

# Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim İdeolojisi\*

Muhsin Hesapçıoğlu<sup>o</sup>

**II**. Meşrutiyet (1908 ve sonrası) dönemi eğitim düşünürlerinde, “yeni eğitim”in, psikoloji temelli, çocuk temelli olması gerektiği görüşü hakimdir. Bu dönemin önemli eğitim düşünürleri şunlardır: İ. H. Baltacıoğlu, S. C. Antel, M. Ş. Tunç, Z. Gökalp, T. Fikret, Satı bey, Nafi Atuf (Kansu), Emrullah Efendi, Ethem Nejat, Kazım Nami Duru. Bu dönemdeki eğitim tartışmaları, cumhuriyet dönemi için bir hazırlıktır.

II. Meşrutiyet döneminde “yeni eğitim” üzerine yapılan tartışmalar, bir boyutu ile Satı Bey ile Ziya Gökalp arasında geçer. Bu tartışma, Spensercilik ile Durkheimci görüş arasında gerçekleşir. Tartışma, II. Meşrutiyetin sonu ile Cumhuriyet’in başlangıcına doğru, arkasına İttihat ve Terakki’nin desteğini alan Ziya Gökalp’in savunduğu Durkheimcilik, lehine sonuçlanır.

Sonuçta, Millî Mücadele sonrasında:

- 23 Nisan 1920’de TBMM açılır.
- 2 Mayıs 1920’de Millî Eğitim Bakanlığı kurulur.
- 29 Ekim 1923’de Cumhuriyet ilân edilir

\*Hakem denetiminden geçmiştir.

<sup>o</sup>Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, öğretim üyesi.

## 1. Batı Eğitim Sistemi'nin Gelişmesinde İki Model

Batıda, R. Descartes akılcılığı (rasyonalizmi) ve J. Locke'un deneyciliği (ampirizm) iki yeni eğitim sisteminin de hareket noktası olmuştur. Avrupa'da 15. ve 16. yüzyıllar ile birlikte Rönesans dönemi başlar ve bu dönemde, artık ortaçağ felsefesinin aksine, bilimin yöntemleri olarak rasyonalizm ve ampirizm gelişir. Rasyonalizm, gerçeğe akılla ulaşılabileceği inancını taşıırken, I. Newton (1642-1727) ve Francis Bacon (1561-1626) ile yeni bilgilere ulaşmada tümdengelim yöntemi yerine tümevarım/ampirizm yöntemi esas alınmıştır (Öz, Kayaalp ve Dergin, 2004).

Birincisi, Fransız eğitim ve öğretiminin esaslarını kurdu. Orada matematiksel düşünce bütün insan bilgisinin temelini teşkil ediyordu. Doğa bilimleri ile insan bilimlerinin (psikoloji, felsefe) gelişmesi ancak bu temele dayanarak mümkün görünüyordu. Fransa demokratik ilkelere ve uygulamalara bağlı olduğu halde ileri derecede merkezîliğe dayanan bir hükümet şekli geliştirmiştir. Hükümete ait diğer görevlerde olduğu gibi eğitim alanında da bütün gerçek yetki Paris'teki merkezî hükümetin elindedir ve ciddi önemli olan birçok hususlarda mahallî halka pek az iştirak hakkı tanınır. Ve merkezîleşme ilkesi, Fransa'da pek eskidir.

Fransız eğitim sisteminde, çocuğa açık ve mantıkî bir şekilde nasıl düşünüleceği (=rasyonalizm), duygu ve düşüncelerini iyi bir şekilde nasıl anlatılacağı, kültürel mirasta güzelin nasıl takdir edilip değerlendirileceği öğretilir. Fransız ortaöğretimi nitelik yönünden esasında geneldir. [...] Bu öğretim basamağında öğrencinin hüküm verme, değer takdiri ve zevk bakımından geliştirilmesine, açık ve mantıkî bir şekilde düşünmesine, güzel yazma ve konuşma kabiliyetinin artırılmasına çalışılır. [...] Orta dereceli Fransız okulu, soyut fikirleri algılayabilen ve kullanan [=deduktif] bir erkek ya da kız yetiştirmeye çalışır (Cramer ve Browne, 1997).

Buna karşın İngiliz eğitim ve öğretimi tecrübe üzerine kuruluydu. Doğa bilimlerinin gelişmesi bu surette gösteriliyor, oradan matematik ve soyut düşünceye geçiliyordu (Ülken, 1967). Gelişmekte olan İngiltere'de, devlet ile mahallî gruplar arasında paylaşılan bir sorumluluk ve bütün ilgi grupları arasında işleyen bir ortaklık sistemi söz konusudur. İngiliz eğitiminin en önemli karakteristik yönü, çeşitlilik ve özgürlükten vazgeçmeksizin bütün sistemi basitleştirmesidir. Özellikle kuvvetli bir bireysel özgürlük geleneği, bırakınız yapsınlar şeklinde bir ekonomi doktrini esastır (Cramer ve Browne, 1977).

Deduktif bir yöntem kullanan Fransız eğitim sistemine karşı, İngiliz sistemi induktif bir yöntem kullanmaktadır. Fransız okulu bundan dolayı merkezîyettir. Çünkü akıl sistemine göre bütün öğretim ve eğitim rasyonel bir tarzda düzenlenmeli ve aynı tipte olmalıdır. İngiliz okulu ise deneyciliğinden dolayı

dezentralize (=ademî merkezî)dir. Bölge ve zaman şartlarına göre türlü şekiller almıştır.

