünkü silah, diyaloga dayalı eşitler arasındaki ilişkiyi bozan güç aracıdır. Din gibi ayrıcalık talep eden ve diyaloga kapalı fikirler, kararların ortaklaşa alındığı kamusal alanda silah gibi kullanılabilir. Nitekim buna somut örnek Türkiye'dir. Türkiye, anayasal açıdan laik ülkeler kategorisinde yer almasına rağmen din eğitiminden dini eğitime geçmeyi tercih etti. Dini eğitim, din eğitiminden farklı olarak, modern eğitimin dinin belirlediği sınırlar içinde ve onun yöntemi ile yapıldığı anlamına gelir. Dini eğitim, müfredatında dinle çelişen konulara yer vermez; bilimin yöntemlerini kullanmaz, veri kullanmadığı için planlama yapmaz. O nedenle ilk önce modern eğitimin ihtiyaç duyduğu demokrasiyi ve laikliği ortadan kaldırır. Laik eğitim ise dinlerin ilkelerinin, tarihsel rolünün, birey ve toplum üzerindeki etkisinin eğitimin konusu olmasını sorun etmez. Aksine bugünün şekillenmesinde payı olan kültürel ve siyasal bir kurum olarak ona müfredatında özenli bir yer verir. Fakat dinler için aynı şeyi söyleyemeyiz, sınırı belirlenmediği takdirde okulu

mabede dönüştürmesi kaçınılmazdır.

### Türkiye'de Dini Eğitim

Türkiye'de din, İslam dininin inanç ve ibadet esaslarının sünni mezhebin usullerine göre öğretilmektedir. Dini eğitim, okul öncesinden (2-6 yaş) başlar. Zorunlu eğitimin 4. sınıfından itibaren 12. sınıfa dek haftada 2 saat zorunlu din dersine ek olarak, öğrencilerin seçmek zorunda olduğu ortaokulda 6, lisede 7 dini ders vardır. Öğrenci, öğretim yılı içerisinde Kuran kurslarına devam edebilmektedir. 200 bini okul öncesi yaşta olmak üzere 4 milyon "civarında" çocuk Diyanet İşleri Başkanlığının açtığı resmi kuran kursuna devam etmektedir. Tarikat ve Cemaatlara bağlı kurslara giden çocuklara dair istatistikî bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca Türkiye'de, ortaokul ve lise düzeyinde imam hatip adında dini bir okul türü vardır. Bu okulların aynı okul düzeyindeki okullara oranı yüzde 20'dir. İlahiyat mezunu "öğretmen" sayısı bilinmiyor, sadece İHL'lerdeki dini ders öğretmeni sayısı 51 bin 816. YÖK'e bağlı 115 İlahiyat fakültesi, 37 İslami İlimler Enstitüsü vardır.

Dini derslerin müfredattaki payının artması, bilimin eğitimsel içeriklerdeki payının azalmasına, eğitim materyallerinden, öğretim yöntem ve tekniklerinden, öğretmen ve diğer tüm eğitim bileşenlerinden dine uygun bulunmayan unsurların ayıklanıp etkisizleştirilmesiyle sonuçlanmıştır. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bünyesinde, akademik dersleri (öğretim programı ve ders materyallerini) dine uygunluk yönünden denetleyen din adamlarından oluşan bir komisyon vardır.

Türkiye'de dini eğitim, pedagojinin ilkelerini olduğu gibi ulusal ve uluslararası hukuku da ihlal eden bir yolda ilerlemektedir. Mevcut haliyle dini eğitim Anayasanın 2. ve 24. maddelerine, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin eğitim hakkını düzenleyen maddelerine, Medeni ve Siyasal Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmenin 18 ve 24. maddelerine, AİHM ve Anayasa Mahkemesi kararlarına aykırıdır.

10 Müslüman din adamları, hadis olduğu rivayet edilen bu ifadedeki ilim kavramını maddi fayda sağlayan bilgi olarak yorumlamaktadır.

11 Din Dersi, Federal Almanya Cumhuriyetinin 1949 Anayasası'na zorunlu anayasal ders olarak;1975'te Belçika, 1978'de İspanya,1962'de İsveç eğitim müfredatına eklendi.

12 Din devleti veya devlet dini olan ülkelerde eğitim dinin himayesinde yapılmaktadır. Çin, Hindistan ve Japonya'da din, devletin dolayısıyla eğitimin konusu değildir. Dünya nüfusunun yarısını barındıran bu üç ülke tam anlamıyla laiktir.

13 (<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13617672.2018.1450806#:~:text=In%20India%2C%20there%20is%20no,common%20core%20of%20all%20religions.>)

### Avrupa Din Öğretimi Modeli

Din öğretimi, modern eğitimin sorunu olarak tek tanrılı dinlerin yaygın inanış olduğu demokratik ülkelerde, daha ziyade de Batı Avrupa’da tartışılan bir konudur.[ Din devleti veya devlet dini olan ülkelerde eğitim dinin himayesinde yapılmaktadır. Çin, Hindistan ve Japonya’da din, devletin dolayısıyla eğitimin konusu değildir. Dünya nüfusunun yarısını barındıran bu üç ülke tam anlamıyla laikdir.

(<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13617672.2018.1450806#:~:text=In%20India%2C%20there%20is%20no,common%20core%20of%20all%20religions.>) ] Avrupa’nın 19. yüzyılda siyasal ortak olmaktan çıkardığı dinin, din çatısı altında örgütlenen ve “Avrupa değerleri” ile uzlaşmaktan yana olmayan göçmen nüfus tarafından yeniden siyaset sahnesine sürülmesi, Avrupa’yı sorunu eğitim yoluyla çözme arayışına sevk etmiştir. Avrupa Konseyine üye 46 devletin (Fransa hariç) müfredatında din öğretimine yer verilmektedir. Fakat bu ve diğer demokratik ülkeler dini, insanlık ve uygarlık tarihinin parçası olarak ele almakta, okulda egemen dinin misyonerliğine, azınlık inançlar ve inançsızlar üzerinde baskı kurulmasına izin verilmektedir.

Sadece “gelişmiş” Batı ülkelerinde değil, Müslüman olmayan hiçbir ülkede dini ders zorunlu değildir. Yerleşik dini olan İngiltere, Danimarka ve Yunanistan’da bile öğrenci dini dersi alıp almama seçeneğine sahiptir. Avrupa Konseyi üyesi ülkeler arasında laikliğin anayasal hüküm olduğu üç ülkeden (Fransa, Azerbaycan, Türkiye) biri Türkiye’dir. Din dersinin zorunlu olduğu, müfredatı inanç ve ibadet esaslarına dayalı tek Avrupa Konseyi üyesi ülke Türkiye’dir.

Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi tarafından kabul edilmiş ve üye ülkelere tavsiye niteliğindeki Eğitim ve Din Raporu [<https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=11017&lang=EN>] ile Din ve Demokrasi Raporu, [<https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=8426&lang=EN>] din öğretiminin amacını “Dinlerin ortak yönünün ortaya çıkarılması, öğrencilere kendi ülkelerinde

ve komşu ülkelerde uygulanan dinleri keşfetmelerini, herkesin kendi dininin ‘gerçek inanç’ olduğuna inanma hakkına sahip olduğunu ve diğer insanların farklı bir dine sahip olmaları veya hiç dinleri olmaması nedeniyle insan olarak farklı olmadıklarını algılamalarını sağlamak” olduğunu belirtir ve üye ülkelere bir dizi tavsiyede bulunur.

