

Devlet ve Eğitim

Dr. Ramazan GÜNLÜ^(*)

Özet

Bu yazı devlet ve eğitim arasındaki ilişkiyi tarihsel süreç içinde değerlendirir. Eğitimin kamusal/ulusal niteliğinin modern devletin gelişmesiyle ortaya çıktığını ve sermaye-emek arasındaki denge koşullarında değişim geçirdiğini ileri sürer. Küresel sermayenin gelişmesi ve çok ülkeli şirketlerin egemenliğinin pekişmesine koşut olarak eğitimin ulusal kapasite ve gelişmeyle bağlantısını yitirmesini, eğitimin bireysel sonuçlarına giderek artan vurgu ve üretim güçlerinin eşgüdümlemesinin küresel boyutlarda gelişmesiyle ilişkilendirir. Eğitimin kamusal niteliğini emeğin kazanımları olarak değerlendirir ve bunun üretici güçlerin gelişmesi önemini ele alır.

Giriş

Dünya, 1980'lere yeni-liberal uygulamaların yarattığı ideolojik toplumsal ortamda kamusal hizmetlerin niteliği üzerine tartışmalarla girdi. Ekonomik yapısal dönüşüm ve teknolojik yenilenme, sermaye birikim süreçlerinde çok ülkeli şirketlerin (çüş) lehine sonuçlar doğurdu. Sermayenin yeni kârlı alanlar arayışında sosyal politika alanlarına doğru genişlemesi, eğitimin kamusal niteliğinde ciddi aşınmalar yarattı. Thatcher-Reagan ikilisinin dünya düzeyinde etkili olan yeni-liberal uygulamaları "toplum yoktur, birey vardır" anlayışını hızla toplumsal ilişkilere yaydı. Bütün ülkelerde hükümetler emek üzerinde baskı uygularken, sosyal harcamalarda kesintilere gitti.

Ulusal ve sosyal devlet, 200 yılı aşan ulusal bütünleşme ve sınıf mücadeleleriyle yapılanmıştı. yeni-liberal doktrin ve çüş'lerin konsept ve

^(*) A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi

stratejilerine uygun olarak yeniden yapılandırılmaktadır. Toplumsal üretim ilişkilerinin dönüşümü, sermayenin genişlemesi ve metalaşma sürecinin bütün alanlara yayılmasıyla sonuçlandı. Maddi ve tinsel üretim süreçleri bütünleştiren düzenek (mekanizma) yönetsel sürecin "bilimselleştirilmesi ve teknikleştirilmesi" yoluyla sağlandı (Hirsch: 1971; Foucault: 1994, 2000a)."Yönetişim" (governance) teriminde ifadesini bulan anlayış, siyasal-toplumsal kazanımlar için temel olan ulusal ve sosyal devletin tasfiyesini hedef aldı.

Küreselleşme, kârı ençoklaştırma, coğrafi yayılma ve yeni alanların metalaştırılması sürecinde sermayenin genişlemesinin önündeki engelleri (emekçi sınıfların kazanımlar ve siyasal toplumsal mücadeleler) ortadan kaldırmak anlamına geldi. Bu süreçte ulusal-sosyal devletlerin yapılanmasında yer alan sınıflar arası dengenin ifadesi olan siyasal-toplumsal örgütlenme biçimleri çözülürken, siyasal-toplumsal mücadeleler biçimsizleşmekte ve etkisizleşmekte. Küresel düzeyde yürütülen (Dünya Bankası, IMF, Dünya ekonomik Forumu, Dünya Ticaret Örgütü vb.) programlar ve operasyonlar, orta büyüklükteki devletleri de içine alan bir kesimde kamusal-sosyal hizmetlerin finansman kaynaklarını aşındırdı (Hobsbawm: 1996: 496).

Darbe, Türkiye’de toplumun zihinsel kalıplarında ve sürekliliğinde yarattığı burkulma ile birlikte, 1980’li yıllarda yeni-liberal öğretiyi için uygun bir zemin sağladı. 1960’lardan sonra, üniversite aydınları ve bürokratik elit ve askeri elit arasında İslam ve devlet ilişkisi konusundaki oydaşmanın çözülmeye başlaması, 1980’lerde Türk-İslam sentezi anlayışıyla yeniden oluşturulmaya çalışıldı (Turan: 1988, 1993: 63-64). Bu girişim, kamusal hizmetlerin yetersizleştiği bir ortamda, liberal bireycilikle yan yana, toplumun ortak değerlerinin etnik ve dinsel düzeyde cemaatleştirilmesine (ticaret, siyaset, eğitim vb.) yol açtı. Bu değişim, devletin kamusal hizmetler konusunda yaşadığı çöküntünün ifadesi olmak yanında, kamusal hizmet tanımlarında önemli indirimlere gitmesini de görünür hale getirdi.

Eğitim, kamusal hizmet ve yurttaşların hakkı olarak modern devletin gelişimiyle devletin genişlemesinin parçası haline geldi; kapitalist üretim ilişkilerinin dönüşümü sürecinde tarihsel bir değişim geçirdi. 1970’lerden sonra, sermayenin genişlemesi ve metalaştırma süreci yeni bir aşamaya girdi. Bugün, eğitim ve sosyal refah hizmetlerinin kamusal niteliğinin tartışmalı hale getirilmesi, sermayenin yeni metalaştırma alanlarına

açılmasına zemin oluşturmaktadır. Bu nedenle, eğitim, modern devletin ve sermayenin kapitalist üretim ilişkilerinin dönüşümü ve sınıf mücadeleleri pratiğinde kavramlaştırılabilir. Bu yazı, devlet ile eğitim arasındaki ilişkiyi, bugünkü yönelimin ardaalanını, modern devletin gelişimi ve sermayenin geçirdiği dönüşüm ile sınıf mücadeleleri süreci içinde çözümlemeyi amaçlamaktadır.

I. Devlet ve Eğitim İlişkisinin Temelleri

Siyasetin tamamı devlet olmasa da, devlet etkinliğinin tamamı siyasettir. Devlet, tarihsel süreçte gelişen üç işlevi yerine getirmektedir. Birincisi, tüm toplumların üretim araçlarının ve üreticilerin korunması ve gelişiminin koşullarını yaratmaktır. İkincisi, üretim ilişkilerinin korunmasını ve gelişimini sağlamaktır. Üçüncüsü, devletin kendi çıkarını koruması ve geliştirmesidir (Eroğul: 1990, 1999: 44-53). Bu işlevleri yerine getirirken devlet, toplumdaki (yakın olduğu sınıf ve onun karşıtları arasındaki mücadeleden) gelen istemlerle ve kendi doğasına yönelik tehditleri savuşturmak için çeşitli biçimlere ve kurumsal yapılara doğru genişlemiştir.

Devlet bu üç işlevi gerçekleştirirken, kaçınılmaz olarak çelişkili bir görünüm kazanır (Eroğul: 1999: 187). Öyle ki, siyasetçiler, kitlelere karşı ahlaken sorumlu hissettikleri görevler, sınıf öncelikleri ve kendi mesleki çıkarları arasında çelişkiye düşerler. Bu çelişkiler içinde (içsel ve dışsal zorlamalar dahil olmak üzere) sağlık, eğitim, adalet, ekonomi, toplumsal refah hizmetleri farklı sınıf çıkarlarının dolayımını oluşturmuşlardır.

Kitlelerin, seçmen konumuna erişmesiyle birlikte, siyaset aracılığıyla istemlerini gerçekleştirmek üzere siyasal güce baskıda bulunabilmesi, *toplumsal sorunun*¹ tanımlanması sürecinde etkili olmuştur. Toplumsal sorunların çözümü yönündeki gelişmeler, siyasal sürece bağlandı (Poggi: 1977, 2001: 135). "1) Devletin bu konulara eğilmesini bekleyen toplumsal grupların oy hakkına kavuşması, 2) Bunun sonucu olarak yurttaşların "toplumsal" hakları olduğu fikrinin ortaya çıkışı ve 3) Söz konusu sorunu

¹ "Toplumsal sorun: 19. yüzyılda ulusal ekonomilerin ticarileşmesi ve sanayileşmesi sonucunda ortaya çıkan nüfus artışı, alt sınıfların proleterleşmesi, kentlerdeki salgın hastalıklar, suç işleme, yoksulluk, iş kazaları, kitlelerin Hıristiyanlıktan uzaklaşması, örgütlü işçi sendikacılığı, sosyalizmin yükselişi, düşük okur-yazarlık, fahişelik, çocuk suçlular, gayri-meşru doğumlar, alkolizm, bireylerin toplumsal kökenlerinden kopmaları, siyasal huzursuzluk, grevler ve işsizlik gibi birbirinden ayrı çok sayıda konuyu kapsar" (Poggi: 1977, 2001:135).

çözmek için devletin kimi sorumluluklar yüklenmesi". Bu çerçevede gelişen uygulamalar liberalizm, demokrasi ve sosyalizmin ilişkilerini 19. yüzyıl boyunca yapılandırmıştır.

Devlet-toplum arasındaki "ayırım", ilk olarak dinsel uyanış ve ahlaksal bilinçten bağımsızlaşarak devletin laikleşmesiyle ortaya çıktı. Ancak, kapitalizmde ekonomi, "din, aile, statü, eğitim, bilim ve sanat dahil olmak üzere tüm öteki unsurların bağımsız önemlerini" azaltmıştır (Poggi: 197, 2001: 135). Devlet ile toplum iç içe geçmesi, 19. ve 20. yüzyılda, kapitalist ekonomi altındaki sınıflar mücadelesinden doğmuştur. Oy hakkı, mülkiyet ve/veya eğitim koşullarına bağlanmış ve erkeklere verilmişti. Oy hakkının bu niteliği, Marx'ın alaycı biçimde ifade ettiği gibi, "kişinin kendi dünyasından, bilgili ve toplum yararını düşünen yurttaşların o yüce formuna atlaması için baba-egemen bir ailesi, uygun bir evi, saygın bir adı, riske atabileceği bir sermayesi ya da istediği gibi kullanabileceği becerileri olmalıydı" (Poggi: 2001: 145).

Geniş emekçi sınıf kitlelerinin oy hakkı istemi, sermaye karşısında çıkarlarını korumak ve devlet aracılığıyla durumlarını düzeltmek içindi. Devletin askeri ve mali çıkarları, daha geniş kitlelerle ilişki içine girmesini gerektiriyordu. Kapitalist üretim biçiminin gereği kitlelerin temel haklara sahip olması, oy hakkı olmayanlara da toplumda bir yer kazandırmış ve "kamu etkinlikleri"ne katılımlarını sağlayarak siyasal haklara kavuşturmuştu. Gelişen sanayi teknolojisi de, işgücünün en azından okur-yazar olmasını gerektirdiği için, yaygın parasız eğitim, devletle toplum sınırını belirsizleştirmiş, işçilerin kendilerini örgütleyebilme ve harekete geçebilmelerini kolaylaştırmıştı (Poggi: 2001: 146).

Kapitalist üretim sürecinin yapısında meydana gelen değişimler, mesleki yapı üzerinde değişikliklere yol açarak, işgücünün niteliğini değiştirmiş ve işçinin giderek artan eğitim düzeyi siyasal bilincinin yükselmesine yol açmıştır. Sermayenin bu gelişmesi, işçilerin büyük fabrikalarda bir araya gelmesine ve siyasal düzene meydan okuyabilecek bir-toplumsal ve entelektüel- çevreyi yarattı. Topraktan kopan aileler, giderek artan sayıda göçlerle, kentsel nüfus artışına ve kentlerde iç ayrışmalara yol açtı. Ardından gelen çatışmalar, başa çıkılamaz asimilasyon, bütünleşme ve denetim sorunlarını ortaya çıkardı (Bowles ve Gintis: 1976: 158). Öbür yandan üretim sistemindeki değişimler, kendisini burjuvaziyle daha çok özdeşleştiren orta sınıfın mesleki yapısını değiştirerek, çalışan orta sınıfın ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Mülkiyetin oy hakkının koşulu olmaktan çıkarılması bu kesimin de istemleri arasına girdi. Ayrıca bu kesim, "özel" çıkarlarını bağımsızlığını piyasada korumak, ekonomik güvenlik ve toplumsal konumunu güvenceye almak için yeterli olmadığı ortamda, orta sınıf bunları devlet eliyle korumaya çalışıyordu.

Devlet ve toplumun karşılıklı olarak birbirine nüfuz etmeleri, küçük aile kurumunun toplumsal yeniden üretim süreçleriyle bağlantısını çözdü. Meslek ve ekonomi özel alan içindeyken, atölye ve dükkanlar yerlerini kurumlaşmış büyük işletmelere bırakmaktadır. Meslek alanının "özel" niteliğini yitirmesi, ailenin 19. yüzyıldaki üretken işlevlerinin tüketim işlevleri lehine çözümlenmesini getirmiştir. "Özel ile kamusal hayat arasındaki büyüyen yarıma", özel alanı sosyal koruma araçlarının koruma alanında kamusal hayatın bir parçası yaptı (Habermas: 1962, 2000: 270-274).

Çalışan orta sınıf emek piyasasında yeterli istem bulsa ve gelirleri yaşam düzeyini korumaya yetse de, güvenlik arayışları devletten yardım beklentisini zorluyordu. Meslek alanının üretim sürecindeki değişimlerle özel niteliğini yitirmesi ve kamusal hale gelmesi, ailenin gelirlerinin aile içinde çalışan aile reisine ve bireysel gelire bağlanması, aileyi bir çok risk (iş kazası, hastalık, yaşlılık ve ölüm halinde) karşısında korumasız durumda bırakıyordu. Bugün sosyal devlet tarafından sağlanan asgari gelir yardımı gibi temel hizmetler, büyük ölçüde sönmüş aile mülkiyetinin sosyal politika araçlarıyla telafisi niteliğindedir. Böylece toplumsallaşma ve yeniden üretim aileden, okula ve anonim güçlere geçerek devlet bağlantılı dünyayı güçlendirdi.

Ulusal ya da kamusal eğitim sistemleri, 19. Yüzyılda Avrupa devletleri, Kuzey Amerika ve Japonya'da gelişti. Devlet destekli ilköğretim ve ortaöğretim okulları, devleti sağladığı öğretmen eğitimi, okulların denetimi, program ve sınavlar üzerinde devlet denetimi yeni sistemin gelişmesini tanımlarken, Avrupa'da hüküm süren aile-kilise ve çıraklığa dayalı eğitim biçimlerinde belirleyici bir kırılmayı temsil eder (Green: 1997:12). Eğitimsel ilerleme, bu açıdan, gelişimsel devletin bir ürünüdür ve kendi işleyişi için önemli bir araç olmuştur. Ancak, bu toplumsal sınıflar açısından yeni bir dengeyi ifade ettiği için sınıflar arası mücadelenin biçimlenmesinde önem kazanmıştır.

Giderek artan eşitsizlik ve yükselen kapitalistlerin iktidarı karşısında proletaryanın başkaldırısı meşrulaştırıcı arayışları gündeme getirdi. Yeni ve hızla değişen ekonomik koşullarla karşılaşan emekçiler de, güvenlik,

bağımsızlık ve refahın sürekliliği için yeni çözümler aradılar. Amerika'da işverenler eğitimsel genişlemeyi desteklediler. İngiltere'de muhafazakar İngiliz Kilisesi ve toprak ağalarının çıkarları, ulusal ölçekte kamusal eğitimin gelişmesini 1870'lere kadar engelledi.² Askeri ve dinsel amaçların hakim olduğu eğitim politikası, çok az alanda-Prusya ve İskoçya- kitlesel eğitimde kapitalist genişlemenin etkisi hissedilmeden önce etkili biçimde uygulandı (Bowles ve Gintis: 1976: 159-160).