Böylece modern çağda iki ayrı felsefe iki ayrı eğitim sistemi meydana gelmiştir. Aşağıdaki tabloda, epistemolojik, problem çözme yaklaşımları ve yönetim felsefeleri açısından bu eğitim sistemleri sınıflandırılmaktadır:

Tablo 1: Fransız ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Sınıflandırılması

	Fransız sistemi	İngiliz sistemi
Epistemolojik Açısından (=Doğru Bilginin Kaynağı) Eğitim Sistemleri	Rasyonalizm/akılcılık	Ampirizm/deneycilik
Problem Çözme Yaklaşımları Açısından Eğitim Sistemleri	Dedüktif/tümdengelim yöntemi	İndüktif/tümevarım yöntemi
Yönetim Felsefeleri Açısından Eğitim Sistemleri	Merkezî sistem	Ademî merkezî sistem

Doğru bilginin kriteri birey tabanlıdır denildiğinde, psikolojizm akımına, doğru bilginin kriteri toplum tabanlıdır denildiğinde sosyolojizm akımına ulaşırlar. Bu iki kavramıda şöyle açıklayabiliriz:

**Psikolojizm:** Burada psikoloji, felsefenin, bilgi teorisinin temeli olarak görülür. Felsefî problemler psikolojinin problemlerine indirgenir. Psikolojizm, doğru bilginin kriteri olarak bireyi kabul eder. Psikolojizmde birey bir taraftan her hususun ölçütüdür, böylece alemi ve bu arada mantığı meydana getirir, bir taraftan da alemin bir parçası olarak belli bir düşünce mekanizmasına sahiptir ve buna göre düşünür. Yani birey, aynı zamanda bir olgunun hem yaradanı, hem de yaratığıdır (Bolay, 1990).

**Sosyolojizm:** Sosyolojinin, psikolojiye müracaat etmeden sosyal olayları açıklamaya yeterli olduğunu ya da felsefî ve ahlakî sorunları çözmeye kabiliyetli yegane bilim olduğunu iddia eden doktrindir. Bu doktrin toplumu doğru bilginin kriteri olarak kabul eder. Sosyolojizm, insanda organik hayatı aşan akıl, bilim, sanat, ahlak ve din gibi çeşitli duygu ve unsurların toplumdan geldiğini iddia ederek her olguyu toplumdan çıkarır ve toplumu her olgunun temeli yapar (Bolay, 1990).

Olaya eğitim felsefesi açısından bakıldığında, psikolojizmin ve sosyolojizmin eğitim tanımları ve anlayışlarının farklı olduğu ortaya çıkar. Bu olgu eğitim literatüründe, pedagoji aşırı şekilleriyle ya hümanisttir/bireycidir ya da realisttir/sosyaldir, şeklinde ifade edilmektedir (Leif ve Rustin, 1980 s. 108; Öymen, 1979; Tunç, 1950).

Bireyi/çocuğu dikkate alan psikolojizmin eğitim tanımı şöyledir: “Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Varış, 1985, s. 42).

Toplumu dikkate alan sosyolojizmin eğitim tanımı da şöyledir: Sosyolojik tanımlar, çocuğu/bireyi toplumun bir parçası olarak görür ve eğitimi bir toplumsallaştırma süreci olarak ele alırlar. Yani, eğitim, yetişkin nesiller tarafından sosyal hayata henüz hazır olmayanlara uygulanan her türlü tesirlerdir [E. Durkheim] (Eskicumalı, 2002, s. 5).

Eğitimde psikolojizm ve eğitimde sosyolojizm’in bu eğitim tanımlarına bağlı olarak eğitim sisteminin ürünleri olarak vurguladıklarını yine bir süreç üzerinden gösterebiliriz.



Eğitimde psikolojizm ve sosyolojizm ikilemi, eğitim literatüründe sosyolojik çatışkı (=antinomie sociologique) olarak adlandırılır. Eğer extreme/uç halinde eğitime temel olarak birey/çocuk dikkate alındığında karşımıza “üstün birey”, “başarılar ve beden güzelliğine sahip birey”, “hatip ve okumuş birey”, “ahlakî birey”, “aksiyon adamı”, “bilim deryası kişi” şeklinde hedefler çıkar. Eğer extrem/ uç halinde eğitime temel olarak toplum dikkate alındığında; karşımıza “asker/militan”, “teknisyen”, “parti taraftarı” ve “vatandaş” şeklinde hedefler çıkar.

Eğitimde bireyi dikkate alan düşünürlerin başında J. J. Rousseau ve ardılları gelir. Eğitimde toplumu dikkate alan düşünürlerin başında E. Durkheim ve ardılları gelir, ülkemizde özellikle Z. Gökalp’ı gösterebiliriz.