Konsey, küreselleşmeyle daha da hızlanan ve iyi yönetilmediği takdirde sosyal istikrarsızlığı neden olma potansiyeli taşıyan göç, kültürlerarası etkileşim, ticaret ve turizm gibi farklı kültür ve inançları bir araya getiren gelişmeleri de dikkate alarak din öğretiminde ortak bir metodolojinin geliştirilmesini, ülkeler arasında ortak bir din öğretimi programı hazırlanmasını; bunu sağlamanın yolu olarak da Uluslararası İşbirliği Enstitüsü ile dinlerin karşılaştırmalı incelenmesini sağlayacak Avrupa Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü kurulmasını önermektedir.

[Eğitim ve Din Raporu’nu hazırlayan Kültür, Bilim ve Eğitim Komitesi üyelerinden biri de XXII.ve XXIII. Dönem Cumhuriyet Halk Partisi Uşak milletvekili ve Türkiye-AB Karma Parlamento Komisyonu üyesi Osman Coşkunoglu’dur.]

Avrupa Konseyi Kültür ve Eğitim Komitesi Din ve Demokrasi Raporu’nda ise hoşgörüsüz köktendinci hareketler, terörist eylemler, ırkçılık, yabancı düşmanlığı ve etnik çatışmalar gibi birçok sorunun dini ifade ile siyasi güç arasındaki gerginlikten kaynaklandığı tespitine yer verilmektedir. Bir inanç adına insan onurunun ve insan haklarının ihlal edilmesini kabul edilemez bulan Parlamenterler Meclisi, dinlerin, insan haklarının ve toplumun etik ve ahlaki değerlerinin savunulmasında önemli rol üstlenebileceğini fakat dünya düzenini şekillendirmek gibi bir rolünün olamayacağını, dolayısıyla demokrasinin yerini alamayacağını ve iktidarı ele geçirmeye çalışmaması gerektiğinin altını çizmektedir.

Demokratikleşme çabasındaki ülkeler için yol gösterici olabilecek tavsiyeler, tercihini demokrasiden yana yapması halinde üye devlet olarak Türkiye’ye hem bir görev yüklemekte hem hukuki dayanak sunmaktadır.

14 <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=8426&lang=EN>

15 Eğitim ve Din Raporu’nu hazırlayan Kültür, Bilim ve Eğitim Komitesi üyelerinden biri de XXII.ve XXIII. Dönem Cumhuriyet Halk Partisi Uşak milletvekili ve Türkiye-AB Karma Parlamento Komisyonu üyesi Osman Coşkunoglu’dur.

## Sonuç

Din öğretimi, bir ülkenin, bir dinin yerel ve özel alanının dışına taşan evrensel bir sorundur. Ekonomik ve sosyal hareketlilik, savaş, iklim değişikliği ve kültürel göç tüm devletleri çokkültürlü toplumlara dönüştürdü. Dijital iletişim araçlarının kültürel etkileşime etkisi, yeni kültürlerin ve kültürel grupların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Değişimi kavramakta güçlük çeken, değişime direnen ve genellikle çoğunluğu oluşturan taraf, kültürel ortaklığı bulunmadığı kesimleri homojenliğini bozan karışım olarak görmektedir.

Bu durum, azınlıkları, devlet ve egemen ulusa karşı dinin kutsallığı etrafında örgütlenip kendisini dinle ifadeye zorlarken egemen din, ulus ve devlet kendi inancını savunma aracı olarak kullanmaktadır. Evrenselleşme, yeni bir kamusalılık yaratmaktadır.

Çok aktörlü kolektivitve gerektiren evrensel kamusalılığa katılım ise mikro hatta ulusal kültürlerden ziyade diğer uluslarla ortaklaşan yönlerin keşfini zorunlu kılmaktadır. Kuşkusuz bu sağlıklı işleyen bir demokrasiyi gerektirmektedir. Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'nin hem ulusal birliğini sağlayabilmesi hem evrensel toplumun aktif bir üyesi olabilmesi için demokrasiyi zehirleyen, kutuplaştırıcı, çatışmacı ve içe kapanmaya yol açan öğretilerden kurtulup dünyaya büyük pencereden bakması gerekmektedir. Bu bakış açısını sağlayacak elimizdeki tek araç ise eğitimidir.

Türkiye'de din, her alanda olduğu gibi eğitimde de kutuplaştırma ve çatışma ideolojisi olarak kullanılmaktadır. O nedenle din öğretiminin bir dinin, bir mezhebin veya tarikatın misyonerlik faaliyeti olmaktan kurtarılması gerekmektedir. Bunun için bu dersin, dinlerin insanlık tarihindeki yerini, felsefesini, insan ve toplum üzerindeki etkilerini; dinler arasındaki ortak yönleri, ahlaki ve etik ilkelerini ortaya çıkaran bir içeriğe kavuşturulması gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının zorunlu okutulan dersler arasında saydığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, Anayasa Mahkemesi ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararları ile zorunlu ders olmaktan

çıkmıştır. Mahkeme kararlarının uygulanmaması bu gerçeği değiştirmez. Kaldı ki bu dersin öğretim programı çağdaş din öğretimi ilkelerine ve Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası hukuk kurallarına uymadığı için dava konusu olmuştur. O nedenle din kültürü ve ahlak öğretiminin kültürel içeriğe kavuşturulmasının önünde yasal engel bulunmamaktadır. Ayrıca, Anayasa'nın 24. Maddesinde ve bu maddenin gerekçesinde din ve ahlak öğretiminin "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adı altında birlikte yapılacağına ilişkin herhangi bir hüküm bulunmamaktadır.[ Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sının 24. Maddesinde "Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır." demektedir. Bu ifade "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersinin zorunlu olduğu anlamında değil, din ve ahlak konulu eğitimin zorunlu olduğu anlamındadır. ([https://www.anayasa.gov.tr/media/6382/gerekceli\\_anayasa.pdf](https://www.anayasa.gov.tr/media/6382/gerekceli_anayasa.pdf))] Dolayısıyla ahlakın dini bir kavrammış gibi algılanmasına yol açan ve modern toplumun geliştirdiği ahlaki ilkeleri yok sayan uygulamaya son vermek için de "Din Kültürü" ile "Ahlak Bilgisi"nin ayrılması gerekmektedir.

Seçmeli dini dersler ve dini okul türleri (İmam hatip ortaokulları ve liseleri) modern eğitimin ders ve kurumları arasında yer almamaktadır. Bu ders ve okul türleri, toplumun değil, dini siyasal amaçlar için kullanan siyasetin talebi olarak eğitime dahil edilmiştir.

Toplumun eğitimden beklentisine karşılık vermeyen ders ve okulların kaldırılması veya tasfiye edilmesi, siyaset düzeyinde tartışma konusu olsa bile toplum, sanıldığı aksine bu tartışmanın tarafı değildir. Üniversitelerin, kamu bürokrasisinin ve ekonominin bilim eğitimini liyakatin referansı olarak kabul etmesi imam hatiplere olan talebi düşürecektir. İmam hatip ortaokullarının genel ortaokula dönüştürülmesi, imam hatip liselerinin müfredat değişikliği sağlanarak mesleki eğitim kurumu olarak ele alınması siyasetin önündeki en doğru seçenek olarak gözükmektedir.