Kitlesel eğitim, İkinci Dünya savaşına kadar önemli bir gelişme göstermiş olsa da, eğitimin yükseköğretime ve ayrıntılı mesleklere doğru genişlemesi savaş sonrası koşullarda gerçekleşti. İnsanlığın %80'i için Ortaçağ, 1950'lerde sona erdi ya da onlar 1960'larda sona erdiğini hissettiler. Dünyada 1945'ten beri meydana gelen olağanüstü değişiklikler, 21.yüzyılda köylü nüfusun ülkelerin ezici bir çoğunluğunda tasfiye olmasına neden oldu. 1980'lerde dünya nüfusunun %42'si kentseldi. Asya'daki kırsal nüfusun dörtte üçünü barındıran Çin ve Hindistan kırsal nüfusları olmasaydı, kent nüfusu çoğunluğu oluşturabilirdi. İkinci Dünya Savaşından önce, toplam nüfusu 150 milyon olan en gelişmiş ülkeler, Almanya, Fransa ve İngiltere bile 150 binden fazla üniversite öğrencisine sahip değildi. Ancak, 1980'lerin sonunda Brezilya, Hindistan, Meksika, Filipinler ve kuşkusuz kitlesel kolej eğitiminin öncüsü olmuş ABD'den başka, Fransa, Federal Almanya, İtalya, İspanya ve SSCB'de (sadece Avrupa ülkeleri olarak) öğrencilerin sayısı milyonları buluyordu. Bu değişimler, devletleri, yüksek nitelikli beceriler için eğitime daha çok kaynak ayırma yönünde tercihlere zorladı. Orta ve yüksek öğrenimi gerektiren mesleklerin yükselişi, neredeyse köylülüğün zayıflaması kadar dramatik ve evrenseldi. Genel ilköğretim, yani temel okuma-yazma öğretimi neredeyse bütün hükümetlerin özlemiydi. Kitlesel okur-yazarlık artsa da artmasa da orta ve yükseköğrenime olan istem olağanüstü arttı (Hobsbawm: 1996: 335-343).

Genelde eğitime ve yükseköğrenime olan istemin artışı, bir çok etmenle ilişkili olarak ortaya çıktı. Küresel bir gençlik kültürünü hızla yayan, plaklar, radyolar ve televizyonlar, Amerikan filmleri ve gençlik turizminin sağladığı kişisel ilişkilerle, hızlı iletişim kapasitesi 1960'larda açığa çıkan dünya üniversiteler ağı (Hobsbawm: 1996: 380) toplumsal koşullarda

² Köy Enstitülerinin halkın eğitiminde gösterdiği başarının toprak ağaları ve dinsel çevrelerin çıkarlarını tehdit ettikleri için Demokrat Parti tarafından kapatılması bu olgunun Türkiye'deki ifadesidir.

değişikliği belirgin hale getirdi. Aile gelirlerinin refah dönemi koşullarında tüm dünyada artışı, kadınların çalışma hayatı içinde olmasını kolaylaştıran ve zorlayan etmenler (doğum kontrolü, boşanmalar vb.) çocukların eğitime katılma oranlarını etkiledi (Hobsbawm: 1996: 372-398). Gelişmeler bir yandan, üretim süreçleri içinde değişimlerin ürünü olurken, bir yandan da, küreselleşmenin altyapısını hazırlayan nitelikler kazandı.

1980'li yıllarda, dünyanın çehresini tanımlayan şey giderek artan kitlesel işsizlik oldu; bunun yanında "sürekli istihdam" belirsizliğe sürüklendi. 20.yüzyılda en belirgin dönüşümlerden biri köylü nüfusun ihmal edilir düzeyde azalması ve kırsal becerilerle dolu insanların kentlere yığılması oldu. Bu insanlar bilişim çağının yüksek becerileri için eğitilebilseler bile (bu işlerin çoğu giderek daha yüksek öğrenim gerektiriyordu) gereksinimleri karşılamaya yeterli değildi (Hobsbawm: 1996: 478). Bu durum, hükümetleri, bir yandan istihdam sorunlarıyla karşı karşıya bırakırken, bir yandan da eğitimle istihdam arasındaki bağın kopması pahasına eğitim sistemlerini genişletmeye zorladı.

II. Modern Devlet ve Kapitalist Üretim İlişkilerinin Dönüşümü Sürecinde Kurumsal Kapasitelerin Oluşumu ve Sınıf Çelişkilerinin Dolayımı Olarak Ulusal (Kapitalist) ve Sosyal Devlet

Fransız Devrimi ve Napolyon Savaşları için ordularını harekete geçiren, merkezileşen ve büyüyen Avrupa devletleri, savaşın sonunda -1815'te milyonlarca asker terhis edilse bile- küçüldü fakat bütçeleri, personeli ve etkinlik düzeyleri 1790'dan çok daha yukarılarda kaldı. "Sermaye ve emeğin şehir ve kasabalara dolması yöneticileri daha önce karşılaşmadıkları tehditler ve fırsatlarla, yoğunlaşmış işçi sınıfının kolektif eylem tehdidi ve daha önce görülmemiş ölçekte vergi toplama ve denetleme fırsatıyla yüz yüze getirdi. Devletlerin faaliyet alanları bütün Avrupa'da genişledi; denizciliği geliştirmek, kara ve demiryolları inşa etmek, polis gücü kurmak, okullar, postaneler açmak, sermaye ile emek arasındaki ilişkileri düzenlemek devletlerin olağan işleri ve uzmanları devlet hizmetine almanın gerekçesi haline geldi" (Tilly: 115). Devlet etkinliklerinin topluma doğru genişlemesi, siyasetin etkisini gündeme getirirken, devlet bütçesinin askeri alanlar dışına genişlemesine yol açtı. Bu aynı zamanda cemaatlerin tasfiyesi sürecinde "doğrudan yönetimin" gelişmesini zorladı. Bu süreçte, seçimler, referandumlar ve yasama meclisleri yoluyla halka danışma yöntemleri uygulandı.

Bu uygulamalar (çoğunluk için) halkın devletin amaçlarıyla özdeşleşmesi ve (azınlık için) farklı dil ve kültür gruplarında tekbiçimliliğe ve bütünleşmeye direniş anlamında ulusallığı güçlendirdi. Bu çerçevede, Avrupa devletleri askeri alana rakip bütçe oluşumları ile genişleyen bürokratik müdahale ve denetim modelinde birleştiler (Tilly: 115-116). Devlet etkinliklerinin genişlemesi, bunları gerçekleştirecek personelin oluşturulması ve yeni siyasal örgütlenme biçimleri, “genel nüfusun çıkarları, ortaklaşa eylem ve yurttaş hakları açılarından geniş etkilerde bulundu” (Tilly: 1992, 2001: 173). Devletlerin gereksinim duydukları kaynakları (para, mal, işgücü) toplumdan çekme çabaları ciddi direnişlerle karşılaştı. Bu durum, devlet etkinliklerinin yapısını belirlerken, pazarlık ve temsil biçimlerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

Yerli nüfuslardan asker toplanması, Fransa, Prusya ve İngiltere’de, 17.yüzyılda, paralı askerden yararlanmaya son verilmesiyle sonuçlandı. Prusyalı Frederic Wilhelm’in 17. Yüzyılda öncülüğünü yaptığı barış zamanında önemli miktarda askerin el altında tutulması, yerli askeri idareler oluşturulması yönünde sonuçlar doğurdu. Ancak, bu durumda paralı askerlerin devletten istemedikleri etkinlikleri- gazilere, hizmet sırasında sakatlananlara, ölü ve yaralıların ailelerine yardım ve ödenelekleri- gündeme getirdi. Birliklerin garnizonlarda toplanması ve iaşe, bunların barınması ve kamu düzeni için sivil karşılıklarının oluşması, askeri etkinliklere hazır olmaları için bütün genç erkeklerin sağlık ve eğitimini sonuçta hükümetin işi durumuna getirdi (Tilly: 2001: 186). Ortak köken duygusuna sahip halkın, ayrıca dış tehditler karşısında birleşmesi, farklı dinsel ve etnik azınlıklar üzerinde baskı uygulanması -İspanya’da Yahudi ve Müslümanlarda olduğu gibi- sürekli bir tekbiçimlilik çabası, özellikle Protestan Reformu ile birlikte büyük güç kazandı. "Her durumda devletin meşruluğuna ilişkin inançlara yapılan etki, ortak bir ruhban sınıfı ve egemen dinin paylaşılması, güçlü bir yönetim silahı sağlıyordu" (Tilly: 2001: 187-188). Bu olgu, devletlerin eğitim sistemlerini geliştirme etkinliğinde örnek oluşturdu.

Avrupa devletlerinin oluşumunda ortaya çıkan ulusallaşma iki anlamda gelişti. Birincisi, ulusçuluk, Avrupa tarihi boyunca, bir din veya dilin yöneticilerinin bir başka din veya dili fethettiği yerde geçerlilik kazanmasıdır. İkincisi devletin uluslar arası stratejisine bağlanmasını teşvik eden tekbiçimlilik ve doğrudan yönetim uygulamasının sonucu ortaya çıkan ulusçuluktur (Tilly: 2001: 203). Bu ortamda, eğitim, özümlememiş azınlıklardaki direniş ve devletin varlığından en çok çıkarı olanlardaki

bağlılığı ulusal amaçların gerçekleştirilmesi yönünde temel bir etkinliğe dönüştü. Eğitim sistemlerinin toplumun geniş kesimlerine doğru genişlemesi, devletlerin yurttaşlarıyla pazarlık yaptıkları temsil biçimleri (Tilly: 2001: 209-210) ile, baştan planlanmasa da, devletin yurttaşların bağlılığında özel etki yarattığı oranda desteklediği (Harris: 1995: 27) koşullarda gerçekleşti.

Devletler savaş kapasitelerini artırmak ve harekete geçirdiklerin güçler üzerindeki istikrarı güçlendirmek için girişir. Tilly (2001: 170) devletlerin can alıcı etkinliklerini üç grupta topluyor: Birincisi, devletin hak iddia ettiği topraklarda rakiplere ve meydan okuyanlara saldırması ve onları denetim altına alması için *devlet-yapma* etkinliğidir. İkincisi devletin hak iddia ettiği toprakların dışındaki rakiplere saldırmasını içeren *savaş-yapma* etkinliğidir. Üçüncüsü, toprakları içinde veya dışında olsun, yöneticilerinin birincil bağlaşıklarının rakiplerine saldırması ve onları denetim altına alması için koruma etkinliğidir. Bütün bunları -tebaasından *devlet yapma, savaş-yapma ve koruma araçları-* sağlamak, *elde etme* etkinliği ile olanaklı olmuştur.

Devletin elde etme etkinliği, hükmetme, dağıtım ve üretim etkinliklerinin içine daha çok girmesiyle sonuçlandı. Bu da, etkinliklerin geniş ölçüde askeri alanın dışına taşınmasına yol açtı. Etkinliklerin genişlemesinde "devlet aklı", Marx'ın belirttiği gibi, toplumda varolan "iktidar bölgelerini" büyük devlet aygıtlarına dönüştürdü ve "tecrit edilmiş küçük birliklerin" özerkliğini ortadan kaldırdı; böylece, karmaşık ve hiyerarşik yönetim kuruldu. Siyasal teknoloji olarak, disiplin ve düzenlemenin keşfedilmesi, toplumsal gövdenin en ufak öğelerine kadar atomlaştırılmasına hizmet etti (Foucault: 2000b: 149-152). Bireylerin gözetlenmesi, davranış, tavır ve becerilerinin denetlenmesi ve performansının ve yeteneklerinin artırılması ve en yararlı alanda kullanılması "devlet aklı"nın sorunu durumuna geldi.

Disiplinin keşfinin ilk uygulandığı yer ordudur: Asker, artık yeri başkası tarafından doldurulabilir biri olmaktan çıktı; iyi bir asker olmak için iyi ateş etmeyi bilmesi, acemi eğitiminden geçmesi, diğer askerlerle uyumlu kılınması gerekiyordu. Dolayısıyla, artık değerli bir şey haline gelen askerin korunması, muharebe alanında yaşamını kurtaracak teknikleri bilmesi acemi eğitimini uzatıyor, asker de o ölçüde değerleniyordu. II. Frederic'in ünlü Prusya ordusu zamanının büyük bölümünü eğitimle geçiren, askeri talimin ve disiplin modelinin doruğunu oluşturuyordu. Bu disiplin edici teknolojilerin uygulandığı diğer nokta eğitim olmuştur. Bireyleri çoğulluk içinde bireyselleştiren bu disiplin edici yöntemler, önce

kolejlerde, ardından ilkokullarda ortaya çıktı. Bireylerle birey olarak değil, nüfus olarak ilgilenen düzenlemenin keşfi, iktidarın nüfus üzerinde uygulanmasına yön verdi. Nüfusun doğum ve ölüm oranları, yaş eğrisi, yaş piramidi, hastalık ve sağlık durumu iktidarın uygulandığı alanları oluşturdu. Foucault'ya göre (2000b: 152), "[d]isiplinin keşfi ve düzenlemenin keşfi, bir anatomi-siyasetin ve bio-siyasetin mükemmelleştirilmesi" olmuştur.

Kant'a göre (Foucault: 2000b: 168-169), Fransız Devriminde anlam taşıyan ve ilerleme belirtisini oluşturan şey, kitlelerin devrime katılmasından çok, devrimin seyirlik sunma tarzıdır; yani, devrimin çevresinde, ortaya çıkan "coşku derecesine varan bir özlem birliği"dir. Kant'ın saptadığı şey, "Düşünmeyin, sadece emirlere uyun!" anlayışından, "İtaat edin, istediğiniz kadar akıl yürüteceksiniz" anlayışına geçiştir (Foucault: 2000b: 177-178-179). Akıl yürütme, makul insanlar topluluğunun bir üyesi olarak, yalnız bireyin özgürlüğünü güvenceye almadı; aynı zamanda, aklın kullanımının özgür ve kamusal nitelikli olmak zorunluluğu, itaati de sağlamanın güvencesi oldu.

Ussallık, bir kez etkinliklerin temeline yerleşince, bunun elde edilmesi, toplumun bir nesne gibi incelenmesi önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkar (Foucault: 2000b: 121). Devletin bireylerin yaşamlarına artan müdahalesi, siyasal iktidar için yaşam sorunlarının artan önemi bireysel davranış ve nüfus sorunları ile ilişkili olduğu ölçüde toplum bilimlerinin gelişmesi olanaklı oldu.

Sosyal bilimlerin gelişmesinde önemli bir dinamik olan bu durum, disiplin ve düzenleme etkinliğinde stratejik bir yere oturmuştur. Daha sonra İngiliz eğitim dairesi başkanı olacak olan Kay-Shuttleworth halk eğitimini temellendirmek için sosyal istatistiği kullanmasında, bu olguyu gözlemek olanaklıdır. Kay-Shuttleworth, **The moral and physical condition of the working classes of Manchester in 1832** çalışmasında, emekçi sınıfların sosyal sorunları, yoksulluk, suç, ölüm, alkolizm ve ahlaki düşkünlüğü, "bilisizlik" ya da "okumaz-yazmazlık" ile bağlantılı olarak değerlendirilmiş ve düzeltici bir çalışma için devlet eğitiminin uygulanmasını önermiştir (Hunter: 1996: 154-155).