Eğitimde psikolojizm ve sosyolojizm, belirtildiği gibi, bir antinomie sociologique'dir. Yani, bunlardan ne birisi ne diğeri tek başlarına yeterli ve geçerlidirler. Antinomilerde her iki taraf da, aynı anda geçerlidir. Yani, biz eğitim etkinliklerimizde ne sadece bireyi, ne de sadece toplumu dikkate alabiliriz. Eğitim etkinliklerinde “birey” ve “toplum” aynı anda beraberce vardılar. Bu, “birey” ve “toplum” kutuplarını aşma anlamına gelir. Bu aşma, “hür ve âdil insan yetiştirme” ideali ile gerçekleştirilebilir. Daha açık bir ifade ile, biz eğitim etkinliklerimizde sadece bireyi değil ve sadece toplumu değil, ikisini de birleştiren “hür ve âdil insan hedefi”ni dikkate almalıyız. Buradan giderek eğitimi yeniden tanımlayabiliriz: Eğitim olayı, insanın bir özgürleşme sürecidir. Eğitim, öğreten ve öğrenen arasında gerçekleşir. Bu ilişkinin özünü sevgi ve sorumluluk oluşturur. Bu ilişkide eğitim, öğrenenin değer ve moral dünyasını inşa eder. Eğitim yoluyla, öğrenen çocuk kendi kendini belirler, birey olma yetisini kazanır, bir ahlakî ve moral yapı oluşturur. Fakat bu ahlâksal ve moral yapı tarafsız (nötr) değildir. Çocuğun/öğrenenin kendini belirler duruma gelmesi demek, ergin olması demektir; kendisine, etrafındaki insanlara ve içinde yaşadığı evrene karşı sorumluluklar duyması demektir. Eğitim böylece, erginliğin, henüz ergin olmayan birine aktarılmasıdır (Hesapçıoğlu, 2004, s. 2).

## 2. Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Felsefeleri

Türkiye Tanzimat’tan sonra Batılılaşma teşebbüslerine giriştiği zaman karşı sındaki tek örnek, Fransız eğitim sistemi idi. Devlet tarafından açılan ilk yüksek okullar Fransız okullarının yöntem ve programlarını taklit etti. Cumhuriyet kurulduktan sonra 1920’li yıllarla 1930’lu yılların hemen başlarında Türk eğitimi Emin Erişilgil ve Avni Başman gibi önderler yardımıyla önce yalnız ilköğretim programlarında, sonra orta okullarda “yeni eğitim”in felsefesinin tesirlerini aksettirdi. Bu düşünürler J. Dewey’in düşüncelerini eğitimde uygulamaya çalıştılar ve bu esaslara göre 1926 ilköğretim programını hazırladılar. Bu programın imzasız olan önsözü, onlarıdır (Ülken, 1967).

20. yüzyılın başında 1900-1930 yılları arasında Kıta Avrupası’nda ve ABD’de “yeni eğitim” adıyla oluşan hareket, mevcut eğitim kurumlarına ve okullara ağır eleştiriler yöneltilmeye başlamıştır. Bu eleştiriler özellikle çocuk gelişimi psikolojisinin bulgularından yararlanıyordu. Mevcut okullara, ki bu okullar ‘eski okullar’ olarak karakterize ediliyordu, yöneltilen eleştirilerin ana hatları şöyleydi: Ders saatlerini yapay bir biçimde parçalanması, birlikte yapılan öğretimin tekdüzeliği, sert bir takım programların aynen ve harfiyen uygulanması ve bunlara uyulması, sınav rezaleti, bu okulların öğrencileri hayata hazırlayamamaları, hayattan kopuklukları, okullardaki verbalizm ve kitaba bağlılık. “An’anevi okul” diye adlandırılan mevcut okulların bu dezavantajlarını ve yetersizliklerini gidermek için

özellikle çocuğu merkez alan ‘yeni eğitim programları’ geliştirilmeye çalışıldı. Bu programların uygulanacağı okula da ‘faal okul’, ‘yeni okul’, eğitime de ‘yeni eğitim’ adları verilmiştir (Medici, 1972, s. 7-9). Bu hareketin Fransa’daki adı “education nouvelle”, İtalya’daki adı “attivismo”, Anglo-Amerikan bölgelerindeki adı “progressive education”, “new education fellowship” ve Almanya’daki adı “reform paedagogik” dir.

“Eski mektep esas olan çocuğu unutmuş, onu bilginin esiri yapmıştı. Yeni cereyan ise işe çocuğu başlangıç noktası almakla başlar ve müfredatı çocuğun kavrama yeteneğine, psikolojik gelişimine göre düzenlemeyi önerir. Bu hareket mekteplerin geleceğini deneysel psikolojiye intikal ettiren bir cereyanın kaynağını oluşturur ki, karakteri itibariyle iradeci bir anlayışa aittir” (Hesapçioğlu, 1998).

Bu “yeni eğitim” hareketinin kendi içinde birçok uygulaması vardır ve hepsinin ortak karakteristik özelliği bireyci bir eğitim/okul anlayışı sergilemeleri ve ampirist/pragmatik bir düşünsel temel göstermeleridir. 1926 yılında Emin Erişilgil ve Avni Başman’ın hazırladıkları İlköğretim Programı’nın “yeni eğitim”, yani ampirizm/pragmatizm karakterine rağmen, orta ve yüksek öğretimde Fransız etkisi devam etmiştir. 1933’te üniversite yeni alınan profesörlerin tesiri ile bir süre Alman disiplin sistemini/yöntemini kabul edildi, fakat 1940’da tekrar Fransız sistemine dönüldü (Ülken, 1967).

1920’lerde ilköğretim alanında geçici bir “yeni eğitim”/deneycilik/pragmatizm etkisi dışında Türk Eğitim Sistemi tüm cumhuriyet tarihi boyunca Ziya Gökalp’in savunduğu sosyolojizm kökenli Durkheimci bir eğitim sistemi olmuştur.