16 Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sının 24. Maddesinde "Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır." demektedir. Bu ifade "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersinin zorunlu olduğu anlamında değil, din ve ahlak konulu eğitimin zorunlu olduğu anlamındadır. ([https://www.anayasa.gov.tr/media/6382/gerekceli\\_anayasa.pdf](https://www.anayasa.gov.tr/media/6382/gerekceli_anayasa.pdf))

# “Amerika Birleşik Devletleri ve Fransa’da Laiklik”

Kamucu Eğitim



Onur Karahanoğulları, idare hukuku ve kamu hizmetleri alanında yazdığı eserlerle tanınan bilim insanlarımız arasında yer alıyor. İdare hukuku ve kamu hizmetleriyle ilgili çok sayıda makale ve kitabı bulunuyor. Son kitap çalışmalarından biri “ABD ve Fransa’da Laiklik” başlığını taşıyor. Kitabın alt başlığı ise “Din Kamu Hizmetlerinin Kaldırılması”. 2003 yılında Turhan Kitabevi cumhuriyetin 100. Yıl dizisinden çıkan kitap, kısa sürede hem genel anlamda hem de Türkiye’de laik alanında yaşanan sorunlara referans kitaplardan biri haline geldi.

Karahanoğulları, bu çalışmasıyla (özellikle laiklik ve sekülerlik sözcükleri üzerinden kurulan gerçek dışı bir karşıtlıkla) ABD’de uygulanan laikliği özgürlükçü ilan edip Fransa’daki laiklik uygulamalarını hedefe alan, Türkiye’deki laiklik uygulamasının Fransa’nın kaba bir taklidi olarak görenlerin laiklikle ilgili nasıl yanıltıcı bilgiler verdiklerini kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır. Hem ABD’de hem de Fransa’daki laiklik uygulamalarında ortak noktanın din-devlet ayrılığının, devletin dine kamu hizmeti sunamayacağıyla ilgili olduğunu bize göstermektedir.

Onur Karahanoğulları Türkiye laikliğine “Diyant Laikliği” adını vermektedir. Karahanoğulları’na göre ABD ve Fransa laikliğinin ortak noktası (yukarıda da vurguladığımız üzere) “ayrılık” ilkesidir. Ayrıca sanıldığı aksine din ve devletin ayrılması, yani ayrılık ilkesi Fransa’nın değil ABD’nin icadıdır. Karahanoğulları, kilise-devlet ayrımı ve din özgürlüğü anlayışını ABD’nin dünyaya önemli katkılarından biri olarak görmektedir. Ayrıca Amerikan laikliğinin Fransa laikliğine göre daha sert olduğunu dile getirmektedir.

Bunun temel nedenini ise ABD’nin çoğunluk dini ile azınlık dini ya da mezhepleri arasında bir ayrım yapmaması olarak görmektedir. Karahanoğulları, ABD’de toplumsal yaşamda dinin daha fazla görünür olmasının temel nedeninin ise din-devlet ilişkilerini düzenleyen yasalardan kaynaklanmadığını, bunun temel nedeninin ABD toplumunun, Fransa toplumuna oranla toplumsal ilişkilerde daha az laikleşmiş olmasından kaynaklandığını vurgulamaktadır.

ABD’nin kurucu liderlerinden biri olan Thomas Jefferson’a atfen kullanılan “ayrılık duvarı” sözcüğü ABD laikliğinin sembolüdür. ABD laikliğinden söz açıldığında din ve devlet arasındaki ilişkinin “duvar” metaforu üzerinde durulur. Karahanoğulları’nın da vurguladığı üzere “ayrılık duvarı” ABD için bir grubun eğilimi, bir parti programı değildir. Doğrudan anayasal yapının kendisidir. Bu nedenle ABD’de “ayrılık duvarı, anayasal rejimin yaygın kullanılan adıdır.”

Karahanoğulları, ABD ve Fransa laikliği karşılaştırmalarında temel hatanın laikleşme, laikleştirici reformlar ile laik düzeneği arasında ayrım yapılmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Karahanoğulları ABD, Fransa ve Türkiye laiklikleri üzerine yapılan yanlış değerlendirmeleri daha eserinin başında örneklemektedir. Karahanoğulları’nın tercihi Türkiye laikliğinin diyant laikliğinden çıkarılıp Fransa ve ABD örneğinde olduğu gibi ayrılık laikliği biçiminde geliştirmektir. Oysa eleştiri sahipleri, dini kamu hizmeti içine alıp yaymanın aracı haline getirmektedir.

Eser iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “ABD Laiklik Modeli” ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Bu bölümde yazar önce ABD laikliğinin temel özelliklerini koymakta daha sonra Türkiye, Fransa ve ABD arasında karşılaştırma yapmaktadır.

Türkiye laikliğindeki çarpıklığı ortaya koyduktan sonra ABD laikliğinin tarihsel gelişimini, ABD’deki dinsel çatışmaları, ABD’de din ve devletin ayrılma aşamalarını, laik anayasal düzeneğin nasıl kurulduğunu, nasıl işlediğini ayrıntılı örneklerle bize göstermektedir. Özellikle dinsel uygulama özgürlüğü, devletin dinlerle ilgili kural koyamayacağı ilkesi ve laiklik karşıtlarının laiklikle uyumlulaştırma adına yaptıkları girişimleri ABD Yüksek Mahkeme kararları üzerinden örneklemektedir.

Kitabın ikinci bölümü “Fransız Laiklik Modeli/ III. Cumhuriyet’te Din ve Kamu Hizmeti’nin Kaldırılması” başlığını taşımaktadır. Karahanoğulları bu bölümde Fransa’da Üçüncü Cumhuriyet (1870-1940) döneminde laikleşme ve laiklik düzeneğinin kurulmasını ele almaktadır.

Karahanoğulları, Türkiye’nin laiklik konusunda Fransa’nın Üçüncü Cumhuriyetin ayrılıkçı laikliği yerine konkordato dönemi olarak adlandırılan imparatorluk ve monarşi dönemlerinin laikliğini esas aldığı düşüncesindedir. Bu dönemin laikliğinin temel özelliği devlet ile dinin birlikteliğidir.

Karahanoğulları’nın “ABD ve Fransa’da Laiklik/ Din Kamu Hizmetlerinin Kaldırılması” adlı eseri bunca yıl laikliği benimsemiş ama bir türlü felsefi, hukuki, siyasal temellendirmesini istenilen biçimde yapamamış bir ülkede kısa zamanda karşılık bulan bir eser olmuştur. Özellikle eğitim sistemimizde yaşanan dinselleşmeyi değerlendirmede bu eser yol gösterici olmuş, olmaya devam edecektir.

# Tarihten Güncele Laik Eğitim

Kamucu Eğitim



Tarihten Güncele Laik Eğitim (2019) Ahmet Yıldız, Nurcan Korkmaz ve Nejla Doğan editörlüğünde; eğitimden sosyolojiye, tarihten felsefeye, siyaset biliminden hukuka birçok farklı disiplinden yazarların katkısıyla laikliği ve laik eğitimi geniş bir perspektiften çözümlmek, tarihsel ve güncel sorunlarıyla ortaya koymak, deneyimleri irdelemek ve laik eğitim mücadelesine katkıda bulunmak üzere hazırlanmış oldukça geniş kapsamlı bir kitap.

Kitapta biri çeviri olmak üzere on beş makale yer alıyor. “*Laik Eğitim Mücadelesine İlişkin Düşünceler: Ne ve Nasıl Yapmalı?*” başlıklı ilk makalede Ahmet Yıldız, piyasacı dinseliliğin eğitim alanına saldırılarını ve yarattığı tahribatı irdeliyor. Bu saldırılara karşı “ne yapmalı ve nasıl yapmalı” sorularının yanıtını, laik ve demokratik eğitim mücadelesi kapsamında veriyor. Bir mücadele eksenini kurulması bağlamında, kitabın hazırlanma amacını da ana hatlarıyla veriyor.