Günümüz toplumlarında, devlet bağlantılı dünyanın yaşamın bütün alanlarına yayılması, toplumdaki bütün iktidar ilişkilerinin devletten türemesi değil, iktidar ilişkilerinin gün geçtikçe devletleşmesiyle ve devlet

kurumlarına (eğitim, sağlık, hukuk, ekonomi vb.) dönüşmesi ile ilişkilidir (Foucault: 2000b: 79). Kurumsal alanlar, bireylerin bir araya gelmesi ve karşılaşmalarını sağlayan mekanlar, etkinlikler, işlevler "bir kapasite-iletişim-iktidar bloku meydana getirirler" (Foucault: 2000b: 71). Söz konusu yapılar bireyselleştirme ve bütünleştirme işlevlerini bir arada yürüterek, iktidarın örgütlenmesini kolaylaştırırlar. Toplumda bugün meydana gelen sorunlar, farklılıkların ortaya çıkmasında değil, devlet kurumlarının bu alanlardan çekilmesi ve çöken kurumsal sistemlerle ilgili olarak değerlendirilmelidir (Bukow: 1996: 35). Kurumsal kapasiteleri zayıflatan düzenek (mekanizma), kimlik-farklılık sorunlarıyla ilgili alanlar tersine, küreselleşmeyi bugünkü biçimde yapılandıran sermayenin küresel pratikleri içinde saptanabilir.

III. Küreselleşmeye Giden Yolda Kapitalist Üretim İlişkilerinin Genişlemesi ve Devlet – Toplum İlişkilerinin Değişimi

19. yüzyılın sonuna doğru, uluslararası alanda artan rekabet, İngiliz iş çevrelerinin "parasal rasyonalitesi" ile Alman iş çevrelerinin "teknolojik rasyonalitesi" arasında karşıt konumlara oturdu. Bu durum Karl Polanyi'nin ikili hareket dediği, piyasa ve piyasanın sınırlandırılması arasındaki salınımın odak noktası oldu. 19. yüzyılda gelişen sanayi tesisleri sisteminin pahalı, ayrıntılı planlanmış ve uzmanlaşmış niteliği ticaretten sanayiye doğru hareketi değiştirdi. Üretim girdilerinin gerekli oldukları yerde ve zamanda, gerekli oldukları miktarda bulunabilmesine duyulan gereksinim, toprak, sermaye ve işgücünün olağanüstü önem kazanmasına yol açtı (Arrighi: 1997, 2000: 379-380). Üretilmemiş olmaları sebebiyle hayali olan bu metalleri, piyasa koşullarına bırakmak, toplumsal felakete davetiye çıkarmak olurdu:

"Çünkü meta olduğu iddia edilen "işgücü", bu çok özel malın taşıyıcısı olan insanı da etkilemeksizin harekete geçirilemez, ayırım yapılmaksızın kullanılamaz, hatta kullanılmamış halde bırakılamaz.... Kültürel kurumların koruyucu örtüsü üzerinden çalınmış insanlar toplumsal korunaksızlığın etkilerinden mahvolurlardı; kötü alışkanlıklar, sapıklık, suç ve açlık nedeniyle ortaya çıkan şiddetli toplumsal çözümlenin kurbanları olarak ölürlardı." (Polanyi: 1957: Akt.Arrighi: 2000: 380-381).

Polanyi'nin belirttiği bu kritik önemdeki olgu, ulusal devletlerin toplumsal hayata müdahale yönünde etkinliklerini temellendirdi. İngiltere, 1820'lerde işgücünün ücretinin piyasada belirlenmesi, paranın yaratılmasının altın standardına bağlanması ve serbest ticaretin uygulanması yoluna gitti: 1834 tarihli Yoksulları Koruma Yasasındaki

Değişiklik, paranın dolaşımını altın standardına bağlayan Bankalar Yasası Değişikliği ve İngiliz piyasasını tüm dünyada üretilen hububata açan 1846 tarihli Tahıl Yasaları Değişikliği İngiliz serbest piyasasının temellerini oluşturdu. Ancak içeride serbest piyasa düzenine dayalı rejimin bileşenlerinin karşılıklı bağıllığı, piyasadan çok İngiliz devletinin ve İngiliz sermayesinin deniz aşırı yayılmasına dayanmıştır (Arrighi: 2000: 384).

Devlet kapasitesini etkileyen tehdit ve savaş kapasitesinin sanayileşmeyi ileri düzeye taşımanın temeli olduğunu ileri süren görüşler az değildir. Devlet kapasitesinin savaş kapasitesi ve sanayileşmede önemli rolü İngiliz, Alman, Japon ve Güney Kore örneklerinde görülmektedir (Hobson ve Weiss: 1995, 1999). Bu açıdan, Napolyon Savaşları, İngiliz sanayinde gelişen özerk sermaye mallarına ordunun artan talebi ile birlikte, sanayi devrimini ileri aşamaya taşıdı. Ancak, bu gelişme, diğer devletlerin yönetici sınıflarıyla rekabette ve güç mücadelesinde, olumlu koşullar altında, teknikleri ve yaygın bilgi kullanarak uygulamaları geliştiren teknik elemanlar önemli bir yer kazandı (Arrighi: 2000: 386). Tekniklerin fiili ve olası rakiplerin eline geçmesi riski karşısında İngiliz hükümeti, 1770'lerin ortalarından Napolyon savaşlarına kadar usta zanaatkarların ve teknisyenlerin göçleriyle araç ve makine ihracatı üzerine giderek artan sayıda sınırlamalar getirdi. Bu tür uygulamalar zamanla değişikliğe uğrayarak, sanayi malları ve askeri donanım için piyasa oluşturma önemli hale geldi.

İçte nüfusun yönetilebilir hale getirilmesinin özel önemi, eğitimin bir sistem olarak örgütlenmesi gereksinimini doğurdu. Sanayileşme ve kentleşme, Polanyi'nin sözünü ettiği nüfus üzerindeki olumsuz etkileri giderecek uygulamaları zorladı. Aynı zamanda da, belli bir uygulamanın başlaması için sosyal göstergelerin ortaya konmasının önemi, uygulamaların gerekçelendirilme tarzı olarak, ardaında toplum mühendisliğine uygun bir sosyal bilim modelini yerleştirdi. Bunlar, temel olarak egemen olanların değer yargıları ve kendini koruma biçimleriyle olduğu kadar, üretim koşulları ve ilişkilerini istikrarlı biçimde geliştirme ve sürdürmenin modeli oldular.

20. yüzyılın ilk yarısına kadar süren serbest ticaret kapitalizmi düzeninin yıkımı ve sınırlandırılması, kapitalizmin "altın çağı", bütün dünyada modernleşme ve kalkınma rüzgarının estiği bir düzenlenme dönemini oluşturdu. Bu dönemin temel espirisi olan planlama geleneksel toplumların modernliğe geçiş sürecinde eğitimi kritik önemde bir alan haline getirdi: Devletler, insan ve doğal kaynaklarını kendi istedikleri ve planladıkları gibi

depolamayı ve harekete geçirmeyi de içerecek biçimde kullanmada istekli davrandıkları ve özgür hissettikleri oranda iktisadi ve toplumsal gelişmelerini sağlayabildiler (Green: 1997: 23). Ancak, Üçüncü Dünya ülkelerinin bu tür girişimleri, malların dolaşımı, serbest rekabet ve Birinci Dünyanın satın alma gücünün esnekliğini sınırlandırabileceği için özellikle Amerikan birikim rejiminin baskısı altında kısıtlandı (Arrighi: 2000: 474-475).

1955'te Bandung'ta bağlantısız devletler hareketinin ortaya çıkışı, Üçüncü Dünyayı yaratırken, Amerikan-Sovyet rekabetini daha da artırdı. Kitle tüketiminin çalışan sınıflara genişlemesi ve silahlanma yarışı, Üçüncü Dünyanın, Birinci Dünyanın şimdiki ve gelecekteki gereksinmelerinin karşılanması için doğal ve insan kaynakları deposu olarak stratejik önemini de artırdı. Üçüncü Dünyadaki Amerikan ve Batı Avrupa uluslar arası şirketlerinin etkinliklerinin genişlemesi ve pekişmesi, Üçüncü Dünyanın birincil ürünleri ile Birinci Dünyanın satın alma gücü arasında oldukça etkin ve etkili örgütsel bir ilişkiler yarattı. Aynı zamanda, Üçüncü Dünya kaynaklarının Birinci Dünya devletlerinin yararına kullanımında, dönemin ve geleceğin maksimum esnekliğinin korunmasında ek bir güçlü ve yaygın çıkar da yarattı.

Ancak, Üçüncü Dünya ülkeleri genelde emek deposu olma yolunda politikaları "tercih" ettikleri oranda, kendi üretim kapasiteleri ve becerilerin bileşiminde etkili olamadılar. Bu sebeple, eğitilmiş işgücünü geliştirmiş ülkelerin çekim alanına bıraktılar. Kendi nitelikli emek güçlerini üretim sürecine sokamadıkları ölçüde, "nitelikli emek göçü" kaçınılmaz hale geldi.³ Bu durum, 1970'lerde aşırı birikim krizinin aşırı üretim krizine dönüşmesinin sonucu olarak değerlendirilebilir. 1980'lerde dünya ölçeğinde kamu ve özel girişim harcamalarındaki kesintiler giderek daha çok sayı ve türde üretim ve ticaret tesisini satın alma gücüne oranla gereksiz hale getirdi (Arrighi: 2000: 519). Bu gelişme, azgelişmiş ülkelerde üretim kapasitelerinin daralması ve istihdam sorunlarını ortaya çıkararak nitelikli emeğin merkez ülkelere çekimini hızlandırdı.

³ ABD'de eğitim gören Türk öğrencilerin yurda dönüş eğilimlerini saptayan bir çalışmaya göre, öğrencilerin önemli bir kısmı bir süre daha kalma (% 26.7), kararsız (% 12.2) ve yerleşme (% 4.5) eğilimi göstermektedir (Kurtuluş: 1999: 99). ODTÜ İktisat Bölümünde yapılan bir çalışmaya göre, öğrencilerin önemli bir kısmının yurt dışında lisans-üstü eğitim yapma isteği, aynı zamanda yerleşme isteği ile desteklenmektedir (Şenses: 1999: 199).

Harris (1995: 29-32), şirketlerin sermaye birikimi ile sistematik devlet rekabeti arasındaki ilişkinin tarihsel olarak belirlendiğini ileri sürüyor. Birincisi, sermayenin devletle ilişkisinin devlet çıkarlarından bağımsız belirlendiği dönemde, sermayenin devlet için varoluş sebebi savaş için ulaşım araçları, malzeme ve finansman kaynaklarının en hızlı ve üstün biçimde sağlanmasıdır. İkinci dönem, 19. yüzyılda kozmopolit burjuvazinin ortaya çıkmasıyla devlet sermaye ile kendi arasında çıkarlarının sınırını çizme endişesi duymaya başlamıştır. Üçüncü dönemde 1870'lerden sonra, devlet emperyalizmle tezat oluştursa da, "ulusal" kavramının imparatorluğun içerdiği yerlerde bile, devlet çıkarları kozmopolit burjuvazinin, ulusal (ve ırksal) unsurlarına göre bölünmesine yol açıyordu. Bu dönemde devlet ekonomiye çok yakın ilgi gösterdi. Savaş döneminde devletlerin çıkarları ile şirketlerin çıkarları birleşti. Bu dönem, keynesçilik ve sosyalizm uygulamalarını yaygınlaştırdı. Dördüncü dönem, 1960'ların başından bu yana birbiriyle etkileşen görece özerk ekonomilerin yerini bütünleşik tek bir dünya piyasasının geçmesiyle tanımlanmaktadır. Küresel düzeyde gelişen sermaye, çüş'ler ile, tek bir kozmopolitan burjuvazi olmasa bile, en azından bir çok devletle koşullu bağımlılık çerçevesinde iş gören, bir dizi küresel baronluk yaratmış gibidir. Günümüzde devletler insanları dünyaya karşı temsil etmekten çok karmaşık bir dünya sistemini insanlara temsil ederek küreselleşmeye uyum sağlamaktadır: Liberalizasyon, özelleştirme, yapısal uyum politikaları tüm devletleri etkilemekte; yerel ve dış fiyatlar arasında tutarlılık yaratmakta ve dünya pazarının yerel piyasadaki egemen etkisinin aracı olarak iş görmektedirler.

Devletlerin karar verme kapasiteleri zayıflarken, daha çok çüş'lerin ve onların küresel aygıtlarının gücü artmaktadır. Bu gelişme seyri, devletlerin sınai-ekonomik sürecin etkisine daha fazla girmeleri ve uluslar arası güç ve temsili ekonomik güçte görmeleri ile ilgilidir (Poggi: 2001: 153). Kapitalist üretim sürecindeki gelişmeler ve özellikle büyük şirketlerin gelişmesi, onları yarı-kamusal bir güç ve çalışanları için yarı-devlet oluşturmalarına sebep olmaktadır. Sağladıkları büyük karlar ve ölçek ekonomileri ile asıl amaçları ile ilgili olmayan etkinliklere yönelmektedir; yeni ürünler, reklam ve fiyat stratejileri ile bu maliyetleri tüketiciler üzerinden geri alabilmektedirler. Kârları, pazarları, büyüme hızları ve birbirleri ve toplum üzerindeki denetimleriyle büyük şirketlerin egemenliği, devletin kendisini de etkileme gücüyle, 20. yüzyıl boyunca devletin etkinliklerini genişleterek kendi kârlarını artırmayı başardılar.

Devlet, gelişmiş sanayi dallarında etkinlik gösteren şirketlerin geliştirilmesi için büyük fonlar ayırmaktadır. Aynı zamanda, “devletin ulusal eğitim sistemini yayma ve modernleştirme çabası arkasında belirtilen amaç ne olursa olsun sanayinin faaliyet gösterebilmesi ve ilerlemesi gereksinmesi olan yetişmiş insan gücü ve ileri bilimsel, teknolojik ve idari bilgiyi sağlamaya yaramaktadır”. Bazı açılardan, “istikrarlı kalkınma” ve “tam istihdam” arzusu, sanayi ürünlerine olan istemi karşılamak amacıyla, devleti büyük harcamalara itmektir. Bunun sonucu, sosyal refah harcamaları da, enflasyon artıran etken olarak görülürken, şirketlerin işletme maliyetlerini hafifleterek, büyük ölçüde alt sınıflara vergi yüküne sebep olduğu ileri sürülmüştür (Poggi: 2001: 152).

Günümüzde, "Washington consensus" (Goldfinch: 2001: 16) ile ülkelere dayatılan mali disiplin, siyasal olarak duyarlı alanlardan ekonomik olarak duyarlı alanlara harcamaların yeniden yönlendirilmesi için kamu harcamaları reformu, vergiyi tabana yayma, mali liberalizasyon, yabancı yatırımların önündeki engellerin kaldırılması, ticaretin liberalizasyonu, rekabetçi mübadele oranları, özelleştirme, düzensizleştirme ve mülkiyet haklarının korunması kararları, çok ülkeli şirketler lehine bir küresel ekonomi manifestosu olarak, maliyetlerin emekçi sınıflara yüklendiği bir uygulamanın temellerini atmaktadır.