Z. Gökalp’in sosyolojisinin memleketimizde yaygın ve hâkim duruma geçmesinin asıl sebebinin onun evrimci bir görüşle analize tâbi tuttuğu Türk toplumunun sosyal yapısını nazarı itibari olarak geliştirdiği kültür-medeniyet düalizmi, Türkçülük cereyanı ve onun tabîî neticesi sayılan millîyetçilik mefkuresi ile zamanının siyasî cereyanlarını sentezci bir zihniyetle uzlaştırmaya çalışan “Türkçü-İslamcı-Batıcı” formülünde aramak gerekir. Z. Gökalp, sosyolojik olarak, E. Durkheim mektebinin bizdeki temsilcisi olarak bilinir. Fransız sosyologu E. Durkheim, sosyal olayların izahını yine başka sosyal olaylarla yapar, bu olayların kaynağına “kollektif şuur” ya da “toplumsal vicdan” denilen kavramı koyar. Öte yandan, toplumların ilkel zamanlarında din hayatı ile ilgili usûl ve ayinlerin, sosyal hayatın bütün alanlarında hâkim olduğunu, zamanla artan bir işbölümü neticesi, diğer ilim dallarının dinden ayrılarak müstakil hale geldiğini ve sosyal hayatın diğer denge unsurlarını teşkil ettiklerini söyler (Celkan, 2006).

Atatürk’ün şu sözü çok önemlidir: “Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller” olma. Fakat cumhuriyet modernleşmesi içinde okullarda sınıflara inildiğinde bu söz uygulama alanı bulamamıştır. Cumhuriyet modernleşmesinin eğitim felsefesi

ana blok olarak toplumdur/Durkheimcidir. Bireyden çok toplum ön plânda dır. Burada bu ülkenin zor şartlar altında kurulmuş olmasının önemi büyüktür. Türk modernleşmesinde “Kantçı anlamda bir özerk özne yaratılmak istendi, ama devlet egemen model her türlü muhtemel gelişmenin önünü kesti. Bunu, [...], bir modernite paradoksu olarak görüyorum (Kahraman, 18 Mart 2007).

“Modernizmin iki temel sacayağı olan < rasyonelleşme > ve < özneleşme > koşullarından sadece rasyonelleşmeyi eksen alan bir modernleşme çabası, Türk modernleşmesinde, alternatif rasyonalitelere zemin hazırlayacak ve meşruluk kazandıracak bir özneleşmenin ortaya çıkmamasına neden olmuştur” (Çetin, 2003, s. 253-254).

“Türk modernleşmesi, bireysel özgürlüklerin yerine bireyin devletin aracı kılınması, soyut ve heterojen toplumsal yapıyı değil, organizmik, korporatist ve homojen bir toplumsal yapıyı öngörmesi, gönüllü birliktelik ve işbirliğine değil, zorunlu görevlere ve işbölümüne dayanması açılarından kapalı topluma yönelmiş bir modernleşme projesini ifade eder” (Çetin, 2003, s. 261).

Türk Eğitim Sistemi’nde öğrencilerimiz ve öğretmenlerimizin:

- (1) kendi yargılarına güvenmesine,
- (2) kendi duygularına güvenmesine ve onu çözümlemesine,
- (3) kendilerinin farklı soru sorup bunları yanıtlamasına,
- (4) kendi kendileri olmalarına, kendi gelişim hızlarında büyümelerine,
- (5) kendi tutkularının peşinde koşmalarına,
- (6) otantik varolma biçimlerine, yani özgün bir birey olmalarına izin verilmemektedir,
- (7) öğrenci ve öğretmenlerimizin varoluş kaygı, korku ve suçluluk duyguları pekiştirilerek içsel özgürlükleri ellerinden alınmaktadır.

Böylece eğitim sistemi kendi üyelerine çoğu zaman çok tehlikeli bir tutum olan gelişmemiş birey muamelesi yapmaktadır (Sungur, 2001). Bugünkü haliyle eğitim, bireyi özgürleştirmeye götürmekten uzaktır. Bugün okullarımızda öğrenciler üzerinde katı bir uyum, itaat, katılık hâkimdir. Kişisel duygular, özgür seçim, eşsiz olma gibi özelliklerin sınıfta yeri yoktur (Sungur, 2001).

1940’lı yıllarda kısa süren bir Köy Enstitüleri uygulaması vardır. Fakat bu uygulama, belirtildiği gibi, kısa sürmüştür ve bu kısa sürüşünden dolayı genel fel sefeyi etkilememiştir. 27 Aralık 1947 tarihinde ABD ile eğitimde bir işbirliği anlaşması imzalanır. Bu tarihten sonra 1950’li yıllarla birlikte eğitim sistemimizin felsefesinde/paradigmasında yüzeyde bir kırılma görülür. Bir çok eğitimcimiz yetiştirilmek ya da yüksek lisans, doktora öğrenimi için ABD’ye gönderilmeye başlanır. Bu eğitimcilerimiz yurda geri döndüklerinde Amerikan davranışçılığını



eğitim sistemimize önerirler ve yerleştirirler. Eğitim sistemimiz o tarihten bu yana ABD etkisine girer. Aslında bu davranışçılık/ behaviorizm paradigması, pragmatist bir felsefe gibi gözükse de toplum kökenli bir sistemdir, Durkheim geleneği içindedir: Birey, öğrenci edilgendir. Eğitim sistemimizdeki bu ABD etkisi ve davranışçılık 2000’li yıllara kadar artarak sürer. Söz gelimi Millî Eğitim sistemimizdeki Dünya Bankası kökenli projeleri hatırlayalım.