Murat Kaymak, “*Laiklik: Sorunlar ve Sınırlar*” başlıklı yazısında, laikliğin ne olduğu, neleri içerdiğini, sınırlarının nerede başlayıp nerede bittiğini ortaya koyuyor; laiklik ve sekülerlik kavramlarına yüklenen anlamları irdeliyor, tanımlamayla ilgili sorunlara değiniyor. Bunları yaparken, laikliğin tarihsel olarak ortaya çıkışını, hangi zorunluluklardan ve toplumsal koşullardan doğduğunu analiz ediyor. İbrahim Kaya, “*Cumhuriyet Modernleşmesinin Yapıtışı: Laiklik*” yazısında Batı’da ortaya çıkan modernleşme sürecini ve bununla ilintili gelişen seküler dünya görüşünü ve laikleşmeyi ele alıyor. Batı’daki kültürel, siyasal ve

ekonomik dönüşümün hangi dinamikler üzerinden gerçekleştiğini tartışarak, bunların Cumhuriyet modernleşmesine yansımalarını ele alıyor; Cumhuriyet’in en önemli yapıtaşı olarak laikliğin nasıl bir inşaa süreci ile kurulduğunu analiz ediyor. “*Felsefi Açısından Laiklik, Din ve Eğitim*” başlıklı yazısında Hasan Aydın, laiklik, din ve eğitim konusunu felsefi temelleri açısından ele alıyor. Laikliğin Batı’da ve İslam dünyasında ne anlama geldiğini, kavramsal ve felsefi bir bakış açısı üzerinden değerlendiriyor. Eğitimle ilgili neyi, niçin, nasıl öğretiyoruz sorularının yanıtını da yine bu felsefi bakış açısı üzerinden tartışarak, laik eğitim varlığa, insana, topluma, değerlere, bilgiye nasıl baktığını analiz ediyor.

Rıfat Okçabol, “*Geçmişten Günümüze Türkiye’de Laik Eğitim*” başlıklı yazısında, öncelikle tarihsel süreçte siyasetin ve eğitimin laikleşmesi üzerinde duruyor. Ardından Osmanlı’dan günümüze laiklik ve laiklik karşıtı politikaları ve uygulamaları inceliyor. Özellikle bugünün dinsel-neoliberal politikalara dayanan eğitim sisteminin hangi adımlar üzerinden inşa edildiğini gözler önüne sererek güncel eğitim sistemindeki laiklik karşıtı uygulamaların çocukları nasıl bir tabloya hapsedtiğini örneklerle ele alıyor. “*Osmanlı’nın Son Dönemlerinden Genç Cumhuriyet’e Laik Eğitim*” başlıklı yazıda Nejla Doğan, Osmanlı’nın son dönemlerinden erken Cumhuriyet’e modernizm, sekülerizm ve laiklik sorunsalını, tarihsel bir çerçevede ve eğitimle ilişkisi bağlamında irdeliyor; politik alanda süregelen laiklik-İslamcılık çatışmasının eğitim alanındaki yansımalarını değerlendiriyor.

Cumhuriyet'in kurucu döneminin bir anti-tezi olarak hayata geçen ve laik eğitimi aşındırmaya yönelik ilk adımların atıldığı 1950'lerin Türkiye'sini Aynur Demirli "1950'li Yıllarda Eğitim ve Laiklik: Köy Enstitülerinden İmam Hatiplere" başlıklı yazısında ele alıyor. Demirli, çok partili yaşama geçiş, NATO üyeliği ve ekonomide liberal yönelimin belirginleştiği dönemde siyasal-ekonomik dönüşümün bütünleyicisi olarak İslamcı siyasetin yükselişini inceliyor. Günümüz siyasetinin ve eğitim sorunlarının yolunu açan İslamcı-sağ geleneğin, laiklik ve laik eğitime yönelik söylem ve saldırılarını irdeliyor. Adnan Gümüş, "1960-1980 Karmaşası: (Anti) Hümanist, (Anti) Seküler, (Anti) Komünist Karma Muhafazakarlaştırma ve Karma Direnç" yazısında, 1960-80 dönemindeki siyasal çalkantıları ve düşünsel altyapıyı, milliyetçi-İslamcı-piyasacı politik kanat ile halkçı-ilerici-kamucu-laik kanat arasındaki çatışmalar üzerinden analiz ediyor; bu iki kanadın dünya görüşlerinin yanı sıra, eğitime yükledikleri anlamı tartışıyor. Eğitimde dinsellemenin bugüne uzanan etkilerinin adım adım nasıl inşa edildiğini, sayısal veriler eşliğinde gözler önüne seriyor.

Kitapta sadece Türkiye'deki laiklik ve laik eğitim tartışmalarına değil, farklı ülke deneyimlerine de yer veriliyor. Bu deneyimlerden ilkinin Ünal Özmen, "Müslüman Toplumlarında Eğitim, Laiklik ve Laik Eğitim" başlıklı yazısında ele alıyor. Özmen yazısında, Türkiye'deki piyasalaşma, dinsellemen ve gericileşme adımlarından ve bunlara karşı laik eğitim mücadelesinin öneminden yola çıkarak İslam ülkelerindeki eğitimin durumunu irdeliyor. İslam dünyasının büyük kısmının laik ve modern eğitimin çok uzağında olduğunu Suudi Arabistan, İran, Mısır ve Pakistan örnekleri üzerinden tartışıyor. İklim Özdikmenli, Fransa örneğini ele alıyor ve "Fransa'da Laik Okul'un Kökleri ve Dönüşümü: III. Cumhuriyet'te Laik Ahlak Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme" başlıklı makalesinde, Türkiye'deki laiklik modelini de etkilediği kabul edilen Fransa'daki laikleşme sürecini ele alıyor; laik ahlak dersi kitapları üzerinden, laik eğitim sisteminin siyasi ve felsefi temellerini tartışıyor. Kitaptaki dünya deneyimlerinden son yazı Gianna Katsiampoura'ya ait çeviri bir makale. Katsiampoura, "Modern Yunanistan'da Ortodoks Kilisesi ve Bilim Eğitimi" politikası başlıklı yazısında Yunan Devleti ile Yunan Ortodoks Kilisesi arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin eğitime yansımalarını ele alıyor, evrim karşıtlığıyla bilinen kilise ve din adamlarının, başta fen bilimleri müfredatı ve ders kitaplarının