İki Dünya Savaşı deneyimi, nükleer felaket olasılığı, devletlerin ülke dışında güç arama yerine sını-ekonomik sürecin mantığına uyarak, eskiden tek tek tüketicilerin "özel" kaygıları olan konuların görünürde "kamusal" öneme sahip konulara dönüşmesinde etkili olmuştur. Bu da devletin meşruiyetini toplumun "mutluluğu"nda aramasıyla devlet-toplum ayrımının ortadan kalktığı bir süreci doğurmuştur. 1950'lerde ve 1960'larda yaygınlaşan keynesçi ve post-keynesçi refah devleti uygulamaları, enflasyon ve durgunlukla karşılaşınca, giderek daha çok sorgulanır hale geldi. 1970'lerin sonlarına doğru, devletin topluma yayılmış uygulamaları, hem verimsizlik ve maliyet hem de yoksulluğu önlemede yetersiz kalışı dolayısıyla eleştiriye uğrayarak, kamu politikaları olarak gözden düşürüldü (Goldfinch: 2000: 6). Yeni-liberal anlayışın İngiltere ve ABD'de iktidara gelmesi ve yeni-liberal ekonomi anlayışının (Chicago okulu, yeni klasik, kamu seçimi ve yeni kurumsal ekonomi) çeşitli ülkelere yayılması ile refah devleti uygulamaları ve kamu hizmeti anlayışının daha çok sorgulandığı bir döneme girildi.

Günümüzün “doğru”su olarak, açıkça gündeme konan demokratikleşme, liberalizasyon, özelleştirme vb. uygulamaların, borç almanın zorunlu

koşulları haline gelmektedir (Harris: 1995: 34). Dünya Bankası, savunma harcamalarının sosyal harcamalara dönüştürülmesini yeni borç verme koşulları arasına koymuştur. ABD bile savunma harcamalarında kısıntılara giderken, Orta Doğu, Doğu ve Güneydoğu Asya'da artış daha çok göze batar hale gelmiştir. Yeni "doğru", adem-i merkeziyete işaret etmektedir; ancak, gelişmeler, eski devletlerin gücünü koruması ve güçlenmesi ya da dünya hükümetine ve "imparatorluk" olasılıklarına da yol açabilir (Harris: 1995: 34-36; Hardt ve Negri: 2000, 2001: 214). Sonuçta buna karar verecek olan güçler mücadelesi olacaktır.

1970'lerde başlayan dünya kapitalizminin yeniden yapılanmasında, küreselleşme yeni bir süreç olmamakla birlikte (Boratav: 2000: 18), kapitalist üretim ilişkilerinin dünya çapında yayılması ve kapitalizm-öncesi ilişkilerle (modernleştirme) yer değiştirmesi⁴ sürecinin doruğunu oluşturdu. İstvan Mezaros'un "sermayenin tarihsel üstünlüğünün sonu" dediği bu gelişme, kapitalizmi besleyen kültürel ve siyasal kurumları, dünya çapında metalaşmasının ya da toplumsal yaşamın piyasalaşmasının taşlarını döşeyerek bir kenara itti (Robinson: 2001: 158-159). Küreselleşme, bütünleşmiş uluslar arası piyasada meta değişimi ve sermaye akışını ulusal birikim döngüsünün yerine, tek bir üretim tarzı içinde ve farklı ülkelerin ve bölgelerin küresel ekonomi içinde organik bütünleşmesine yol açtı.

Ulus devletlerin bu yüzyılda geliştirdikleri en yeri doldurulmaz işlev, refah eğitim ve sağlık hizmetleri ve diğer kaynak dağılımlarını, "transfer ödemeleri" aracılığıyla kendi nüfuslarına yeniden dağıtmalarıydı. Bugün bu dağıtım, kuramsal olarak kendi içinde kapalı biçimde sürdürülememektedir. Avrupa Birliği gibi bazı bakımlardan bu işlevi yerine getiren ulus ötesi varlıklar dışında yerine getirilemez hale geldi (Hobsbawm: 1996: 489). Geçen yüzyılda ulus devletlerin temeli olan "ulusların kendi kaderini tayin hakkı" kimlik siyasetlerini bugün de etkilese de, bu siyasetler küresel ekonominin çeşitlendirdiği nüfus gruplarının içinde yaşanan sorunlara duygusal tepkiler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu gelişmeler, ulus-ötesi varlıkların otoritelerini güçlendirerek, ulus-devletin dayandığı sosyal

⁴ Modernleştirme, az gelişmiş ve sömürgeleştirilmiş halkların kendi tarihlerinden uzaklaştırılması, sömürgeci eğitim pratikleri ile sağlandı. Böylece, Batı emperyal tarihinin kalıpları içinde kendi tarihlerini eklemeyen geleneksel elitler, kendi toplumlarında tarih ve bellek arasında boşluk yaratarak, bağımlılık kültürlerini inşa ettiler (Norton: 1993: 456-457). Sömürgeci kimliği içinde oluşan ikiye ayrılmış dünya, hak ve özgürlükler değil düşünce ve değerler bakımından Batı uzamından dışlanır (Hardt ve Negri: 2000, 2001: 143-144)

temelleri değiştirmektedir; Avrupa Birliği üye devletler üzerinde otoritesini pekiştirirken, bağımsız siyasal inisiyatifi artmaktadır; ancak, asıl gücü, demokratik siyasetlerin baskısından fiilen bağışık olmasında saklıdır (Hobsbawm: 1996: 496).

Ulus-ötesi kapitalist sınıf (Robinson ve Harris: 2000: 17), ulus-devleti kapitalizmin düzenleyici ilkesi ve sınıfların gelişmesi ve toplumsal yaşamın kurumsal "kabi" (container) olmaktan çıkardı; ulusal üretici yapılar ulus-ötesiyle bütünleştiği için, organik gelişmesi ulus-devletler aracılığıyla meydana gelen dünya sınıfları, diğer "ulusal" sınıflarla ulus-üstü bütünleşme sürecine girdi. Bunun yanında, devletlerin giderek azalan gücü, farklılıkları çoğullaştıran pratikler ile, modern devletin egemenlik sisteminin dayandığı kurumsal yapıları çözüyor (Hardt ve Negri: 2000, 2001: 338-354). Böylece bütünleşme, sermayenin içsel yapılarına ve iletişim alanına kayıyor.

Ulus-ötesi kapitalist sınıf, ele geçirdikleri kilit bakanlıklar ve bürokrasiler aracılığıyla keynesçi refah ve gelişmeci projeleri ortadan kaldırarak (Robinson ve Harris: 2000: 23), yeni-liberal modelin uygulanmasını sağladı. Zorlayıcı otorite sistemleri olarak devletler sınıf ilişkilerini ve toplumsal pratikleri siyasal kurumlar aracılığıyla katılaştırmış ve işleme sokmuştu. Ancak, küreselleşme, bu ilişkileri yerinden çıkardı ve yeni biçimleri dayattı. Ekonominin küreselleşmesi, sınıf ilişkilerinin ve devletlerin dönüşümünden yalıtık bir olgu olamayacağı için sınıfların da küreselleştiği bir olgu olarak ele alınması gerekir.

Ulus-üstü örgütler hem ekonomik ve siyasal hem de resmî ve resmî olmayan yapılar, ulus-ötesi sermaye sınıfının çıkarlarını kurumlaştıran işlevler görerek, onları yeniden biçimlendiriyor. IMF, Dünya Bankası, Uluslararası İşkan Bankası (BIS), Dünya Ticaret Örgütü (WTO), bölgesel bankalar vb. gibi ulus-üstü ekonomik kurumlar, Birleşmiş Milletler, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Avrupa Birliği, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı (CSCE) vbg. daha resmî olanlar yanında, G7, G22 gibi ulus-üstü siyasal kurumlar, Güney Doğu Asya Uluslar Birliği (ASEAN), Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması (NAFTA), Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği (APEC) forumu gibi bölgesel anlaşmalarla kurulan ulus-üstü yargısal, yönetsel ve düzenleyici planlama kurumları, ulusal kurumları tedricen devre dışı bırakarak, küresel ekonominin politika geliştirme ve küresel yönetiminde hakim duruma geliyor (Robinson: 2001: 166-167).

Ulus-üstü örgütler dönüşmüş ulusal devletlerle uyum içinde iş görürken, dönüşmüş ulusal devletlere eleman sağlayan ulus-ötesi fonksiyonerler için de muhataplarını kadrolaştırdılar. Bu ulus-ötesi devlet kadrosu kapitalist küreselleşmenin ebeleri olarak çalışmaktadır. Kapitalizm geliştiği için, düzenlenmemiş piyasa, bireysel varoluşa ve toplumsal yeniden üretime olanak veren toplumsal bağlar ve kurumlar üzerindeki kürkünü çıkardı. Sermaye ve emekçi halk sınıfları arasındaki uzlaşının bir biçimi olan ulus-devlet içinde gelişen kurumlar, sermayenin gücü üzerinde sınırlamalar getirmişti. Küresel sınıf oluşumu, hem egemen hem bağımlı toplumsal grupları küresel çapta yeniden yapılandırmaktadır (Robinson: 2001: 168-169). Bu süreçte, çatışmalar, 1987'den beri maddi ya da parasal kıtlıklar üzerindeki yerel güçler arasında meydana geldi. Çatışmaların şiddeti, *"hakim kapitalist devletleri zıt bloklara ayırmak yerine, onların ortak güvenlik ve cezalandırma faaliyetlerini askeri anlamda birleştirme"* (vurgu-R.G.) eğilimini daha çok güçlendirdi (Arrighi: 2000: 519).

İktidar, emir verme ve uygulama ya da toplumsal yapıları biçimlendirme yeteneği olarak, ulusal birikimde çıkarları olan sınıflar ve gruplardan çıkarları yeni küresel birikim çevriminde olanlara doğru el değiştiriyor (Robinson: 2001: 173). Ulus-devlet ile ulus-ötesi devlet yapıları arasındaki irtibatı, ulus-ötesi şirketler ve bağlantılı siyasal elitler sağladılar. Bu noktada bir grubun çıkarı ulusal düzenleyici ve korumacı düzenekleri içeren ulusal birikimde dururken, diğer grubun çıkarları dünya çapında piyasa liberalizmine dayalı küresel ekonominin genişlemesindedir (Boratav: 2000: 21-22). Yerel elitlerin ulus-ötesi fraksiyonları, 1980'lerden 1990'lara üstünlük sağlarken, ulusal devletler içinde politika oluşturmada kilit bakanlıklarda ve bürokraside kilit konumları ele geçirdiler (Robinson: 2001: 174-175). Küresel kapitalizmin temsilcileri, küresel sermaye ve ulus-devletler arasında varolan kurumsal çelişkiyi, ele geçirdikleri kilit konumlar sayesinde, ulus-devlet pratiklerini küresel kapitalizm ile uyumlu hale getirdiler.

1. Batı Eğitiminin Devletle İlişkisinin Oluşumu ve Değişimi

Aydınlanma, olanaklı her yerde reformun yayılmasını temellendirdi. Locke, Rousseau, Pestalozzi bireyleri, yurttaşları ve insanlığın eğitimini istiyorlardı. Okulların reformu, bu sebeple en önemli sorunlar durumuna gelmişti. Modern devlet yeni meslekler için eğitim yapacak üniversitelere ve başka eğitim kurumlarına gereksinim duyuyordu. En önemli sorun

ulusal birliği sağlayacak bir eğitimsel temel ve ordunun gereksinimlerini karşılayacak bir eğitim örgütlenmesi idi.

Mühendislerin yetiştirilmesi ve askeri hizmetlerin karşılanması için Fransa'da 1718'de Ecole des Ingenieurs, 1748'de Ecole des Ponts et Chausees, Ecole des Mines Paris'te kurulmuştu ve güçlü askeri çıkarlar için düşünölmüştü. Almanya'da da Madencilikle başlayan mühendislik okulları 1770'de başladı ve 19. Yüzyıl boyunca meslek yüksek okullarıyla sürdü. Aydınlanma her yerde elit sistemler geliştirirken halkı keşfetmiş ve halkın genel eğitimine yönelmiştir. Bütönsel eğitimin ilk denemeleri insansever eğitim akımıyla başlamış ve okuma-yazma eğitimini önemli hale getirmiştir. Bu kolay anlaşılabilir bilgi akışı, alt tabakalar için açılan fabrika okulları ve yoksullar için okulların ağılmasıyla yapılabilirdi. Hıristiyan dünyasında hızla yayılan popöler kitapların yayın dünyasına girmesiyle okuma-yazma kırsal alanda, papazların yeni görevi haline geldi (Im Hof: 1993,1995: 196-201).

Eğitimsel gelişmenin ardındaki biçimlendirici ruh askeri güç ve bürokratik etkililik oldu; endüstri de gelişmeyi canlandırarak teknik uzmanlığı sağladı. Eğitimsel gelişme ise toplumu (kapitalizme) dönüştürecek devlet oluşumunun etkin bileşenlerinden bir haline geldi (Green: 1997: 15). Eğitilmiş yurttaşın eğitilmemişten daha değerli olduğu yönünde görüşün yaygınlaşması, askerin eğitimi arttıka değerli hale gelmesi ve onu korumak için daha çok eğitimi gerektirmesinde ifadesini bulur. Johan von Justi de bu düşünceyi üniversite için şöyle ifade ediyor: Üniversiteler, "nihai amaca hizmet ediyorsa yeterli olacaktır. Bu, devletin kamusal temelleri olduğu kadar, bazen devletin bürokratları ve dürüst yurttaşları olarak, ortak refaha yararlı hizmetler verebilmeleri ve görevleri tam olarak yerine getirebilme konumunda olabilmeleri için" gençliğin alt-okullarda düzenli olarak eğitilmesi gerekir (Akt.Hunter: 1996: 150).

Friedrich Prusya'sında okul –merkezi öğretmen eğitimi(1742/1752), zorunlu okul ve okul denetimin uygulamaya sokulması (1763) ve okulun devletin ağımlanması olarak ilan edilmesi dahil (1794)- yalnız yetkilendirme aracılığıyla değil, tersine devlet okulu siyasal içerik ve toplumsal ilkeleri ağıklayan kuramlar ve denemeler aracılığıyla da öne çıktı. Aydınlanmış mutlak devlet eğitim ilkesinin ardında iki karşıt eğilim taşıyordu. Birincisi, konum ilkesi, üst tabakalar için siyasal eğitim gerektirir ve her birinin kendi basamağında kalmasıyla ilgilenir. İkincisi, genel düzeyde devlet yurttaşlığı ilkesi doğal hukuk motifi ile devlet aklını

birbirine bağlar ve bütün uyruklar için devlete yararlı yurttaş eğitimi gerektirir (Flitner: 1957: 20-21).

Bu çerçevede gelişen devlet okul sistemi, eğitimsel ilkenin (uzlaşımış) ifadesi olarak değil, yönetsel devletlerin karşılaştıkları özel tarihsel zorunlulukların ve bunları tanımlamak üzere sahip oldukları entelektüel ve siyasal teknolojilerden doğdu. Prusya'da iç savaş ve kırsal gerilik, İngiltere'de kaotik endüstri şehirleri, sömürgelerde köylülerin "modernleştirilmesi" gibi özel koşullar, eğitimi önemli bir yönetsel devlet etkinliğine dönüştürdü (Hunter: 1996: 154-155). Halk eğitimi, bu noktada, bireylerin içsel kendini gerçekleştirme girişimi değil, fakat toplumsal olarak disiplinli kişileri yaratma yeteneğini gerçekleştirecek eğitimsel ortam ve ilişki ağı (milieu) olarak nüfusları kuşatma aracı oldu.

Eğitimde devletin rolü ve devlet oluşunda eğitimin rolü birbirini güçlendiren bir karşılıklı etkileşim oluşturmuştur. Eğitimle siyaset arasındaki ilişkide, Rousseau, insanın bireysel doğası ile devletin toplum sözleşmesi arasında ortadan kaldırılamaz gerilim görmüştür. Onun "Emile"i soyut bir insandır ve en doğal biçimde eğitimidir. Rousseau'nun görüşü eğitimde iki noktada etkili olmuştur: Birincisi, her yurttaşın özerk siyasal yükümlülüğü ve ortak eylem için ön eğitimi alması istemini yarattı. İkincisi, genel irade öğretisi, bir eğitime diktatörlüğü olarak bozulan dünyada demokrasinin koşullarını sağlamasını ifade etti (Flitner: 1957: 52-53). Eğitim ideal bir toplum aracılığıyla iyi insana ulaşmak için, devletin amaçlarına uygun olarak, herkes için eşit ve ortak olmalıdır. Herkes ülke, yasa aşkını anne sütüyle emmek zorundadır. Dolayısıyla ders, sadece kendi ülkesinin tarih, edebiyat, toprak ve yasa bilgisini kapsamalıdır.