12 Eylül 1980 sonrası çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası, 1950’li yıllar ile başlayan eğitimde Amerikan etkisini yüksek öğretim alanı için kıta Avrupası/Fransız etkisinden Amerikan etkisine geçiş ile perçinleştirir.

90’lı yılların sonuna gelindiğinde Millî Eğitim sistemimizde ikinci bir kırılma daha gündeme gelir. Bu kırılmanın esas adımı da Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ve 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulamaya konulan ilköğretim 1-5. sınıflar için olan programdır. Programın felsefesini oluşturmacılık/constructivism oluşturmaktadır. Böylece toplum kökenli bir Durkheimci eğitimin felsefesinden birey tabanlı bir eğitim felsefesine geçilmeye çalışılmaktadır. Oluşturmacılık, postmodernizmin bilgi teorisidir, kendi içinde radikal oluşturmacılık, sosyal oluşturmacılık ve genetik oluşturmacılık olarak türlere ayrılır.

Oluşturmacılığın öğrenmeye ve öğrenenin merkeze alınmasına ilişkin olumlu sonuçları olmasına rağmen, “eğitim” kavramının kökten çözümlenmesi konusunda olumsuz sonuçları vardır.

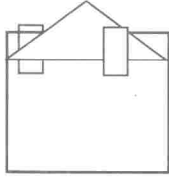
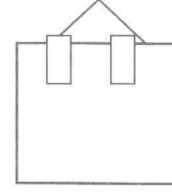
### 3. Toplumun Kuruluşuna İlişkin Teoriler

Bugün siyaset ve toplum kuramında toplumun kuruluşuna ilişkin birbirinden oldukça farklı ve birbirine karşıt iki görüş vardır. Bunlardan birincisi atomcu görüş/sosyal sözleşme görüşü, diğer de organik görüş/toplumun organizmacı teorisidir.

#### (a)Atomcu Görüş/Sosyal Sözleşme Görüşü

Bu görüşe göre toplum sanal bir bedendir, kendisini inşa eden kendisine özgü bireylerden oluşmuştur. Burada toplum bireysel olarak vatandaşların toplamıdır. Bu görüş, bireylerin sürekli gelişen potansiyellerinin olabildiğince az engellenmesi gerektiğini îmâ eder. Toplum vatandaşların ihtiyaçlarını karşılamalı ve en iyi yönlerini geliştirmeleri için onları cesaretlendirmelidir. Böylece, sosyal ve siyasal güç merkeziyetçi değil, dağınık olmalıdır. Atomcu görüş çoğulcudur. Her toplumun bir yapısı vardır ve atomcu bakış açısına göre bu yapı gruplar ve kurumlar ağından ibarettir. Plüralizm/çoğulculuk, bu bağlamda, toplum ve insan özgürlüğüne atomcu bakışın doğal işbirlikçisidir. Soyutlanmış bireyler kitlesi olmaktan



Cumhuriyetin  
Okul AnlayışıDemokrasinin  
Okul Anlayışı

uzak olan atomcu toplum, gerçekte kadınlar ile erkekleri birbirine bağlayan, toplulukların ve grupların oluşturduğu bir ağılar sistemidir.

### (b)Organik Görüş/Toplumun Organizmacı Teorisi

Bu görüş toplumu biyolojik bir sistem, bireysel organizma gibi aynı türden birlik gösteren ve gelişme, olgunlaşma ve çöküntü kanunlarına benzer kanunlara tâbi olan, yapısında ve işlerinde bireysel organizmaya benzer daha büyük bir organizmayı kasteder. Toplumu böylece bir organizma olarak değerlendirmek onu insanlarla kurumlar arasında sabit ilişkiler bütünü olarak görmek demektir. Bir başka deyişle, her yeni yurttaşın ve kurumun sosyal bütünlük içinde kendisine yüklenen belli bir görevi ve sorumluluğu vardır ve bu topluluğun yaşamına ve amacına katkıda bulunma zorunluluğundadır. Organik toplumun tüm yapısını hiyerarşi şekillendirir, bireyler arasında fazla değişkenliğe izin vermez.

Her iki görüş için sonuç:

Atomcu görüşün savunucuları, kendi toplum tiplerinin insanı özgürleştirdiğini, feodal yapının içinden çekip çıkardığını ve onların tüm potansiyellerini geliştirmelerine izin verdiğini iddia ederler. Buna karşın organik bakışın savı ise, çok fazla özgürlüğe sahip olmanın karşısındadır ve bireylerin ideal bir hayatı ancak toplumda elde ettikleri konumlar ve sahip oldukları âmir değerler bütünüyle yönlendirebilecekleri biçimindedir. Bir bakıma sorun, insanın ne kadar özgürlük istediği ya da özgürlüğe ihtiyacı olduğunun yanı sıra bu özgürlüğün ne şekilde tanımlanacağına odaklanmalıdır.

Atomcu görüş temelde J. J. Rousseau ile temsil edilirken, organizmacı görüş E. Durkheim ile temsil edilir. Atomcu/sosyal sözleşmesi görüş demokrasi ile buluşurken, organik görüş cumhuriyet ile buluşur.