içerikleri olmak üzere, Yunan eğitim sistemi üzerindeki etkilerini analiz ediyor. Türkiye'de AKP iktidarı dönemindeki laikliğe ve laik eğitime yönelik saldırıları ve eğitimde yaşanan dinsellemen ve gericileşmeye ilişkin güncel durum ve sorunları ele alan yazılardan ilki Nurcan Korkmaz'a ait "AKP döneminde Eğitimde Dinsellemen ve Aşınan Laik Eğitim" başlıklı makale. Korkmaz, AKP döneminde, eğitimde yaşanan dinci ve gerici uygulamaların bir panoramasını çizdiği yazısında, müfredatta ve okul türlerindeki değişim, programa konulan zorunlu ve seçmeli din dersleri, idareci ve öğretmen atamaları, değerler eğitimi ve dinci/gerici tarikat ve cemaatlerle yapılan protokoller, okullarda düzenlenen ders dışı etkinlikler üzerinden laik eğitimin nasıl aşındırıldığını hatta yok edildiğini ele alıyor. Aysun Gezen, "Eğitimin Protokoller Eliyle Taşeronlaştırılması": Piyasalaşma ve Gericileşmede Protokollerin Rolü" başlıklı yazısında AKP iktidarı döneminde Milli Eğitim Bakanlığı ile başta TURGEV ve ENSAR olmak üzere, dinci, gerici vakıf ve tarikatlarla, örgün ve yaygın eğitimde yapılan protokolleri ele alıyor ve protokollerin sadece eğitimi 'taşeronlaştırmak' ve dinsellemen amacıyla değil aynı zamanda toplumu dönüştürmek ve yeni bir toplum inşa etmek için nasıl kullanıldığını irdeliyor. "Karma Eğitim: Cinsiyet Eşitliği Arayışına Yönelik Eğitsel Bir Adım" başlıklı makalesinde Akif Coşkun, dünyadaki pek çok toplum için geçmişte kalmış olan karma eğitim tartışmasını Türkiye'deki seyri bağlamında inceliyor. Karma eğitimin Türkiye gündemine yeniden getirilmesinin nedenlerini analiz ederken, karma eğitimin eşit, özgürlükçü ve demokratik bir toplumun inşasındaki önemini ele alıyor. Kitabın "Değişen Ders Kitaplarında Sekülerizm" başlıklı son makalesinde Sezen Bayhan ve Canan Aratemur Çimen 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yenilenen müfredat doğrultusunda basılan ders kitapları ile bir önceki müfredat kapsamında kullanılan ders kitapları arasındaki farklılıkları sekülerizm açısından inceliyorlar, eğitim süreçlerinde siyasal İslamcı söylemin ve dinsellemenin artışını ders kitapları üzerinden ortaya koyuyorlar.

Geçmişten Güncele Laik Eğitim kitabı başta laiklik olmak üzere Cumhuriyet modernleşmesinin kazanımlarına yönelik yoğun ve şiddetli bir saldırının söz konusu olduğu ve bu kuşatmanın artarak devam ettiği günümüzde durumun vahametini anlamak, buna karşılık umudun teorisini ve söylemini inşa etmek ve mücadele eksenini güçlendirmek için okunması gereken kitaplardan biri...

# “Teokratik Devlet ve Laik Devlet”

## Kamucu Eğitim

Mustafa ve Gönül Pultar tarafından yayına hazırlanan ve Cumhuriyet kitapları arasında yayınlanan **“Teokratik Devlet ve Laik Devlet”** çalışması kuruluş döneminde laikliğin nasıl anlaşıldığı açıdan önemli bir metindir. Bu metni önemli kılan nedenlerden biri de metnin yazarıdır.

### Sadri Maksudi Arsal

Osmanlı ve Cumhuriyet Türkiye’si sınırları dışında Türk dünyasından gelip siyasal ve düşün yaşamımızda etkili olan çok sayıda isim bulunuyor. Bunlardan Yusuf Akçura, Veli Zeki Togan günümüzde de çok iyi biliniyor. Bu iki aydın, politikacı, bilim insanının eserleri yeni baskılar yapmakta ve okunmaktadır. Ancak bu iki ismin dışında kalanlar bugün pek bilinmeseler de üstlendikleri görevlerle en az Akçura ve Togan kadar etkili olmuşlardır. Sadri Maksudi Arsal bu ikinci grup isimler arasında yer alır. Arsal da aydın, bilim insanı, politikacı olarak en az Akçura ve Togan kadar hareketli bir yaşama sahiptir[ Burada Sadri Maksudi hakkında verdiğimiz biyografik bilgiler Arsal’ın büyük kızı diplomat, tarihçi ve cumhuriyet senatörü Adile Ayda tarafından hazırlanan ve Kültür Bakanlığı tarafından 1991 yılında Türk büyükleri serisinin 138. Kitabı olarak yayınlanan “Sadri Maksudi Arsal” adlı çalışmadan alınmıştır. ].

Arsal’ın 78 yıllık yaşamının 34 yılı Rusya’da, 11 yılı Fransa’da (hukuk eğitimini bu ülkede tamamlamıştır) ve 32 yılı Türkiye Cumhuriyetinde geçmiştir. Arsal’ın Rusya’daki yaşamı Kazan Türklerinin (Tataristan)

ulusal uyanış mücadelesine katkı ve liderlikle geçmiştir. Onun Rusya Türkleri ve Müslümanları arasında tanınmasında kuşkusuz Gaspıralı İsmail, eğitim alanında çalışmaları bilinen ağabeyi Hadi Maksudi ve hemşerisi Yusuf Akçura’nın büyük rolü olmuştur.

Arsal Fransa’da hukuk eğitimini tamamlayıp Rusya’ya döndüğünde genç yaşta KADET Partisinden (1907 yılında Rusya Duma’sına) milletvekili olarak seçilmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü Duma’da Rusya Müslümanları adına en çok konuşma yapan, en çalışkan ve etkili milletvekillerinden biri olmuştur. Sovyet Devrimi öncesinde kurulan Ufa merkezli (Başkurdistan) **“İç Rusya ve Sibiryaya Türk- Tatarları Milli-medeni Muhtariyeti”**nin başkanı seçilmiştir. Kızıldudunun bölgeye hakim olmasına kadar geçen 20 günlük bir süre yaşayan **“İdil-Ural Devleti”**nin de seçilmiş cumhurbaşkanı olmuştur. Arsal Sovyetler Birliği’ni terk etmek zorunda kaldığında Çarlık Rusya’sının tanınmış politikacılarından ve Türkçülerinden biriydi. Arsal ailesini geride bırakarak Rusya dışına çıktığında bir yıl kadar Finlandiya’da kaldı. Daha sonra Almanya üzerinden Fransa’ya geçmiştir. Fransa’da ailesini yanına getirmek en önemli amacı olmuştur. Bu arayışı onun Ankara Hükümeti ve Cumhuriyet ile ilk doğrudan ilişkisi olmuştur. Eşi ve iki kızının bulunup Sovyetler Birliği dışına çıkarılmasında Ahmet Rıza aracılığıyla Moskova Büyükelçisi Ali Fuat Cebesoy’un doğrudan girişimleri etkili olmuştur. Bu girişimler bir yıl sonra başarılı biçimde sonuçlanır ve 1922’te ailesiyle Helsinki’de bir araya gelir. Aile oradan Berlin’e ve 1923’te ise tekrar Fransa’ya geçer.



<sup>1</sup> Burada Sadri Maksudi hakkında verdiğimiz biyografik bilgiler Arsal’ın büyük kızı diplomat, tarihçi ve cumhuriyet senatörü Adile Ayda tarafından hazırlanan ve Kültür Bakanlığı tarafından 1991 yılında Türk büyükleri serisinin 138. Kitabı olarak yayınlanan “Sadri Maksudi Arsal” adlı çalışmadan alınmıştır.



Sadri Maksudi, Rusya'dan ayrı kaldığı dört yıl boyunca zamanının büyük bölümünü Türk tarihini araştırmakla geçirmiştir. Finlandiya, Almanya ve Fransa kütüphanelerinde Türk tarihi üzerine bulabildiği kitapları okumuş ve notlar almıştır. Bu onun Sorbonne'da Türk tarihi üzerine ders vermesinde büyük kolaylık sağlayacaktır.