Bu anlayışa paralel olarak, Napolyon'un meşhur "Üniversite İmperiale"si 1806'da yasalaşarak, bir çok ülkeyi etkileyen eğitimde devlet tekeli hayata geçirdi (Flitner: 1957: 41-42). Eğitim aracılığıyla devletin, ulusun ve ulusal eğitimin gerçekleştirilmesi devlet eğitiminin doruk noktasını oluşturdu (Flitner: 1957: 67-71). Pedagojinin bilim olarak gelişmesi, tek ve mutlak yöneme göre, tek ve mutlak eğitim ilkesine göre yapılandırıcı rasyonalizm temelinde gerçekleşti (Flitner: 1957: 97). Rasyonalizm, devlet bağlantılı olarak gelişirken, ona eşitlik ve özgürlük sorunsalı olarak eğitim almaşıkları gelişmekte gecikmedi.

⁵ Önce eliten eğitimi sonra halkın eğitimi. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte, yurttaşların yeni siyasal ve kültürel değerler çerçevesinde eğitimi de aynı yolu izlemiştir (Gökçe: 2000: 223).

Fichte'nin eğitimin bütün zümreler için eşit olması düşüncesi Almanya'da ulusal eğitimin ortak temelini oluşturdu. Ona göre, varolan zümreler ulusal eğitim adına yola çıkmada geçici bir işleve sahiptir.⁵ Daha sonra zümrelerin özel konumu sona erecek ve eğitim bütün insanlara verilebilecektir. Bu çerçevede, öğrencilerin ortak sorumluluğu ve özerkliği, çalışma eğitimi, yurttaşlık bilgisi, beden eğitimi ve ulusal tarih Fichteci eğitim anlayışı olarak uygulamaya sokuldu (Flitner: 1957: 73).

K.v.Rotteck ve K.Th. Welcher, "Staatslexicon oder Encyklopedia der Staatswissenschaften, 1834" yapıtlarında eğitimi şöyle tanımlar. Liberaller için, birincisi insan kendi özünde serbesttir, fakat kendi durumunda aile, konum ve geleneğin engellerinden serbest değildir. Yolunu daraltıcı koşullardan kendini belirleme özgürlüğüne, çocukluktan özerk yetişkinliğe yardımsız yönelmek zorundadır. "Doğum bizi hemen insan yapmıyor, tersine eğitim aracılığıyla, yani bedeni ve ruhu etkileyen koşullar aracılığıyla insan oluyoruz." Bu koşulların rastlantısal olmaması, tersine planlı olarak usu desteklemesi, bağımsız insanı meydana getirmesi, eğitimin uğraşı ve hedefidir. İkincisi, devlet de kendi verilerine göre, hukuk ve Anayasa'da rastlantısal bir oluşumdur. Fakat devlet rastlantıdan ve tarihsel eksiklikten dışarıya ve ussal normlara sevk edilmek zorundadır. Devletinki gibi, insanın yolu da usa dayalı ve özgürleştirici yaşama eğitimle ulaşır. Eğitim rastlantıya, erken liberallerin sözünü ettiği, kültürel güçlerin serbest oyununa bırakılamaz. Kendi varlığının koşulunu oluşturduğu için, devlet eğitimle ilgilenmeli, Aydınlanma uğraşısını üstlenmelidir (Flitner: 1957: 123).

Eğitim ilkelerinin Batı'daki tarihinde, 1700'lü yıllar önemli bir dönüm noktası olmuştur. Eğitim "insanlık" ile "yurtseverlik" arasında, bireysel ruh çevresindeki Hıristiyan bireysel bilinç ile Polis düşüncesindeki realizmden gelen insanın siyasallaşması arasında, "insan" ve "yurttaş" arasında bitmeyen mücadele sürecinde biçimlenmiştir (Flitner: 1957: 125). Bu sürece, 1848 Devrimleri sonrasında toplumsal üretim ilişkileri içinde konumlanan siyasal-sınıf mücadelelerinin –burjuvazi ile proletarya arasında- eğitime yansıyan çelişkilerini eklemek gerekir.

"Devlet ve eğitim düşüncesindeki bu akımlar farklı kollara ayrılmadan önce, Hegel'in sisteminde bireyin ve birey-üstü değer sisteminin nihai büyük birliğine, tarihsel-uyanıştan ussal-yapılanmadan, insancıl ve siyasal eğitim ilkesinden gelen güçlü bir akımla birleşiyor" (Flitner: 1957: 125). Hegel'in öğrencisi Gustav Thaulow, onun düşüncesini bir araya getirerek

şöyle der: “Eğitim insanları nesnel tine, nesnel tinin temsilcisi devlete içselleştirmek zorundadır.” Onun amacı birey insanın tine (devlet topluluğuna) özgür ve bilinçli katılmasıdır. Bu katılım ancak nesnel düzenlemelere ve nesnel eğitim emirlerine uyması yoluyla olabilir. Bu ise, İnsanseverlerin ve Rousseaucuların çocuğu şımartmasının ve ilgilenmesinin tam tersidir (Flitner: 1957: 126).

Gustav Thaulow’a göre, 1848’de yayımlanan Plan einer National Erziehung’da devlet eğitimi, “herkes için birliği ve zorunluluğu dolayısıyla zümre duygularını, zümre zihniyetini, adaletsizliği ortadan kaldırması ve herkese bütün mesleklerin yolunu açması gerekir” (Akt. Flitner: 1957: 131). Ona göre bütün okul tiplerinin öğretmeni tek elden yetiştirilmeli ve bu yolla “aynı temel dünya görüşüne” ulaşmalıdır, öyle ki, gençliğe de aynı dünya görüşünü aktarabilmelidir. Bu eğitim de, 18 yaşın sonuna kadar Kiliseye ek bir siyasal uyumu sağlamalı ve ulusal ödül olarak askerlik hizmetine hazırlamalıdır.

Böylece özgürlüğün devletçe uyandırılması ve siyasal eğitim ile kişisel özgürlüğü edinme ve ilerlemenin desteklenmesi adına, yüksek devlet amaçlarının tehlikeye sokulması arasında açmaz ortaya çıkmaktadır. Devlet eğitim normlarını belirlemek için “varolan toplumsal ilişkileri” ve “halkın genel eğitim düzeyini” ilan etmeli, halkın kendini değerlendirmesi tarzını uygulamalı ve asgari eğitimi saptaması gerekir (Flitner: 1957: 124).

Devletin kendisini yapma etkinliğinin bir parçasına dönen 18.ve 19.yüzyıl eğitimi, devletin etkinlik alanı değıştikçe ona kaynak sağlamıştır. Böylece eğitimin gelişmesine ve genişlemesine, devlet her düzeyde müdahale etmiştir. Devlet öğretilerine bağlanmış bir eğitim, pedagojinin bilimsel olarak gelişmesini etkilerken, onun karşısında gelişen anlayışlar da eğitimi 19.yüzyıl boyunca etkilemiştir. Bu etkiler, bir çok alanda ortaya çıkan 20.yüzyıl ilk çeyreğindeki bunalımla birleşerek, çocuk yetiştirme anlayışlarını derinden sarsmıştır (Arent: 1996: 128).

Batı eğitim sistemlerinin temelindeki iki itici güç, Reformasyon ve karşı-Reformasyon ile modern devletin örgütlenmesidir. Hunter (1996: 148) "halk" okulunun oluşumunda bu iki tarihsel ilişki ağının (milieu) önemine işaret eder. Modern devletle ortaya çıkan nihai hedef yönetimin ussallığıdır. Bu ussallık altında yönetim alanları ve hedefleri fiilen çoğaldı. Bunun anlamı, hedeflerin başarısı ile yurttaşların refahını tanımlayan güvenlik ve bolluk oldu. Eğitimde ikinci itici gücün ilişki ağı Hıristiyan rehberlik (pastoral) kurumları ve etkinlikleri ile sağlandı.

Devletler nüfuslarını, “devlet akli” için dönüştürmek isterken, ahlaki yetiştirme araçlarına yalınkat egemen olamazlar. Batı Avrupa’da yönetimsel devlet, bu araçları Hıristiyan pastörlüğünden devraldı. Gerçekte, Reformasyon ile karşı-Reformasyon Kiliseleri, yasaklar altında, devletten bağımsız kendi okul sistemlerini kurmuşlardı. Hıristiyanlaştırma ve gündelik tinsel yaşamı düzenleme, devlet okul eğitiminin merkezi disiplin hedefini gerçekleştirme modern “halk” okulunun en ayırıcı hedeflerinden biri oldu.

Gelişimsel bir çizgi içinde ifade edilecek olursa eğitim, Hıristiyan aydınlanması, yurttaş aydınlanması, halk-ulus aydınlanması, işçilerin aydınlanması ve kişisel aydınlanma temelinde bir dönüşüm geçirdiği belirtilebilir (Korsgaard: 2000: 308). Eğitimsel öznelere işaret eden bu aydınlanma gelenekleri, Avrupa eğitimsel dönüşümünün kaynaklarını oluştururken, onun kendi çatışma dinamiklerinin de ifadeleridir. Farklı eğitimsel öznelere ve gelenekler, devlet ile ilişki içinde, laik-seküler gelişme sürecinde bütünleştirdiler (Hunter: 1996: 158). Özellikle Protestanlıkla birlikte rahip bilinçli olarak zihinsel yaşam ve moral disiplin üzerinde etki etmiştir. Burada Protestan özerk bireye geçiş, eylemden imana, bedenden ruha, dışarıdan içeriye ve görünenden görünmeyene yönelik olmuştur (Korsgaard: 2000: 309). Bu zihinsel hazırlık, modern devletin “jandarmaya kalbe yerleştirmek” (M. Stirner’den akt. Spring:1991:30) hedefinin reformcu Hıristiyan geleneğine çok şey borçlu olduğunu göstermektedir.

İnsanın kapasitesi (kudret ve becerisi) ile onu kullanma yeteneği bir bütünlüğü eğitimin çok boyutlu olmasını zorunlu kılmaktadır. “O halde onun güçleri, üzerinde çalışacağı bir şeye, çalışma kapasitesinin onlarsız aktif emek haline gelemeyeceği ya da kendi amacı için hiçbir yapamayacağı toprak veya materyal ya da sermayeye sahip olmasını da içermelidir” (Macpherson:1984:60). Kapitalist üretim ilişkilerinin genişlemesi, bireyin üzerinde çalışacağı şeyi yoğunlaştırarak onu yoksun bırakırken, becerilerin hızla eskimesine ve istikrarsızlaşmasına neden olarak insan kapasitesini ve yeteneklerini sınırlandırmakta, onu daha çok eğitim açığıyla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu da ulusal bir eğitim çerçevesinde yurttaşların eğitiminde devletin sorumluluğunu gerekli kılmaktadır.

Kapitalist piyasa toplumunda bireyler “güçlerinin bir bölümünün diğerlerine devrini içeren ilişkiler olarak iktidar ilişkileri” ile karşılaşırken (Macpherson: 1984: 61), liberal devlet içinde oy hakkının tanınması –ki, işçi sınıfının güçlendiği dönemde liberal devlete eklendi (Macpherson:

1984: 49)- piyasa aracılığıyla yitirdiklerini siyaset aracılığıyla kazanma mücadelesinde sosyal devlet gelişti.

Marx ve Engels (1847, 1993: 128), devletin eğitime müdahalesini ele alırken, bireylerin özgür gelişiminin önemini belirtirler. “Eğitime toplumun müdahalesini” komünistler icat etmedi. Yaptıkları şey, bu müdahalenin karakterini değiştirmeye ve eğitimi egemen sınıfın etkisinden kurtarmaya çalışmaktan ibarettir. İleri ülkelerde “devletin parasız eğitim vermesi”, “bugünkü biçimi içinde çocukların fabrikalarda çalıştırılmasına son verilmesi” ve “eğitimin maddesel üretimle birleştirilmesi” olarak kişinin özgür gelişimi toplumun özgür gelişiminin koşuludur (Marx ve Engels: 1993: 132-133).

Bilinç iş bölümü aracılığıyla köken bağlantısını yitirdiği için, eğitim bir “oluş”a dayalı olarak üretim ve tını birbiriyle bağlantılı hale getirecek, çocuğu üretim ve toplumsal dünyaya ve sınıfsız topluma hazırlayacaktır. Sınıfsız toplum, yüksek metaların üretimi ve bolluk aracılığıyla gelebileceği için, çocuk yaşamının ilk evresinden başlayarak bu refah ve lüksü yaratacak biçimde maddesel üretimle bütünleşmiş bir eğitimle yetiştirilmelidir. “Eğitimin maddesel üretimle birleşmesi”, Pestalozzi ve Fichte’nin iş eğitimi ilkesiyle değil Batı sosyalizminden doğmuştur (Flitner: 1957: 134-137).

Anglo-sakson liberalizmi devletin bilme ve eyleme kapasitesine yönelik ya da ticari mübadelelerin ve daha geniş olarak sivil toplumun içinde konumlanmıştır. İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında Alman ordo-liberal okuluna göre, devlet içinde alanın nasıl kurulacağı değil, ekonomik temelinde devletin nasıl yaratılacağı sorunu önemlidir. Nasyonal sosyalizmi yaratan anti-liberal politikalar dizisinin –korumacılık, refah politikaları, savaş dönemi planlama ve yönetimi ve Keynesçi müdahalecilik- kaçınılmaz sonucuydu.

Chicago ekonomik liberalizmi, refah devleti politikalarına eleştirisi olarak ortaya çıktı. Tarihsel referansları dışında, Chicago okulu ordo-liberallerle benzer görüşleri paylaşmaktadır. “Karşıt olarak, yeni-liberaller için, düzenleyici ve sınırlandırıcı hükümet etkinliğinin ussal ilkesi, ekonomik-ussal bireylerin özgür, girişimsel ve rekabetçi davranışın yapay olarak düzenlenmiş ya da icat edilmiş biçimlerine referansla belirlenmelidir (Burchell: 1996: 23-24). Erken liberalizmin sorun alanı, gerçek siyasal-teknik müdahalenin, yönetsel yapılandırıcılığın açık bırakılmış alanıdır. Yeni-liberalizm ise, toplumun yönetsel müdahale ürünü

olduğunu ve onun modern biçiminin sosyal sigorta, işsizlik ve refah fonları, sosyal çalışma ve devlet eğitimi ve bütün sosyal önlemler paketi sistemi tarafından verili hale geldiğini ileri sürer (Burchell: 1996: 25-27).

Yeni-liberalizmin stratejileri, biçimsel siyasal kurumların ve diğer sosyal aktörlerin kararları arasında bir mesafe yaratan hükümet teknikleri aramaktadır. Özneleri sorumluluk, özerklik ve seçim ürünü olarak, onların özgürlüğünü ve tasarısını biçimlendirme ve yararcılaştırma yoluyla harekete geçirmek istemektedir (Rose: 1996: 53). Bunu gerçekleştirmek için üç değişiklik belirlemektedirler (Rose: 1996: 54-60): Birincisi, uzman ve siyaset arasındaki ilişkinin yenilenmesidir. Bu noktada “piyasalaştırma” temel rolü oynar. Yerel eğitim otoritelerinin denetiminde okulların atomlaşması öğrenci piyasalarında rekabetle sonuçlanmaktadır. “Etkinlikleri dönüştürmek” –hastayı ameliyat etmek, öğrenciyi eğitmek, sosyal çalışmayı saklamak, müşteri için görüşmek- yeni iktidar ilişkilerini yerleştirir.