Her iki toplum kuruluşu görüşünün kurum ve dolayısıyla okul anlayışı farklıdır. Atomcu görüşte sosyal ve siyasî kurumlar [kiliseler, okullar, meslek grupları, şirketler, mahkemeler, meclisler] tüm insanlığın yararı için vardırlar. Organizmacı görüşte sosyal ve siyasî kurumlar, sosyal bütünlük içinde kendilerine yüklenen belli bir görevi ve sorumluluğu yerine getirirler. Böylece her iki

toplum kuruluş modelinin okul anlayışları da farklıdır. Bu durum bir şekil ile aşağıdaki gibi gösterilebilir:

“Cumhuriyette toplum, birinci görevi yalnız başına kendi tabii ışıkları ile her konuda yargıda bulunma gücüne sahip yurttaşlar yetiştirmek olan okula ben zemelidir. Demokraside ise okulun kendisi topluma benzemelidir. Okulun ilk görevi onda iş pazarına adapte olmuş üreticiler yetiştirmektir. Bu durumda onda < hayata açık bir okul > veya < seçime, isteğe bağlı bir eğitim > talepleri ortaya çıkacaktır. Cumhuriyette okul duvarlar ve özel yönetmelikler arkasında kapalı bir yer olmak durumundadır. Çünkü bunlar olmazsa okul, onu her biri farklı yöne çeken sosyal, politik, ekonomik veya dinsel kuvvetler karşısında bağımsızlığını (yani laikliğini) kaybedecektir. Birisi insanı ortamından bağımsız kılmaya, diğeri ise onunla bütünleşmeye çalışan iki okul aynı değildir. Böylece, cumhuriyetçi okulun şöhretini aydın işsizler teşkil edecek, buna karşılık demokratik okul rekabet gücüne sahip bir aptallar topluluğu yetiştirecektir. [...]”

Cumhuriyet okulu sever (ve onu yüceltir). Demokrasi ise okuldan korkar (ve onu ihmal eder). Ama her ikisinin en çok sevdikleri veya korktukları şey okulda felsefedir. Bir cumhuriyeti demokrasiden ayırmanın en emin yolu, üniversiteye girişten önce felsefenin lisede öğretilip öğretilmediğine bakmaktır”. “Cumhuriyetçi protokolda üniversite rektörlerine ve akademi üyelerine tahsis edilen yer, demokratik seremonilerde kardinal ve ereklere verilen yerin aynıdır”. Cumhuriyeti yöneten, evrensel kavramdır, demokrasiyi yöneten siyasal kavram”. “Ulu sun üstünde insanlık vardır, toplumun üstünde Tanrı”. Demokrasi “Tanrı’ya güveniyoruz” [in God we trust] der, cumhuriyet ise “Tanrı’nın altında tek ulus” [one nation under God]. Nasıl ki her iki toplum kuruluş görüşü kendi başlarına çözümsüz ve yetersiz ise, aynı şekilde günümüzün okulu da demokratik cumhuriyetin okuludur (Debray 1999, s. 243-267).

Ülkemizin eğitim/okul anlayışındaki vurgu, cumhuriyet üzerinedir. Okul esas olarak bugün anladığımız biçim, yapı ve görünümüyle aydınlanma çağının çocuğudur. Fakat bu husus onun eski çağlarda olmadığı anlamına gelmez. Biz okulun ilksel/özel biçimlerini antik Yunan’da Sokrates’in schola’sında, Platon’un akademos’unda ve Aristoteles’in Lyceion’unda görüyoruz. Böyle bir okulun eğitim anlayışı da Platon’da yeşerir.

Platon’da eğitim önce eleştirel bir unsur içerir. Topluma bir uyumun değil, aksine günlük yaşam pratiklerimizin kordonundan bir kopmayı belirtir. Böylece, bu eğitim gerçeği eleştirel olarak değerlendirilmekle eşyaların yeni görüşünü sağlar. Platon’da bu düşünce onun meşhur “mağara benzetmesi” ile açıklanır. Bu benzetme’de insanlar, aksine inansalar da, zincire vurulmuş olarak bir mağarada yaşarlar. Şimdi bu insanlar arkadaki duvarda, mağaranın girişinde yanan ateşin ışığında nesnelere gölgesini görürler. Bu gölgeler, mağara insanı için dünyanın

soyutlanması olduğu kadar aynı zamanda kendisine yansıdığı şekliyle sorgulanmadan, eleştirmeden bilgi ve eylemlerine aktardığı gerçek dünyadır. Bu “mağara benzetmesi”ndeki eğitim düşüncesi antik yunan paideia eğitim düşüncesi’nin temelidir ve varoluşun temel çizgisini belirtir: Bir yanda günlük yapıp etme, önyargı, düşünce, kör düşünce yani doxa, diğer yanda gerçek varoluş, gerçek, ide, yani aletheia. Bu doğru ve gerçek dünyayı görebilmek için insan, hem entelektüel hem de ahlâkî bir çaba, bir özgürleşim, bir kendini kurtarma edimi ortaya koyması şarttır. Eğitim paideia’da, insanın bizzat kendi idesine göre biçimlendirilmesidir, orada eğitim bir refakat etmedir, öğretim düşünmenin bir mümkün kılınmasıdır, ki bu süreçte eşyalar, özler ve birlikte yaşanan insanlar kendi varlıklarında varoluşlarında tanınsın ve değerlendirilsin. Böylece önemli olan, görüş ve tanıyış üzerinden, takdir etmeye/ölçü koymaya, sahiplik/tasarrufta bulunmayı değil, serbest bırakma anlamına gelen paideie’ye ulaşmaktır. Böylece, eğitim için uğraşmayan okul, canavar katili gerçekleştiriyor demektir.