Arsal'ın Türkiye'ye gelmesi kendisinin önce Türk Ocakları Başkanı Hamdullah Suphi ile kurduğu ilişkiyle başlar. Hamdullah Suphi, Arsal'ı İstanbul ve Ankara'da konferans vermek üzere davet eder. Bu davet programında Atatürk ile buluşmak da vardır. Atatürk ile randevusu 24 Kasım 1924'te gerçekleşir. Görüşmede soruları Atatürk sorar ve Maksudi cevaplar. Görüşmenin bitimine doğru Atatürk Sadri Maksudi'ye şunları söyler: **“Görüyorsunuz yeni bir devlet kuruyoruz. Her şeyi yen baştan yaratmak gerekiyor. Sizin gibi adamlara ihtiyacımız olacak. Gelin, Türkiye'de vazife alın.”** Atatürk'ün bu davetini Arsal emir kabul eder. Ancak bu davetin gerçeğe dönüşmesi Ankara Hukuk Fakültesi'nin açılmasıyla gerçeğe dönüşür. Fakülte açılmadan önce kendisine geçici olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde türküme bürosunda görev verilir. Daha sonra Hukuk Fakültesi'nin kuruluşunda görev alır.

Öğrenci olarak Fransa'da bulunduğu yıllarda cumhuriyetçilikle tanışmış biridir. O nedenle Türkiye'ye geldiğinde fikren kendi ülkesinden daha fazla uygun koşullar bulmuştur. Arsal için birinci derecede önemli olan ulus olmaktır ve bunun için de ilk adım dilin ulus dili haline gelmesidir. O nedenle Arsal dil devriminde öne çıkan isimlerden biridir. Özellikle de Türk lehçelerine hâkimiyeti hukuk dilinin Türkçeleştirilmesinde etkili olmuştur. Türk Ocağı tarafından 1930 yılında yayınlanan “Türk Dili İçin” kitabına (bu kitaba Atatürk de önsöz yazmıştır) yazdığı önsözde **“Bu kitabın mevzuu ve gayesi Osmanlı devrinden kalma yazı dilini düzeltmek, yabancı sözlerden ayırtlamak ve öz Türkçe söz köklerinden bir edebî ve ilmî dil yaratmak gerekliliğini ispat etmektir”** der.

#### **Atatürk Devrimleri Bir Bütündür**

Arsal, cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleştirilen devrimlerin bir bütün olduğu, bu nedenle birinin gerileterek diğerinin savunulamayacağı görüşündedir. 1952 yılında Demokrat Parti'nin Anayasa'dan Türkçe sözcükleri uyduruk oldukları gerekçesiyle

düzeltilmesini içeren kanun teklifini meclise getirmesi üzerine kanunun tümü üzerinde yaptığı konuşmada bu konudaki düşüncesini bir kez daha dile getirir: **“Dil ıslahı Atatürk'ün teşebbüsü ile başlamıştır. Ben ancak bir Türk sıfat ve şerefiyle değil aynı zamanda Profesör sıfatıyla Ata'nın eserlerini objektif olarak tetkik etmiş bulunuyorum ve onun için bu eserler üzerinde düşünmüşüm, Atatürk'ün her yaptığı teşebbüs bir deha eseridir. Onun büyük eserlerini şu veya bu adamlar anlamaya bilirler. Atatürk inkılabı bir kültür ve bir kül olarak yaşmalıdır. Bugün Anayasa hakkındaki teklifi kabul ederek Atatürk inkılabına bir darbe indirmiş oluruz. (Gürültüler).”**[ TBMM TUTANAK DERGİSİ/ On dördüncü Birleşim/8. XII. 1952 Pazartesi.]

Arsal'ın hukuk ve Türk tarihi alanındaki katkıları elbette ayrıca ele alınmalıdır. Onun Rusya'daki siyasi görüşleri İslamcılık ve Türkçülük arasında bir sentez arayışıdır. Bir bakıma Türkçülüğe dair görüşleri Müslüman kimliğinin gerisinde kalmıştır. Çünkü içinde bulunduğu mücadele ettiği örgüt Rusya Müslümanlarının birliğini savunan örgütler olmuştur. Bu örgüt önce meşrutiyetçi daha sonra ise cumhuriyetçi olan Rusya KADET Partisinin bir bileşeni olarak var olmuştur. Arsal'ın bu parti içindeki görüşleri, zaman zaman Pantürkist ve Panislamist olarak nitelendirilmiştir. Oysa Türkiye'ye geldikten sonraki görüşleri Atatürk ile bütünleşmiştir. Onun ölmeden önce kaleme aldığı ve halen baskısı yapılan eserleri arasında yer alan uluslaşma konusundaki fikirleri **“Milliyet Duygusunun Sosyolojik Esasları”** ulus, uluslaşma konusundaki düşüncelerini içerir. Bu çalışmasında ırkçılığın ve milliyet duygusunu dikkate almayan görüşlerin eleştirisini yapar.

Arsal, Türkiye'ye geldikten sonra aktif siyasetin içinde de yer alır: IV. dönem Şebinkarahisar, V. dönem Giresun ve IX. dönem Ankara milletvekili olarak görev yapar.

#### **“Teokratik Devlet ve Laik Devlet”**

“Teokratik Devlet ve Laik Devlet” adlı kitapçığı esas olarak Tanzimat'ın yüzüncü yılı nedeniyle İstanbul Üniversitesi'nin yayınladığı Tanzimat adlı kitapta yer alır. Makalenin daha sonra ilgili üniversite tarafından ayrı basımı yapılmıştır. Elimizdeki kitap bu kitapçığı esas almaktadır.

<sup>2</sup> TBMM TUTANAK DERGİSİ/ On dördüncü Birleşim/8. XII. 1952 Pazartesi.

Yayına hazırlayanlardan Gönül Pultar'ın da belirttiği gibi metin hala önemini ve güncelliğini korumaktadır. Kanımızca Cumhuriyet yayınları bu önemli eseri yeniden okuyuculara sunarak Türk Devrimi'nin korunması ve geliştirilmesine önemli bir katkıda bulunmuştur.

Eser üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Arsal, teokrasiyi açıklamaktadır. İkinci bölümde ise Türk devlet geleneği içinde din-devlet ilişkilerine değinmekte ve bir devletin teokratik niteliğe sahip olmasının sakıncalarını anlatmaktadır.

Arsal bir devletin teokratik niteliğe sahip olmasının sakıncalarını dört noktada özetlemektedir.

1.“Devlet kurumu ve kökeni amacı bakımından tamamıyla insani ve dünyevi bir kurumdur. Onun için devlet, dinlerin etkisinden ne kadar kurtulmuş olursa, insani ve dünyevi görevlerini yerine getirmede o kadar özgür olur” (s.56)

2.“Teokrasiler başka bir tehlikeye de daima karşı karşıyadırlar: Milletler hem dinî hem dünyevi reisliği şahsında birleştiren hükümdarlardan -firavunlardan, halifelerden-Tanrıdan korkar gibi korkarlar. Fakat aynı zamanda bunların ahlâk ve yaşam tarzlarının ilâhlara lâyük bir biçimde olmasını isterler. Böyle si davranışlar göremedikleri zaman, bütün tumturaklı dini unvanlarına rağmen bu gibi hükümdarların milletlerin ruhunda bir yeri yoktur. İlk fırsatta, dini reis olduğunu iddia ettiği halde dinin emirlerinden uzaklaşan reisi milletler isyan ederek devirmeye hazırdır. Bu reisler için hâkimiyetlerini dine istinat ettirmeleri isyana karşı bir siper teşkil edemez.” (s. 57)

3.“Teokrasi, vicdan ve din özgürlüğünü yadsımaya dayalı bir yönetim biçimi olduğundan, bu yöntem daima devlet dini haricindeki mezhep üyelerine karşı zulüm ve baskılara var olmuştur.” (s.58)

4. “Teokrasinin en önemli sakıncası en zararlı sonucu da milletleri çöküşe sürüklemesidir.” (s.58) Arsal bireylerin samimi imanı, gerçek dindarlığı din ulus dini haline getirildiğinde yapmacıklaştığını ve devletin resmi ve zoraki dindarlığının bağnazlık olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir.