İkincisi, çoğullaştırma ve özerkleştirme stratejileri-devletin hükümeteşleşmesi, hükümetin devletsizleşmesi- sorumlu birey ile kendini yöneten topluluklar arasındaki ilişki, toplumsal yurttaş ile onların ortak toplumu arasındaki ilişkinin yerine geçmesine sebep olmaktadır. Yarı-özerk hükümet-dışı örgütler, güvenlikleri ve yatırımları düzenleme gibi işlevler edinerek çoğalmaktadır. Kentsel yenileme okulu bırakanlara yönelik yeni işlevler edinerek kamu yararına sonuçlar doğurmaktadır. Siyasal iktidarın bu yeniden oluşumu, devlet-piyasa karşıtlığına dayalı olarak anlaşılabilir; siyasal otoritelerce biçimlenmiş ve programlanmış yeni düzenekler, düzenlenmiş özerkliğin araçsallaşması aracılığıyla onları "bir mesafede" yöneten hedefler içindeki çeşitli örgütler dizisinin hesaplarını ve eylemlerini birbirine bağlamaktadır.

Üçüncüsü, hükümetin yeni bir özgülüşmesi olarak, bireylerin ulusal yükümlülüklerini bir başkasına bağımlılık ve zorunluluk yoluyla değil, mikro-moral alanlar ya da “toplulukların” çeşitliliği içinde kendilerini geliştirmek için çalışma yoluyla yerine getirmesi gerekir. Bunlar, aileler, işyerleri, okullar, dernekler ve mahallelerdir.

Ortak dil, okur-yazarlık ve iletişim ağları yoluyla ulus oluşturma araçlarına, yüzyılımız belgesel ve televizyon dizileri yoluyla pedagojikleşen kitle iletişim araçlarını ekledi; otoriteler ile uyrukları arasındaki bağlantıyı sağlayan kamuoyu yoklamaları ve ürünler dünyası

aracılığıyla yaşam stillerinin düzenlenmesi ve özneliğin uzmanları bu işlevi genişletmektedir.

Bireyler, “kendilerinin uzmanları” durumuna gelmek için eğitilebilir ve bilgilenebilir bir ilişkiyi benimsemeli, "marjinalleşmiş" ve “dışlanmış” olanlar yeni psikolojik teknikleri ve güçlendirici dillerini edinerek hareket etmelidir. Artık işsiz kişiler “iş arayanlar” olurken, evsizler “kötü uykuçular” olmaktadır. Dolayısıyla öz-sorumluluk ve kendini gerçekleştirme özelemleri bağımlılık kültürüyle bozulmuş insanlar olarak görülebilirler.

Bu noktada, liberal siyasal akıl, siyasal ya da ideolojik olduğundan daha çok ilgi alanlarını teknik olanla oluşturmaktadır. Sosyal bilimler, toplumun özerk dinamiğini temsil etme ve bir düzenleme nesnesi olup olmadıkları konusunda değerlendirme biçimi sağlar. Fiilen sosyal bilimler, liberalizm için, toplum ile kamu otoriteleri arasındaki ilişkileri belirleyen bütün zorlanmaya teknik bir çözüm türü olarak işlev görmektedir (Barry, Osborne, Rose: 1996: 9).

Liberal düşüncenin bu tarzı İkinci Dünya Savaşından sonra değişim geçirmiştir. Liberalizmin bu tarzı devletin bireyin özerkliği ve rasyonalitesi üzerinde daha çok sorumluluk önermişti. John Dewey'nin bireyseliği, modern bireysellik olarak yeniden tanımlanma gereğini ifade eder. Zira, ona göre, 19. yüzyılın liberal bireyseliği, bireyin devletle mesafesi içinde tanımlarken doğrudur. Ancak, bugün bu görüş yanlıştır. Bireyin yeteneklerin geliştirmesi, ancak devletin ona sağlayabileceği ortam ile olanaklıdır. 20. yüzyılda birey, tek başına üstesinden gelemeyeceği yüklerle karşı karşıyadır. Öbür yandan, devletin kendi varlığını güvenceye almak için bireylere bu olanakları sağlaması da zorunludur. Çünkü, bireyler, gelişme olanaklarını elde ettiklerinde devletin ihtiyaç duyduğu kaynağı daha çok üretebilecektir (Burns: 1984).

2. Eğitimin Sermaye İle Emek Arasındaki Çatışmaların Çözüm Alanına Dönüştürülmesi

Ulusal eğitim gerçek yurttaşlık özneleri yaratırken, devlet biçimlerini ve halkın devlete görevlerini meşrulaştırdı. Ayrıca yurttaş özneleri yeni toplumsal cinsiyet rolleriyle oluşturdu. Bürokrasinin ve burjuvazinin çıkarlarını ve ulus devletin kolektif amaçlarını ilerletmek, merkezi eğitimi seküler-rasyonalist bir felsefede somutlaştırdı ve orta tabaka için sınırlı bir meritokratik formasyon sundu. Ordu ve kamu otoritelerine iyi eğitilmiş ve

etkili kadrolar isteği lisenin hümanist eğitimine teknik eğitimi ekledi (Green: 1997: 15). Ancak bir ulusal kültürü ve yeni tip öznelere oluşturma her zaman tercih edilen bir durumdu.

Eğitim, ilkin, endüstri ve toplumda kapitalist devlet çerçevesinde biçimlendi. Eğitim yapılandırıcı bir işlev görerek ulusal bütünü oluşturulmasına katkıda bulundu. Yayılmacı emperyal güçlerin gelişiminde milliyetçiliğin yeni boyutlarının gelişmesine temel sağladı. Ulusal bağımsızlık ilkesinin gelişmesi ile birlikte eski imparatorluklarda kırılma yaratarak, ulus devletin üstünlüğünü getirdi. Ekonomik ve kültürel küreselleşme ve bilişim devrimi ulus devletin rolünde değişiklikler yaratarak, eğitimin ekonomik rolünü artırdı. Eğitimin ulusal projelerle yakından birleştiğini gösteren kanıtlar, özellikle keynesçi refah devleti uygulamalarında ve Güney Doğu Asya'nın sanayileşmesi ve ulusallaşması, eğitimde gelişimsel devletin genişlemeci örneklerini oluşturur. Eğitim, Güney Doğu Asya'da ekonomik performansın arkasındaki gücü oluşturur. Dünya Sisteminde varolmak için kültürel/siyasal kimliğini korumak milliyetçi bir kendini-doğrulama projesi haline gelir. 1987'de toplam kamu harcamaları içinde eğitim harcamalarının payı Güney Kore'de % 62.5, Tayvan'da % 47.2, Singapur'da % 49, Hongkong'da % 34.4 dolayındadır (Green: 1997: 24). Ekonomik gelişme, ulusal amaçlara etkin katılım ve geleceğin endüstrilerine üst düzey teknik beceriler ve bilgiler sağlanması ve toplumun güdülenmesi merkezi bürokrasinin oynadığı rol ve eğitimin ahlaki ve sosyal boyutlarına verilen ağırlığın planlanması sayesinde başarılmaktadır.

Refah devleti kapitalizmi ile sonuçlanan liberalizmin bu biçimi, bireyin özgürleşmesini hedeflerken, bireyin yaşamına "devlet müdahalesi"nin yayıldığı bir sonucu doğurdu. 1945'ten 1970'lerin ortasına kadar süren refah kapitalizminin bu biçimi, bireyle devlet arasındaki mesafeyi daraltan sonuçlarının etkisi altında 19. yüzyıl liberalizmine bir dönüş olarak, 1970'lerin sonunda Thatcherizmin İngiltere'de iktidara gelişi ile neo-liberalizm olarak gündeme geldi. Thatcherizmin, hegemonik bir konum kazanması, Stuart Hall'e göre, kesin bir yapısal belirsizlik içinde, otoriteryanizm ve popülizmin karışımı bir ideolojik blok oluşturmasında görülebilir. Yani, Thatcherizm sadece sınıf "çıkarları"na dayalı bir monolitik bir blok olarak değil, işlevi sivil toplum içindeki "ortak duyu"ya nüfuz eden (Barry, Osborne, Rose: 1996: 10-11) bir anlayışa yaslandı. Bu da devletin sosyal alanlardan çekilmesini, bireylere müdahalenin önüne geçilmesi biçiminde yorumlanıyordu.

1960'larda artan fırsat eşitliği ve eğitime olan talep, siyasal mücadelelerin etkisiyle eğitim alanında pek çok değişikliği gündeme getirdi (Rooney: 1989: 98). Talep kısıtlamasına gitmenin yolları üniversite içinde ve eğitimin çeşitli kademelerinde reform önerileriyle bulunmaya çalışıldı. Eğitim reformlarının ardında yatan itki, endüstriyel kapitalist sistemin yayılması oldu (Bowles ve Gintis: 1976: 174-178-179). Yeni işçilerin ücretli emek sistemi içinde bütünleştirilmesi, proletaryanın ve yedek ordusunun genişlemesi sosyal kargaşa ve siyasal protestoların yükselmesine ivme kazandırdı. Ekonomik yaşamdaki yapısal değişiklikler, yükseköğretimde de yapısal değişikliklere yol açarak tabakalaşmış kitlesel yükseköğretime yönelik reformları gündeme getirdi. Toplumdaki eşitsizlikleri tabakalaşmış bir yükseköğretim ile eğitimsel diplomalara dayalı olarak meşrulaştırma ve iş yaşamındaki hiyerarşi ve rollere uyum eğitimin temel sorunlarından biri oldu.

Andre Gorz emek gücünün artışı ile kapitalist sınıf ilişkilerinin yeniden üretimi arasındaki çelişkiyi kısaca şöyle ifade eder:

"Büyük patron kısaca iki karşıtı uzlaştırma yolunu arıyor; bir yanda insan yeteneklerinin yüksek gelişmesi için modern üretim sürecinin yarattığı gereksinim; öbür yanda bu gelişmeyi toplumsal işlevlerin varolan bölünmesini ve iktidar dağılımını tehdit edebilecek bireyin artan özerkliğine yol açmasını önleyecek siyasal gereksinim" (Akt.Bowles ve Gintis: 1976: 206).

Şirketlerin araştırma- geliştirme birimlerinde çalışan bilimsel ve teknik işçilerin giderek artan özerkliği, şirketleri araştırma-geliştirme etkinliğini üniversite içinde yeniden yapılanmaya götürmesi ve şirketlerin üniversiteyle iç içe geçmesine yönelik girişimleri ve bu yöndeki reformları hızlandırmıştır (Kleinman ve Vallas: 2001: 465). Küresel emek bölünmesi, bilimsel ve teknik işçilerin esnekliğini kolaylaştırırken (Kleinman ve Vallas: 461), üniversitelerin ve şirketlerin kurumsal kodlarının ve normlarının birbirine yaklaşması (Kleinman ve Vallas: 2001: 465), bilimsel ve teknik işçilerin "meslekleşmesini" ve denetimini kolaylaştırmaktadır.

Eğitim sistemlerine yansıyan bu gerilimin altında yatan iki egemen kapitalist hedef, emek gücünün artışı ile sömürü koşullarının yeniden üretimidir. Büyük şirketlerin sermaye birikimi aracılığıyla, sermayenin genişlemesi, serbest çalışan profesyonellerin ve girişimcilerin sayısını azaltırken, ücretli yöneticiler ile profesyonelleri artırdı. Bu durum, beyaz-yakalı berilerin parçalanması ve emek gücü üzerindeki denetimi zorunlu kıldı. İyi ücretli ve yüksek statülü işçilerin takdir ve katılımının bile sınırlı kaldığı ortamda, işlerinde kapasite ve yeteneklerinin sınırlarını hiçbir

şekilde kullanılmayan düşük istihdam becerili işçilerden yedek ordu yaratılması, iş güvencesinin azalması ve iş riskinin artması kullanılabilir emek havuzunu artırırken, işverenlerin emek üzerindeki denetiminde kritik bir payanda işlevi gördü.

Emek üzerindeki denetim modelleri ve iş yönetimi ilkeleri eğitim sürecine de uygulanarak, eğitimsel etkililik adına yetkilerin yöneticilerin ellerinde yoğunlaşması sağlandı. Eğitim sistemlerine öğretmen dışında "hizmet" profesyonellerinin girişi, eğitim süreci öğretme denetimi, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliği, performans kriterleri ve öğretmenin toplam sürecin bir unsuruna indirgenmesi, "demokratiklik" ve "verimlilik" ölçütleri içinde yeniden yapılandırıldı. Bu süreç, öğretmen özerkliğini fiilen ortadan kaldırdı (Rooney: 1989: 99-100).

IMF istikrar programları doğrultusunda kamu harcamalarının kısıtlanmasıyla bağlantılı talebin kısılması, kredi denetimi ve reel ücret kısıtlamaları, değişken politikalar ve ticaretin serbestleştirilmesi (Stewart: 1995:174) istikrar politikalarını uygulayan ülkelerde, bazı istisnalar dışında eğitim harcamalarında kısıntılara neden oldu (Stewart: 1995:182). Uygulamalar eğitim talebini azaltırken, düşen gelirler ailelerin eğitim harcamalarını karşılama yeteneklerini azaltmakta; çocukların gelirlerine gereksinimini artırmaktadır. Azalan gelir sebebiyle kadınların ev dışında çalışmaları, ev işlerinin kız çocuklarına kalmasına yol açmaktadır. Bunun yanında doğrudan eğitim maliyetleri ve diğer maliyetler devletten ebeveynlere aktarılmaktadır. Aynı zamanda eğitim girdileri ve öğretmen ücretleri düşmekte, eğitim kalitesi de ciddi biçimde olumsuz etkilenmektedir (Stewart: 1995: 187-190-193).

Kapitalist sınıf, eğitimsel değişme modelini, her durumda kendi "ekonomik gerçeklikleri" ışığında tanımlamaktadır. Bireyler okula zaman ayırdıklarında insan sermayesini biriktirdikleri için eğitime yönelik kamu harcamalarını artırdıkları oranda insan sermayesine girdi sağlamaktadır (Alvarez-Albelo: 2000: 16). Kamu harcamalarının kesintiye uğradığı ya da eğitim paralı hale geldiği durumda öğrenciler bu maliyeti karşılayacak yatırımı kendilerine yapmaları söz konusu olamaz. Bugün "insanın kendine yatırım yapması" ironik bir durum olarak yeni-liberal anlayışın insan sermayesi yaklaşımı açısından "doğal" görülmektedir. İnsanın kendisi hakkındaki yargısı, nasıl doğru hüküm içermezse, "insanın kendine yatırım yapması" da gerçeklikle bağdaşmamaktadır.

Eğitimin sağladığı siyasal-kültürel temel ve niteliği yüksek becerilerin

üretim kapasiteleri ile uyumu gereksinimi, ulusal bir eğitimin temelini oluşturmaktadır. Ancak, bireylerin, kişisel yararlarını esas alan bir anlayış, ulusal temel yerine, sınıflar çatışmasını ve hiyerarşisini koruma anlamına geleceğinden eğitimi sermayenin egemenliğine bırakmak anlamına gelecektir. Bu da, küresel gereksinimlere göre yapılanan eğitim yapılarını küresel sisteme bağlayacaktır. Çoğu zaman, kapitalist sisteme açık bir alması yokluğunda ve toplumsal yaşamın dönüşümü için siyasal araçların eksikliğinde, ekonomik kârlılık ve istikrarın altını oyabilecek okul reformu önerileri ise, kolayca ütopya olarak nitelendirilmektedir.