J.A.Comenius okulları “officina hominum” olarak adlandırdı, içinde herkese bütünü temelden itibaren öğretilmek zorunda olduğu, insanlar için bir insan atölyesi: “ubi Omnes Omni, Omnio doceantur” [=Okul öğrencilerin eğitiminin dolayısı vardır]. Öğrencilerin bilgisi ve becerisi o şekilde geliştirilsin ki, onlar eşyalar, canlılar ve kendileri için sorumluluk alabilsinler. Eğer onlar [öğrenciler] sakatlanmış olsunlar istenmiyorsa, onların iyileştirilmesi daima göz önünde tutulmalıdır. Okulun daima ikili bir görevi vardır: O, bir yandan olduğu gibi olan/mevcut olan topluma hazırlamalıdır, diğer yandan da gelecek kuşağa dünyayı yeniden yapılandırma/dünyanın şeklini değiştirme imkânını da vermelidir [von Hentig]. Hiç kimse okulu bu iki görev arasındaki bu gerginlikten kurtaramaz ve işte bu antinomi [çözümsüz çelişki]den onun başarı fırsatı/şansı doğar. “Officina hominum” [J.A. Comenius] olarak okul bir öğrenim yeri, bir yaşam yeri, bir deneyim yeri’dir. Okulda sadece öğrenim gerçekleşmemekte, orada mümkün olduğunca çok deneyim gerçekleşmelidir. Öğrenciler ve öğretmenler okulda geçirdikleri zamanı anlam dolu yaşamış olarak geçirmelidirler. Bir pedagojik topluluk olan okulda yaşam, öğrenme ve çalışma bir bütün oluştururlar. Okul sadece çalışma için mevcut değildir. O kendisine verilen diğer amaçlar dışında primer olarak yetişen gencin/çocuğun bağımsız ve ergin olmasına hizmet eder. Burada insanın kendi kendisine serbest bırakılması-gerçekten toplumsal ihtiyaçtan bağımsız olarak-söz konusudur. Okul köken olarak Atina’nın arenasının kenarında üzerlerinde dinlenen, derin derin düşünülen ve teemmüle erilen banklarda olduğu gibi bir s’chole, bir boş zaman, bir sessizlik, bir derin düşüncelere dalmışlıktır. Boş zaman [s’chole] ve schola [okul] boş zaman ve tembellik değil, aksine içsel/tinsel aktivitedir.

Böyle bir okulun antropolojik insan figürü homo educandus [=eğitilmek zorunda olan insan] [I.Kant], homo educabilis [=eğitilebilen insan] [J.F.Herbert] ve



homo educatus [= daima eğitilmiş/eğitilen insan] [P.Petersen]'dur. Böyle bir okul demokratik cumhuriyetin okuludur.

#### 4. Türk Eğitim Sistemi ve Demokrasi

Ülkemizde okul kültürünü, okul yönetimini, okulu, sınıfı ve eğitimi demokratikleştirme denemeleri daha cumhuriyetin ilk yıllarından beri söz konusu olmuştur. Cumhuriyet döneminde demokratik eğitimle ilgili ilk hareket, Cumhuriyetin ilnının hemen ardından 29.12.1923 tarihinde Liseler Yönetmeliği'nin 18. maddesinin değiştirilmesi ile olmuş ve bu konuda Bakanlıkça bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelge ile “dnn kr ve itaat isteyen, çocuğu ve genci edilgin bir durumda bırakan okul eğitiminin, artık yerini, genci zgr ve sorumlu bir ulus bireyi olmaya” bırakması istenmiştir. Bu kararın alınmasında 8 Mart 1923'te yayımlanan “Maarif Misakı”nın rolü olduğu söylenbilir. Cumhuriyet eğitim tarihi içinde daha sonra çıkarılmış bir sıra dökümanda da benzer demokratik eğitim yönetimi ifade eden cümlelere rastlanır (Binbaşıoğlu 1999, s. 6-12; Binbaşıoğlu 2005, s. 580-594).

Tüm bu gayretlere rağmen götürü bir değerlendirme – zellikle sınıf ortamına inildiğinde, yani ğretmen-ğrenci ilişkisinin geçerli olduğu temel boyutta – ok başarılı olunamamıştır: “Türkiye'de öncelikle, güce dayalı kamusal ilişkilerde söylemin demokratikleştirilmesine gerek vardır. Sürekli ötekileştirici ve dışlayıcı bir söylem biçiminin ve korku kültürünün egemen olduğu politik ve sosyal bağlamda demokratik değer ve ilkelerin yaşama geçirilmesi mümkün de gildir” (şişman, 2006, s. 303-304).

Türkiye eğer AB seviyesinde bir gelişmişliği –ki bu da eğitimin geliştirilmesiyle olur– yakalama iddiasında sammi ise ve dünya çapında Nobel dll bilim insanları, yazarlar ve sanatkrlar yetişmesini gerçekten istiyorsa, fobilerini terk edip geç iş dimağların serbest düşünce ve yaratıcılığını iğdiş etmeyi bırakmalı ve artık iyice sırtan “düşünce zrl” bireyler yetiştirme politikasına son vermeli dir. Zra bilimin ve ülkelerin önünü açan hr düşünce ve hayl gücüdür ve bunları canlı tutan da özgürlük ve merak hissidir. New York Times gazetesi yazarı T. Friedman, Amerikan mucizesi arkasındaki sırrı şöyle açıklar: “Amerika var olmuş en büyük yenilik makinesidir ve hiçbir zaman kopya edilemeyecektir. Çünkü bu, çok sayıda faktörün çarpımından elde edilir: En yüksek düzeyde düşünce özgürlüğü, bağımsız düşünceye verilen önem, sürekli yeni beyin g ve gözünü kırpmadan risk alma kültürü” (engel 2006, s. 207-208).