Üçüncü bölümde ise Arsal, laik devletin niteliklerini, oluşumunu ve tarihini anlatmakta, sonrasında Tanzimat dönemindeki yayınlanan fermanlardaki laik ilkelere değinmektedir. Son olarak da Cumhuriyet döneminde devletin laikleştirilmesi için yapılan hukuki düzenlemeleri özetlemektedir.

Arsal laik devletin temel niteliklerini de 10 madde olarak sıralar:

1.“Vicdan özgürlüğünü kabul eden devletlerde egemen din ya da yasak din olamaz.

2.Devlet hiçbir dini himayesi altına almadığı gibi hiçbir dini genel düzen ve güvenlik bakımından zararlı olduğu kanıtlanmadıkça yasaklayamaz da.

3.Devlet bütün din ve mezheplere karşı aynı konumdadır: Hepsine karşı kayıtsız ve tarafsızdır.

4.Dinler aynı derecede serbest olduğu için her dini grup, dini ibadet ve ayinlerini yerine getirmek için tapınaklar inşaa ettirebilir, dini işlerini düzenlemek için dini teşkilat oluşturabilir.

5.Din yurttaşların özel bir işi olduğu için devlet ne din kurumlarına ne de din adamlarına maddi yardımda bulunabilir.

6.Devlet açısından bütün din ve mezhepler aynı derecede serbest olduğundan memurluklara atanma ve okullara kabul edilme konusunda şu ya da bu dine mensup olma ne bir koşul olabilir ne de bir engel oluşturabilir.

7.Din özgürlüğü anayasayla tanınmış bir hak olduğu için hükümetler bu hakkı sınırlar mahiyete özel yasa, yönetmelik ve emirler yayımlayamaz.

8.Dini teşkilat ve dini dernekler tamamıyla özel dernek mahiyetinde olduğu için devletler, devlete ait görevleri dini derneklere ve din adamlarına yükleyemez.

9.Devlet dinlerin dışında bir kurum olduğundan devlet içinde resmi idari görevler din adamlarına yükletilmez: Din adamları meslekleri bakımından bir dine sıkı sıkı bağlı olduklarından, yönetim işlerine onların diğer dinlerin temsilcilerine karşı tamamıyla tarafsız davranmaları sağlanamaz.

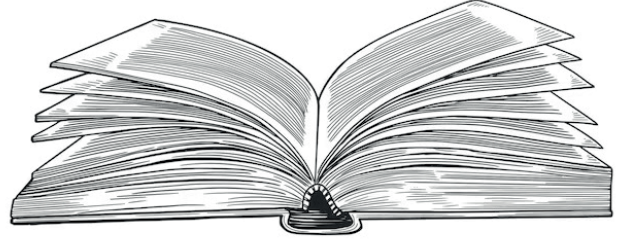
10.Aynı esaslar sonucunda yargı eğitim ve öğretim işleri din adamlarının eline tevdi edilemez.” (s.71-73)

Arsal laikleşmeyi, Türklüğün gerilemeden kurtulması, içinde bulunduğu çağın gelişmişlik düzeyine yaklaşması olarak ele almaktadır. Türkiye, Tanzimat ile laikleşmeye başlamış Cumhuriyet döneminde Atatürk devrimleriyle laik hale gelmiştir. Ona göre Türk devletinin laikleşmesi, Cumhuriyet devrinde yapılan inkılapların en büyüklerinden sayılmalıdır.

# Eğitim Üzerine 50 Harika Kitap

## -Dennis HAYES-

Çeviri: Nurcan KORKMAZ



Sık sık, en azından eğitim üzerine yazılmış üç büyük kitabı dikkatlice ve iyi bir şekilde okumamış olan hiçbir öğretmeni okula almayacağımı belirtmişimdir: Platon'un Devlet'i, Rousseau'nun Emile'i ve Dewey'in Demokrasi ve Eğitim'i. Burada hiçbir araçsal amaç söz konusu değildir, ancak bu kitapları anlama çabası ve onları anlamının içerdiği düşünce, öğretmenleri ve nihayetinde öğretimi değiştirecektir.

Bunlar üç büyük kitaptır çünkü her biri sosyolojik olarak bir bütündür. Her biri daha özel ve daha iyi bir toplum için eğitim tanımı ve argümanları sunmaktadır. Platon'un filozof krallar tarafından yönetilen adil bir toplum için üçlü eğitimi; Rousseau'nun toplumsal sözleşmeyi tesis etmek için doğa yoluyla eğitimi ve Dewey'in demokratik bir toplum için ilgili, sorun çözücü demokratik eğitimi eleştirilebilir. Mesele bu değildir. Önemli olan bu büyük eserleri anlamaktır. Bu eserler, eğitimle ilgili her türlü bilinçli tartışmanın entelektüel arka planını oluşturmaktadır.

Peki ya daha modern eserler? Melanie Phillips'in All Must Have Prizes (Herkes Ödül Almalı) adlı geleneksel liberal eğitimden kaçışın "ateşli iddianamesini", Tom Bentley'in Learning Beyond the Classroom: Education for a Changing World (Sınıfın Ötesinde Öğrenme: Değişen Bir Dünya İçin Eğitim) adlı kitabıyla birlikte okumanızı önerirdim. Bu kitap "öğrenme çağı" için daha geniş bir öğrenme görüşünü savunuyor. Bu iki kitap, 1990'larda otoriter öğretmenler tarafından verilen geleneksel eğitim ile bunun reddedilerek öğrencilerle ortaklaşa yeni bir öğrenimin tercih edilmesi arasındaki tartışmayı ortaya koymaktadır.

Öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim için çok fazla zaman ve para harcanıyor ve bunların çoğu boşa gidiyor. Öğretmen adaylarına ve görevdeki öğretmenlere eğitim anlayışı kazandırmanın daha ucuz ve daha iyi bir yolu, eğitim üzerine 50 büyük eseri okumalarını sağlamak olacaktır.

Fikir Enstitüsü Eğitim Forumu üyelerinin, öğretmenlerin ve çeşitli üniversitelerdeki meslektaşlarının yardımlarıyla belirlediğim kitaplar, bir eğitim "kanonu" oluşturma girişimini oluşturmaktadır. Listemde "olmayanlar" ders kitapları ve sınıf içi uygulama kılavuzlarıdır. Ayrıca romanlar ve oyunlar da liste "dışında". Ancak her öğretmen tarafından okunması gereken bazı harika edebi eserler var: -Gracind'in artık çok ihtiyaç duyulan gerçekleri kutlaması için, Charles Dicken'in Hard Times (Zor Zamanlar)'ı; Ursula Brangwen'in St Philips Okulu'nun gerçekliğinde erken çocuk merkezli idealizmine karşı mücadelesi için, D. H. Lawrence'in The Rainbow (Gökkuşluğu)'u ve Hector'un kendini bilgiye adanmış yıkıcı öğretmen rolü için, Alan Bennett'in The History Boys (Tarihin Çocukları)'u.