IV. Türkiye’de Devlet ve Eğitim İlişkisinin Dönüşümü

Türkiye’de eğitimin devletin müdahale alanına girmesi oldukça önemli dönüşümler geçirmiştir. Birincisi, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e evrilen süreçte, eğitim alanı sistematik olmaktan çok ikili bir yapı oluşturmuştur. İkincisi, Tevhid-i Tedrisat Yasası ile başlayıp 1940’ların sonuna kadar yapılanan kırsal ve kentsel eğitim arasında farklılaşmaların olduğu bir eğitim yapısı oluşmuştur. Bu dönemde, İslami eğitim yeraltına inerek, kendi toplumsal ilişki ağları ve ortamında varlığını sürdürmüştür. Üçüncü dönem, eğitim alanının genişlediği, dinsel eğitimin sisteme girdiği, ayrı bir toplumsal ağ ve kitlesel eğitimin gelişmesi izlemiştir. Dördüncü dönem, 1980’lerde darbe sonrası etkilerin altında, kitlesel üniversite eğitimi isteminin baskısı altında ve özel ortaöğretimin yaygınlaştığı bir tablo ile İslami ağın daha çok vücut bulduğu koşullar içinde yapılanmıştır. Bugün gelinen noktada eğitim, yeniden tanımlanan kamu hizmetlerinin indirimi, sosyal devletin tasfiyesi ve sermayenin genişlemesinin bileşimi içinde, toplumsal farklılaşmanın eğitim alanına yerleştirilmesine yönelmiştir.

Eğitimin gelişmesi, Osmanlı’da da askeri gereksinimler çerçevesinde oldu. 1734’te kısa ömürlü olan Hendesehane, 1773’te III. Mustafa döneminde Mühendishane-i Bahri-i Hümayun açılmış, I. Abdülhamit (1774-1789), III. Selim (1789-1807), II. Mahmut (1808-1839) dönemlerinde ordunun gereksinimlerini karşılamaya dönük eğitim uygulamaları sürmüştür. 1826’da Yeniçerilerin kaldırılmasıyla önemli bir destekçisini yitiren medrese zihniyetinin giderek zayıflaması, ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi ve süreli yayınların çıkarılması (Takvim-i Vekayi-1831) değişimin önemli göstergelerini oluşturdu (Akyüz: 1994: 124).

1793’te açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun, kara ordusunun gereksinimlerini karşılamak ve harp sanayini geliştirmek amacını taşımıştır.

Askerlerin sağlığı ve korunmasını sağlamannn 6nemi, 1827'de Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure'nin ağılmasında g6r6lmektedir. Yeni orduda (Asakir-i Mansure-i Muhammediye), yetenekli k6çük er, onbaşı ve 7avuşların bir kısmının ayrılarak okuma-yazma 6đretilmesi, talim ve yeni tekniklerin 6đretilmesinin 6nemini g6stermektedir. 1834'te Mekteb-i F6nun-ı Harbiye kurularak, hazırlık ve mesleki bilgiler kısmına ayrılmış olsa da, ordunun gereksinimlerini karşılayacak sayı ve nitelikte subay yetiştirilemediği anlaşılmaktadır (Aky6z: 1994 125-127).

Sivil okulların ağılması [(R6şdiye-1839), (Mekteb-i Marif-i Adliye-1839), (Mekteb-i Ulum-i Edebiye)], askeri gereksinimlerle paralellik i7inde gelişen sivil eğitim alanı olarak değerlendirilebilir. İlk6đretim, II. Mahmut'un 1824'te yayımladığı bir fermanla zorunlu hale getirilse de, esasen 7ocukların dinen cahil kalmalarının 6n6ne ge7meyi ama7lamıştır. T6m 6lkeye y6nelik ilk6đretim zorunluluğu Tanzimat'la birlikte g6ndeme gelmiştir (Aky6z: 1994: 129-141). Tanzimat'ın ilanı ile başlayan tebaanın eğitimine y6nelik 7alışmalar, Nisan 1847 tarihli sıbyan mekteplerinde uygulanacak talimat, 6đretim programlarını dini ve ahlaki temellere dayandırmış, 7 yaşına giren kız ve erkek 7ocuklara zorunlu ve ayrı eğitim getirmiş, 6đretmen maaşlarını da (yoksul 7ocuklar istisna olarak) ayda 1 ila 12 kuruş olmak 6zere 6đrencilerin 6demesine bağlamıştır.

Batılılaşma ve Batı'ya 6đrenci g6nderilmesi, Osmanlı'da modern eğitimin gelişmesinin ve yenileşme hareketlerinin temeli sayılmıştır. Bu sebeple, III.Selim d6neminde Fransa'ya İşhak adlı bir T6rk genci terc6man olarak yetiştirilmek 6zere g6nderilmiştir. II.Mahmud'un emriyle 1830'da Tıbbiye ve Enderun 6đrencilerinden 150 kişinin yurt dışına g6nderilmesi istense de, bu karar sonradan değiştirilerek Harbiye ve Hendesehane-i Amire'den se7ilen başka 6đrenciler g6nderilmiştir (Ko7er: 1987: 39). 25 şubat 1857'de Y6ksek6đretim kuruluşlarına 6đretmen yetiştirmek 6zere Maarif Nezareti tarafından Paris'e g6nderilen iki 6đrenci, sonradan 2. Dar6lf6nunda Rekt6r olan Hoca Tahsin efendi ve Selim Sabit Efendi'dir (Ko7er: 1987: 65).

R6şdiye, İdadi ve Sultaniye mektepleri, 1846'da Mekatib-i Umumiye Nazırlığı a7ıldıktan sonra sivil alanda da a7ılmaya başlanmış, esas olarak askeri okullara hazırlık amacı taşımıştır. İdadiler Hıristiyan ve M6sl6man tebaanın kaynaştırılmasını hedeflemiştir. 1869 Maarif Nizamnamesine g6re her ilde sultaniler saray tarafından a7ılacak, ancak 6đrencilerden para alınacaktır. 1846'da kararlaştırılan Dar-6l F6nun, b6t6n tebaaya y6nelik ve

Batılılaşma yolunda modern üniversite olarak tasarlanmakla birlikte, 1863'te açılabilmiş ve öğrenci kaynağı Rüşdiyeler olmak nedeniyle uzun süre yükseköğretim niteliği kazanamamıştır. Sanayi okullarının da 1847 sonrasında kızlar ve erkekler için ayrı açıldığı, yetim kızların devam ettiği okullarda "kadınlara mahsus sanayi" okutulması istenmiştir (Akyüz: 1994: 143-151). Bu dönemde öğretmenlik de önemli bir sorun olarak ortaya çıkmış, öğretmen yetiştirme eğitim sorunları içinde yerini almıştır. Akyüz'ün (1994: 154) yayımladığı 1851 tarihli nizamname 3 yıllık Dar-ül Muallimin öğretmen yetiştirmede pedagojik ilklerin önemini getirerek öğretmenliğin meslek haline gelmesine temel sağlamıştır.

Tanzimat'ın ardından gelen mutlakiyet döneminde eğitimin yaygınlaşması yönünde girişimler olsa da, rejimi zararlı cereyanlardan koruma gayretleri baskı ve sıkı denetim alanına yönelmiş, tebaanın üzerinde ortak değerleri geliştiren bir eğitime yönelim olanaklı olmamıştır. Daha sonra II. Meşrutiyet döneminde ise, çöken imparatorluğun kurtuluş çareleri eğitimde aranmış, siyasal eğitim rakip ideolojiler karşısında önemli hale gelse de, imparatorluk koşulları altında sistemli bir ulusal eğitim gelişmemiştir.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kalan eğitimsel miras (Mektep-medrese), önceliği dinsel alana dayanan ikili yapıyı içeriyordu. 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat ile Mustafa Kemal eğitime birlik ve bütünlük getirerek bu ikili yapıyı ortadan kaldırdı (Bozkurt: 1996: 17). Kurtuluş Savaşından güç alan Cumhuriyet eğitimi sonraki yıllarda asıl içeriğini kazanarak, ulusal (dil, tarih ve kültür), Batıcı (Harf Devrimi), modern, laik, kitlesel (bütün topluma yönelik), karma (kız-erkek) ve yaygın (kentsel-kırsal) nitelikleri oluştu.

Öğretmen (İlkokul) maaşlarının devlet bütçesinden ödenmesine 1948 yılında geçilebilmiştir (Akyüz: 1994: 283). 1930'lardan sonra kırsal eğitime önem verilmişse de (Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitim Kursları, Köy Enstitüleri gibi kurumlarla ortaya konan çabalar), 1940'ların sonlarına doğru önemi azalmış, tekrar gündeme gelmesi ise 27 Mayıs sonrasında olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığının 19 Aralık tarihli genelgesinde "mektepler Cumhuriyet esaslarına bağlı kalmayı telkine mecburdur", 8 Eylül 1924 tarihli genelgede ise "çocuklarımız kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için fedakar olma mefkurésini taşımaktadır" diyerek devlete bağlılığın

eğitimin temelini oluşturduğu görülmektedir. Mayıs 1927 tarihli Mustafa Necati imzalı genelge de aynı yönde yaklaşımı ifade etmektedir: “Müdür ve Muallimler gençlerin memleketimiz ve milli cemiyetimiz için hazırlanmaları lazım geldiğini daima hatırlamak, tedris ve terbiye faaliyetlerine Türkiye’yi ve Türklüğü mihver ve merkez almak mecburiyetindedirler... Bu itibarla milli bayramlardan azami derecede istifade lazımdır. Ayrıca, dersler yalnız kitaptan değil, hayat içinde öğretilmelidir” (Akt. Akyüz: 1994: 286).

Cumhuriyet’in geniş kırsal nüfus içinde devrimleri yayma çabası geniş kitlelere ulaşan bir halk eğitimini gerekli kılmıştı. Dolayısıyla özgün eğitim çabalarını kıra yönelik olarak ve esas olarak hayatla uyumlu bir nitelik gösterdi. Cumhuriyetin toplumda maddileşmesi buna bağlıydı. Ancak, kıra yönelik çaba, 1940’ların sonundan itibaren, göç ve diğer etkenlerle kent yönelimli bir durum aldı. Dolayısıyla kır-kent ayrımına dayalı öğretmen yetiştirme programları bütünleşti. Nüfusun ve kırsal dönüşümün boyutları genişledi ve eğitim geniş kesimlerin ilgi alanına girdi.

İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki değişim, Türkiye’de siyasal değişimler için başlatıcı oldu. Serbest seçimler iktidarın kaynağı olunca, toplumun kamu hayatındaki etkileri de görünür hale geldi. İlk değişimlerden biri eğitim alanında yaşandı. Eğitimde dinsel etki ve imam-hatip okullarının açılmaya başlanması, ve hızla yayılması 1950 sonrasında eğitime damgasını vurdu. Akşit’e (1993: 100-103) göre, Osmanlı’nın son dönemlerinde İslami aydınların, ulema ve din görevlilerinin nasıl eğitileceği sorunu üzerine tartışmaların, Jöntürklerin 1910’larda giriştiği medrese reformuna ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile sağlanan Kemalist çözüme zemin hazırlamıştır. Bu süreçte yer altına inen İslami eğitim, çok partili hayata geçişle birlikte ivme kazanarak, 1970’lerde ve 1980’lerde yayın hayatında etkili olmuş, İmam-Hatip Okullarıyla kitlesel bir biçim kazanmıştır.

Eğitimde İslami etkinin yayılması, 1990’larda iktisadi ve toplumsal krizle birleşerek, İslamcı siyasal iktidara zemin hazırladı. Eğitim, açık bir biçimde farklı siyasal ve kültürel değerlerin üretildiği bir alan durumuna gelince, toplumsal ve kültürel düzeyde doğan, aslında medrese-mektep ikiliğinin mirasını devralan çatışmaya dönüşen çelişkileri çözmek ya da yeniden eski yatağına getirmek, ordunun müdahalesiyle olanaklı oldu. Sorunların eğitim alanında daha şiddetli yaşanması, eğitim sisteminin toplumsal konum ve rollerin dağıtımında gördüğü önemli rolü dolayısıyladır.

Uluslararası düzeyde eğitimin yeniden tanımlanması, eğitim-piyasa ilişkisi çerçevesinde, “eğitim ve mesleki öğretimle, iş dünyası ve sanayi arasındaki bağların güçlendirilmesi” biçiminde yapılmaktadır. Büyük sermayenin 1990’lı yıllardan beri, eğitimin kendinden beklenen işlevleri yerine getiremediği ve reform gereksinimini sürekli canlı tuttuğu bilinmektedir. Bu noktada, “ideal üniversite” girişimci üniversite olarak ilan edilmiştir (TÜSİAD: 1994’ten Akt. Ercan: 1998: 90-91).

Eğitimin geniş toplum kesimlerinin olanaklara erişiminin önemli bir yolu olması, hem eğitim istatistiklerinde hem kırsal ve kentsel nüfusun değişiminde ifadesini bulmaktadır. 2001-2002 öğretim yılı itibariyle, 260 bini okul-öncesi eğitim, 10.3 milyonu ilköğretim, 2.8 milyonu ortaöğretim, 1.5 milyonu yükseköğretim, 3 milyonu yaygın eğitim olmak üzere toplam 18 milyon öğrenci bulunmaktadır (MEB: 2001). Eğitimsel nüfusun toplam nüfus içindeki bu ağırlıklı konumu, toplumun eğitimden beklentilerini önemli bir sorun olarak ortaya çıkarmaktadır. Eğitimdeki bu talep baskısı, kamu bütçesini zorlarken, eğitimin finansmanında 1980’li yıllardan beri yer alan veli katkısı ve Dünya Bankası finansman kredileri önemli bir kalemi oluşturmaya başlamıştır. 1980’lerden bugüne, eğitim sistemi üniversite ekseninde yapılanırken kapasite yetersizliği üniversite önünde yığılmalara ve giriş kolaylaştırıcı kurumların (özel okullar, özel dershaneler ve özel kurslar) hızla genişlemesine neden olmuştur. Bugün bu yığılmalar sürerken, özel dershaneler ve kurslar için yapılan harcamalar eğitimin özel finansmanı için kanıt ve el konulabilecek gelir olarak görülmektedir (DPT: 2001b: 54).

Kamu eğitim finansmanı için OECD ülkeleri arasında GSMH’den en düşük pay ayıran Türkiye’nin bütçenin yetersizliği (DPT: 2001c: 74-75), eğitimin özel getirisi olan yarı-kamusal mal olarak tanımlanmasıyla aşılacak istenmektedir (DPT: 2001b: 53). Bu anlayış, eğitim öncelikleri gerçek ekonomik taleplerden kaynaklanması, hükümet-işçi-işveren kesimlerinin performans ve etkinliğini artırması ve daha çok işletmelerin gerçek ve acil taleplerine yönelmesini başarılı bir eğitim sisteminin özellikleri saymaktadır (DPT: 2001d: 37).

Türkiye’de okur-yazar nüfusun dönüşümü belirgin bir nitelik gösterir: 1950’de 17 777 000 kişi içinde % 32 (Kadınlarda % 19.4, erkeklerde % 45.5) iken, 1980’de 37 milyon 509 bin nüfus içinde okur-yazar olmayan nüfus % 32.5 (Kadınlarda % 45.3, erkeklerde % 20) oldu. 1990 yılında ise 49 milyon 143 bin nüfusun % 19.5’i (kadınlarda % 28, erkeklerde % 11.2) okuma-yazma bilmiyordu (DİE: 1996: 4-5).