“Merak, kendi kendine öğrenme, deneysellik, keşif ve sorgulama, modern eğitimin ayar damgası olmalıdır. Bu tür bir eğitim yaratıcılığı arttırır. [...]. Re kabete dayalı dünyada pozisyonumuzu korumak için yenilikçilik ve yaratıcılık şart” (Rowe 2007, s. 162-168).

## 5. Sonuç

Özetle Türk eğitim sistemi:

- epistemolojik açıdan (= bilginin kaynağı) rasyonalist bir felsefeye,
- problem çözme yaklaşımları bakımından dedüktif/tümdengelimci bir felsefeye,
- yönetim anlayışları açısından merkezî yönetimli bir felsefeye,
- doğru bilginin kriteri açısından toplum merkezli (Durkheimci) bir felsefeye sahiptir.

Eğitim, bireyin anlam arayışı yolunda beyninin, yüreğinin ve elinin özgürleştirilmesidir. Çünkü eğitim, bir sınır koyma uğraşısı değil, ufukları genişletme çalışması olmalıdır. İnsanoğluna yakışır bir eğitim, korkudan bağımsız bir eğitimidir. Korku dolu birey, özgür düşünme gücünü yitirir. Birey özgürlüğünü yitirince de yeteneklerini yitirir.

Eğitimin kendisi çağdaş bir la Contrat Socialdir. Bu la Contrat Social'da eğitim, bireyin dünyadaki kendi heykelini yapması, kendini yaratmasına, kendi mitolojisine uygun kendi yaşam haritalarını kendisinin çizmesine izin veren ortamlar oluşturmaktır.

## Kaynaklar

- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, (Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi Yayını), Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Anı, Ankara.
- Bolay, S. H. (1990). *Felsefi Doktrinler Sözlüğü*, Akçağ, Ankara.
- Celkan, H.Y., (2006) "Bir Düşünür ve Eğitimci Olarak Ziya Gökalp". *Gazi Üniversitesi (Ed.), Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu: 16-17 Mart 2006*, (Gazi Üniversitesi rektörlüğü Yayını), Ankara, s. 53-69.
- Cramer, J.F. ve Browne, G.S.(1977). *Çağdaş Eğitim*, (Devlet Kitapları), İstanbul.
- Çengel, Y.A., (2006). "AB Sürecinde Eğitimin Modern Dünya Standartlarına Çıkarılması". *Türk Eğitim Sen (Ed.), Türk Eğitim Sisteminde yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu: 4-5 Kasım 2006*, Ankara, s. 195-217.
- Çetin, H., (2003). *Modernleşme ve Türkiye'de Modernleşme Krizleri*, Siyasal, Ankara.
- Debray, R. (1999). "Cumhuriyetçi Misiniz, Demokrat mı?". *Ahmet Arslan, İslam, Demokrasi ve Türkiye*, Vadi, İstanbul, s. 243-267.
- Duruhan, K. (1998). *Çağdaş Türk Eğitiminde Bireycilik ve Toplumculuk*, (Ba

sılmamış Doktora Tezi), Malatya.

Eskicumalı, A. (2002). “Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği”. Y. ÖZDEN (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Pegem, Ankara, s. 1-31.

Hesapçioğlu, M., *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*, Beta , İstanbul 1998.

Hesapçioğlu, M. (2004) “Eğitim Nedir?”. *Cumhuriyet*, 30 Nisan, s. 2.

Hesapçioğlu, M. ve Akdağ, B. (2005). “Eğitimin Felsefi Temelleri”. M. Gürsel ve M. Hesapçioğlu (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Eğitim Kitabevi, Konya, s. 179-212.

Honer, S.M., Hunt, T.C. ve Okholm, D.L. (2003). *Felsefeye Çağır*, İmge Yayınları, Ankara.

Kahraman, H.B. (2007). “Vicdanla Akıl Arasında Türkiye”. *Radikal* 2, 18 Mart, s. 3.

Leif, J. Ve Rustin, G. (1974) *Pedagoji Doktrinleri Açısından Genel Pedagoji*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

Medici, A. (1972). *Yeni Eğitim*, Varlık, İstanbul.

Öymen, H.R. (1979). *Eğitime Giriş I*, (ME Basımevi), Ankara.

Öz, M., Kayaalp, S. ve Derçin, A. (2004). *Liseler İçin Felsefe Tarihi Ders Kitabı*, (Devlet Kitapları), İstanbul.

Rowe, A.J. (2007). *Yaratıcı Zekâ*, Prestij, İstanbul.

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul, Düşünen Sınıflar*, Evrim, İstanbul.

Şişman, M. (2006). “Eğitimde Demokrasi ve Sosyal Adalet: Türkiye Eğitim Sistemi'nin Değişmeyen Miti” Eğitim Bir Sen (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu: 4-5 Kasım 2006*. Bildiriler Kitabı, Ankara, s. 291-305.

Tunç, M.Ş. (1950). *Psikoloji Dersleri*. (Terbiye Bakımından), (İÜ Edebiyat Fakültesi Yayını), İstanbul.

Ülken, H. Z. (1967). *Eğitim Felsefesi*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Varış, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş*, (AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını), Ankara.