Umarım, burada alfabetik sırayla gösterilen ve günümüz öğretmenleri tarafından önemsenen kitapların bir listesini oluşturmuşumdur. Kathryn Ecclestone ile birlikte yazdığım The Dangerous Rise of Therapeutic Education (Terapötik Eğitimin Tehlikeli Yükselişi) adlı kitabı listeye dahil ettiğim için özür dilemiyorum çünkü bu kitap önemli tartışmalara yol açmış etkili bir eleştirel çalışmadır. Bu ya da diğer seçimlerime katılmıyorsanız, lütfen eğitim üzerine alternatif "kanonik" kitaplarınızı ekleyin.

- Michael W. Apple – Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age (Resmi Bilgi: Muhafazakâr Bir Çağda Demokratik Eğitim) (1993)
- Hannah Arendt – Between Past and Future (Geçmişle Gelecek Arasında) (1961), “The Crisis in Education” (Eğitimde Kriz) (1958) makalesi için
- Matthew Arnold – Culture and Anarchy (Kültür ve Anarşi) (1867-9)
- Robin Barrow – Giving Teaching Back to the Teachers (Öğretmenliği Öğretmenlere Geri Vermek) (1984)
- Tom Bentley – Learning Beyond The Classroom: Education for a Changing World (Sınıfın Ötesinde Öğrenme: Değişen Dünya için Eğitim) (1998)
- Allan Bloom – The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students (Amerikan Zihninin Kapanışı: Yüksek Öğrenim Demokrasiyi Nasıl Başarısızlığa Uğrattı ve Günümüz Öğrencilerinin Ruhunu Nasıl Yoksullaştırdı) (1987)
- Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron – Reproduction in Education, Society and Culture (Eğitim, Toplum ve Kültürde Yeniden Üretim) (1977)
- Samuel Bowles and Herbert Gintis – Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life (Kapitalist Amerika'da Eğitim: Eğitim Reformu ve Ekonomik Hayatın Çelişkileri) (1976)
- Jerome Bruner – The Process of Education (Eğitim Sistemi) (1960)
- John Dewey – Democracy and Education (Demokrasi ve Eğitim) (1916)
- Margaret Donaldson – Children's Minds (Çocukların Zihni) (1978)
- JWB Douglas – The Home and the School (Ev ve Okul) (1964)
- Kathryn Ecclestone and Dennis Hayes – The Dangerous Rise of Therapeutic Education (Terapötik Eğitimin Tehlikeli Yükselişi) (2008)
- Harold Entwistle – Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics (Antonio Gramsci: Radikal Siyaset için Muhafazakar Eğitim)(1979).
- Paulo Freire – Pedagogy of the Oppressed (Ezilenlerin Pedagojisi) (1968/1970)
- Frank Furedi – Wasted: Why Education Isn't Educating (Eğitim Neden Eğitmiyor)(2009)
- Helene Guldberg – Reclaiming Childhood (Çocukluğu Geri Kazanmak) (2009)
- ED Hirsch Jr. – The Schools We Need And Why We Don't Have Them (İhtiyaç Duyduğumuz Okullar ve Neden Yoklar) (1999)
- Paul H. Hirst – Knowledge and the Curriculum(1974), Liberal Education and the Nature of Knowledge' Bilgi ve Müfredat, 3. Bölümde yer alan “Liberal Eğitim ve Bilginin Doğası” makalesi için.
- John Holt – How Children Fail (Çocuklar Nasıl Başarısız Olur) (1964)
- Eric Hoyle – The Role of the Teacher (Öğretmenin Rolü) (1969)
- James Davison Hunter – The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil (Karakterin Ölümü: İyi ve Kötünün Olmadığı Bir Çağda Ahlak Eğitimi) (2000)
- Ivan Illich – Deschooling Society (Okulsuz Toplum) (1971)
- Nell Keddie (Ed.) – Tinker, Taylor: The Myth of Cultural Deprivation (Tinker, Taylor: Kültürel Yoksunluk Miti ) (1973)
- John Locke – Some Thoughts Concerning Education (Eğitim Üzerine Düşünceler) (1692)
- John Stuart Mill – Autobiography (Otobiyografi) (1873)
- Sybil Marshall – An Experiment in Education (Eğitimde Bir Deneme) (1963)
- Alexander Sutherland Neil – Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing (Summerhill: Çocuk Yetiştirmeye Radikal Bir Yaklaşım) (1960)
- John Henry Newman – The Idea of a University (Üniversite Fikri) (1873)
- Michael Oakeshott – The Voice of Liberal Learning (1989) “Education: The Engagement and Its Frustration” (Liberal Öğrenmenin Sesi- özellikle Eğitim: Katılım ve Hayal Kırıklığı makalesi için)
- Anthony O' Hear – Education, Society and Human Nature: An Introduction to the Philosophy of Education (Eğitim, Toplum ve İnsan Doğası: Eğitim Felsefesine Giriş) (1981)
- Richard Stanley Peters – Ethics and Education (Etik ve Eğitim) (1966)
- Melanie Phillips – All Must Have Prizes (Herkes Ödül Almalı) (1996)
- Plato – The Republic (Devlet) (366BC?)
- Plato – Protagoras(390BC?) and Meno (387BC?) (Protagoras ve Meno)
- Neil Postman – The End of Education: Redefining the Value of School (Eğitimin Sonu: Okulun Değerini Yeniden Tanımlamak) (1995)
- Neil Postman and Charles Weingartner – Teaching as a Subversive Activity (Yıkıcı Bir Etkinlik Olarak Öğretim) (1969)
- Herbert Read – Education Through Art (Sanat Yoluyla Eğitim) (1943)
- Carl Rogers – Freedom to Learn: A View of What Education Might Become (Öğrenme Özgürlüğü: Eğitim Nasıl Olabilir) (1969)
- Jean-Jacques Rousseau – Émile or “on education” (Émile ya da “Eğitim Üzerine”) (1762)
- Bertrand Russell – On Education (Eğitim Üzerine) (1926)
- Israel Scheffler – The Language of Education (Eğitimin Dili) (1960)
- Brian Simon – Does Education Matter? (1985) “Why No Pedagogy in England?” (Eğitim Önemli mi? özellikle “İngiltere'de Neden Pedagoji Yok?” başlıklı makale için)
- JW Tibble (Ed.) – The Study of Education (Eğitim Araştırmaları) (1966)
- Lev Vygotsky – Thought and Language (Düşünce ve Dil) (1934/1962)
- Alfred North Whitehead – The Aims of Education and other essays (Eğitimin Amaçları ve Diğer Denemeler) (1929)
- Paul E. Willis – Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs (İşçiliği Öğrenmek: İşçi Sınıfı Çocukları Nasıl İşçi Oluyor) (1977)
- Alison Wolf – Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth (Eğitim Önemli Mi? Eğitim ve Ekonomik Büyüme ile İlgili Mitler) (2002)
- Michael FD Young (Ed) – Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education (Bilgi ve Kontrol: Eğitim Sosyolojisi için Yeni Yönelimler) (1971)
- Michael FD Young – Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education (Bilgiyi Geri Getirmek: Eğitim Sosyolojisinde Sosyal Yapılandırmacılıktan Sosyal Gerçekçiliğe) (2007)

KAMUCU  
EĞİTİM



**Eğitim**İŞ