Türkiye’de 1950-51 öğretim yılında kayıtlı üniversite öğrenci sayısı 24 815 ve diploma alan ise 3107 kişidir. 1970-71 öğretim yılında kayıtlı öğrenci 159 231 ve diploma alan 22 945’tir. 1979-80 öğretim yılında 270 278 kayıtlı ve 71 107 diploma alan varken, 1980-81’de 237 369 kayıtlı ve 31 841 diploma alan öğrenci vardır. Darbe ile birlikte gelen bu ani düşüş, 1986-87 öğretim yılında kayıtlı 481 600’e yükselirken diploma alanlar 70 563 düzeyindedir. 1992-93’te kayıtlı öğrenci 859 484’e, diploma alanlar 96 708’e yükselirken, 1993-94’te kayıtlı olanlar 1083.000’e ve diploma alanlar 116 878’e çıkmıştır. 1994’te (tahmini) 61 milyon 183 bin nüfus olduğu düşünülürse (DİE: 1995: 3), 1993-94’teki üniversite öğrencisi sayısının nüfusun %2’sine yaklaştığı görülmektedir (DİE: 1996: 54). Açıköğretimde sağlanan gelişmelerle milyonlarca sayıya ulaşan üniversite öğrencileri, arkasındaki güçlü basınçla üniversiteyi yetersizlik içine sokmaktadır.

Türkiye’de nüfusun yapısında da 1950 sonrasında hızlı bir dönüşüm yaşamıştır. 1950’de 20 milyon 947 bin olan nüfusun % 18.1’i (10.000+) kentlerde yaşarken, 1990’da 56 milyon 473 bin nüfusun %56.3’ü kentlerde yaşamaktadır (DİE: 1995: 44). Toplumsal üretim ilişkilerindeki değişme işgücünün yapısında değişikliğe sebep olurken, 1978’de 15 milyon 249 bin olan toplam istihdamın 9 milyon 546 bininin tarımda, 1 milyon 826 bininin sanayide, 3 milyon 886 bininin hizmetlerde istihdam edildiği görülmektedir. 1986’da 16 milyon 086 bin istihdamın 9 milyon 346 bini tarım, 2 milyon 083 bini sanayi, 4 milyon 608 bini hizmetler kesiminde yer almaktadır (DPT verilerinden akt. Kepenek: 1987: 75). 1955’te 11 milyon 695 bin olan işgücünün 9 milyon 446 bininin tarımda, 63 bininin madencilikte, 726 bininin sanayide, 16 bininin enerjide, 1 milyon 444 bininin hizmetlerde çalıştığı (Kepenek: 1986: 131) düşünülürse, tarımsal istihdamın 2000 yılında da mutlak rakamlarla sabit kaldığı görülmektedir. 2000 yılında (tahmini verilere göre) 23 milyon 466 bin sivil işgücünün istihdam edilen 21 milyon 786 bin kişinin 9 milyon 200 bini tarımda, 3 milyon 626 bini sanayide, 8 milyon 960 bini hizmetler kesimindedir (DPT: 2001a: 60).

Tarımsal istihdamda ağırlığını korusa da, yapısal bir dönüşüm geçirdiği tarım dışı istihdamın oransal ağırlığının % 50’yi geçmesi eğitimin önemini artırmıştır. 1997 yılı Nüfus Tespit Sonuçlarına göre 0-15 yaş grubu çocuk nüfusun toplam nüfus içindeki payı % 31.7’ dir. Genç nüfusu oluşturan 15-24 yaş grubu, 1997 yılında % 20.4 pay ile 12 milyon 874 bindir (DPT:

2001a: 57). Toplam istihdamda tarımın payı % 42.3, sanayinin payı % 16.8, hizmetler % 40.9'dur. Toplam istihdam içinde ücretlilerin payı % 43.6 olup, kentsel istihdam % 69.8'i bulmaktadır. Tarım kesiminde çalışanların % 54.2'si ücretsiz aile işçisi, ücretsiz aile işçilerinin %73.5'i ise kadınlardan oluşmaktadır (DPT: 2001a: 59). Küçük işletmeler toplam istihdamın % 45'ini oluştururken, toplam işletmelerin % 98.8'ini bulmaktadır (DPT: 2001a: 49). Kendi hesabına çalışanlar 1987 Hanehalkı Gelir Dağılımı sonuçlarına göre % 42.8 iken, 1994'te % 37.73 olmuştur.

UNDP İnsani Gelişme Raporlarındaki saptamalara göre, Türkiye, 174 ülke arasında 1995'te 69. sırada, 1997'de 74. sırada, 1999'da 86. sırada yer almaktadır (DPT: 2001a: 124). Yoksulluğun yükselişe geçtiği ve evrensel boyut kazandığı 1985 yılı önemli bir dönemeç olmuştur (DPT: 2001: 128). 1997'de doğrudan yatırım tutarı 1970'lere göre yedi kat artarak 400 milyar dolar düzeyine erişirken, yatırımların % 58'i sanayileşmiş, % 37'si gelişmekte olan ve yalnız % 5'i Doğu Bloğu ülkelerine yönelmiştir (DPT: 2001a: 129). Bu olgu genel olarak azgelişmiş ülkelerde eğitim-istihdam dengesini sorunlu hale getirirken, eğitilmiş işgücünün, gelişmiş ülkelerin yedek emek havuzuna dahil olmasına neden olmaktadır. Türkiye açısından sorunun boyutları, giderek karmaşıklaşmakta, eğitim-istihdam dengesi nitelikli emek açısından sorunlu hale gelmekte ve "nitelikli emek göçünü" bir seçenek haline getirmektedir.

Toplumsal göstergelerin ortaya koyduğu gerçek, Türkiye'de nüfusun toplumsal konum ve rolleri edinmede eğitimi temel bir sorun haline getirmiştir. Artan üniversite eğitimi, yeni istihdam olanaklarının açılmadığı koşullarda, nitelikli yedek işgücü havuzunu doldurmaktan öte bir işlev görmemektedir. Bu koşullar altında, düşük toplumsal gelir gruplarının eğitim harcamalarını yedek havuza sermayenin maliyet avantajı olarak aktarmanın maliyeti, toplumun geleceği açısından ciddi tehlikeler içerdiği gibi, onları gelişmiş ülkelerin çekim alanına bırakarak insan ve doğal kaynakların geliştirilmesini engelleyecektir. Eğitimin getirisinin bireysel olduğu anlayışı, sonuçta küresel rekabet adına, bireyleri kendi toplumu için sorumluluk duymayan küresel işgücü sunumuna eklemeyecektir.

Sonuç Yerine: Devlet ve Eğitim İlişkisinde Emek-Sermaye Çelişkilerinin Yeniden Yapılanması

Kamusal eğitim sistemleri modern devletin gelişimi sürecinde, onun kendi toplumsal ekolojisini oluşturma ve bir bütün olarak ekonomik sosyal

gelişimi denetim altına alma girişiminin sonucu olarak gelişti. Modern devletler, kendi meşruiyetlerini ve teknik-ekonomik gelişmenin beceri temelini kamusal eğitim sistemlerinin genişlemesiyle ürettiler. Eğitimin modern anlamda gelişimi askeri gereksinimler çerçevesinde gelişirken, endüstride teknik becerilerin örgütlenmesinde stratejik bir önem kazandı. Devletler, uluslar arası güç ve rekabet ilişkisinde ekonomik gelişmeyi stratejik önemde görürken, toplumun bütün olarak üretim ve toplumsal ilişkilerdeki yapılanmasını eğitim sistemlerinin sunduğu belgelere dayandırdılar.

Sermayenin ulusal devletler çerçevesinde gelişmesi, ulusal devletlerin kendi insan ve doğal kaynakları üzerinde denetimi zorunlu kılarken, eğitimi de gelişme ya da kalkınma çabasının stratejik bir parçasına dönüştürdü. Gelişimsel devlet, bu noktada, planlama ve düzenleme araçları ile üretim kapasiteleri ile becerilerin üretimi arasında bir denge kurulması yönünde merkezi bürokratik etkinliğini artırdı. Ancak, ekonomik gelişme, sermayenin gelişmesi çerçevesinde görüldüğünde, eğitim sistemlerinin sermayenin maliyet avantajlarını geliştirme yönünde örgütlenmesi büyük önem kazandı. Sermayenin çalışma yaşamındaki hiyerarşi ve rollerle uyumlu bir eğitim gereksinimi, 1970'lerden sonra, eğitim sistemlerinde reform önerilerinin temeli oldu.

Sermayenin küresel bir dönüşüm geçirdiği bir ortamda, eğitim sistemlerinin ulus-devlet temelinde geliştiği dönemin özellikleri sermaye açısından sorunlu hale geldi. Artık, devletler kendi insan ve doğal kaynaklarının denetimi ve planlanması ve merkezi bürokratik etkinlik yaklaşımından uzaklaşmakta, eğitime kamusal niteliğini veren bütünsel gelişme sürecinin dışına çıkmaktadır. Bu noktada devletin eğitimi sunma zorunluluğu ve eğitim hakkı, parasız ve herkese açıklık ilkesinden pratik düzeyde, “yararlanan öder” ve “eğitimin getirisi bireyseldir” anlayışına geriledi. Eğitimin paralı hale gelmesi, her kademede veli katkı payı olarak gerçekleşirken, yükseköğretim düzeyinde açıkça paralı eğitim yasası TBMM’de yasalaşmayı bekliyor.

Eğitimin kitlelere yaygınlaşması, hem üretici güçlerin geliştirilmesi ve üretim sürecine sokulması hem kitlesel üretimin yayılmasının bir sonucu hem de emekçi kesimlerin mücadelesini kazanımları olarak eğitim hakkı olarak geliştiği görülmektedir. İnsan ve doğal kaynakların ulusal devletlerin planlaması ve denetiminin dışına çıktığı bir ortamda küresel sermayenin egemenliği, ulus-devlet içinde gelişen kazanımları aşındırmaktadır.

Eğitimin metalaşması, genel olarak sosyal kazanımların tasfiyesi içinde gerçekleşmektedir. Geleneksel becerilerin işlevsizleşmesi (işten çıkarmalar üretici güçlerin yoğunlaşması ve merkezileşmesi çerçevesinde gerçekleşmektedir), sürekli yüksek nitelikli beceriler yönünde istemini artırırken, eğitime daha çok kamusal kaynak ayrılması gereksinimini artırmaktadır. Bunun yolu da sermayenin vergilendirilmesinden geçmektedir. Üretici güçlerin gelişmesi serbest piyasa etkinliğine bırakıldığında ciddi toplumsal sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, eğitim üretim kapasitelerinin geliştirilmesiyle paralel olarak planlanması gereken bir etkinliktir. Küresel emek isteminin dalgalanmalarına bırakılmış beceri ve nitelik örgütlenmesi toplumsal çatışmalara ve kaosa sürüklenmek anlamına gelecektir. Bu sebeple, eğitimin yeniden düzenlenmesi emekçi kesimlerin mücadelesinin bir parçası olmak zorundadır. Bu da eğitimin bireysel değil, toplumsal sonuçları açısından değerlendirilmesini gerektirir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1994). Türk Eğitim Tarihi. Kültür Koleji Yay. İst.
- Akşit, B. (1988,1993) "Türkiye'de İslami Eğitim" (Der.) R. Tapper, Çağdaş Türkiye'de İslam. Çev. Ö. Arıkan, Sarmal Yay.,İst.
- Alvarez-Albelo, C.D. (2000). "A Single Growth Model of Schooling and Public Expenditure on Education" ODTÜ Gelişme Dergisi, C.27, S.1-2 :1-21.
- Arrighi, G. (1997, 2000) Uzun Yirminci Yüzyıl. Çev. R.Boztemur, İmge,Ank.
- Barry, A.,Osborne, T., Rose, N. (1996). "Introduction" A.Barry, T.Osborne, N.Rose. Foucault and Political Reason. UCL, London.
- Boratav, K. (2000) "Emperyalizm mi? Küreselleşme mi?" Küreselleşme" (der.) E.A.Tonak, İmge, Ank.
- Bowles, S. Ve H. Gintis. (1976) Schoolin in Capitalist America, Educational Reform and The Contradictions of Economic Life. Basic Books, New York.
- Bukow, W-Dietrich. (1996) "Differenz im soziologischen Kontext" Sshriftenreihe der Forschungsstelle für interkulturelle Studien 1, Erziehungswissenschaftliche Fakultæt der Universitaet zu Köln, Köln.
- Burchell, G. (1996). "Liberal government and techniques of self" A.Barry, T.Osborne, N.Rose. Foucault and Political Reason. UCL, London.
- DİE (1995) Türkiye Nüfusu 1923-1994 Demografi Yapısı ve Değişimi, T.C. Başbakanlık DİE Başkanlığı, Ankara.

- DİE (1996) İstatistik Göstergeler 1923-1995. T.C. Başbakanlık DİE Başkanlığı, Ankara.
- DPT. (2001a). Gelir Dağılımının İyileştirilmesi ve Yoksullukla Mücadele. Özel İhtisas Komisyonu Raporu (ÖİKR). DPT, Ankara.
- DPT. (2001b). Yükseköğretim. ÖİKR. DPT, Ankara.
- DPT. (2001c). Ortaöğretim:Genel Eğitim, Meslek Eğitimi, Teknik Eğitim. ÖİKR. DPT, Ankara.
- DPT. (2001d). Nitelikli İnsangücü, Meslek Standartları Düzeni ve Sosyal Sermaye Birikimi. ÖİKR. DPT, Ankara
- Ercan, F. 1998). Eğitim ve Kapitalizm. Bilim/ÖES Yay. İst.
- Eroğul, C. (1990,1999). Devlet Nedir? 2.baskı, İmge, Ank.
- Flitner, A. (1957) Die Politische Erziehung in Deutschland. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Foucault, M.(1994,2000a) Entelektüelin Siyasal İşlevi. Yay.Haz. F.Keskin, Ayrıntı, İst.
- _____ (1994,2000b) Özne ve İktidar Yay.Haz.F.Keskin, Ayrıntı, İst.
- Goldfinch,S. (2000) "Paradigms, Economic Ideas And Institutions In Economic Policy Change: The Case of New Zealand" Political Science, C.52, N.1 June, 1-21.
- Gökçe, F. (2000) Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim. Eylül Yay. Ank.
- Green, A. (1997). "State formation in Europe and Asia" (Der.) Kerry J. Kennedy, Citizenship Education and the Modern State. The Falmer Press, London
- Habermas, J.(1962,2000) Kamusalılığın Yapısal Dönüşümü. Çev.T.Bora-M.Sancar, 3.baskı, İletişim, İst.
- Hobsbawm,E. (1996) 20. Yüzyıl Kısa Tarihi. Çev. Y. Alogan Sarmal Yay. İst.
- Hardt, M. ve Negri, A. (2000,2001) İmparatorluk. Çev.A. Yılmaz, Ayrıntı, İst.
- Hunter, I. (1996). "Assembling the school" (Der.) A.Barry, T.Osborne, N.Rose. Foucault and Political Reason. UCL, London.
- Im Hof, U. (1993,1995). Avrupa'da Aydınlanma. Çev. Ş.Sunar, Afa, İst.
- Keşen, Y. (1986) Türkiye Ekonomisi. Teori, 3.Baskı,1.Baskı 1983, Ankara.
- Keşen, Y. (1987) 12 Eylülün Ekonomi Politikası ve Sosyal Demokrasi. V yay. Ankara.
- Kleinman,D.L.ve S.P.Vallas (2001) "Science, capitalism, and the rise of the "knowledge worker":The changing structure of knowledge production in the United States" Theory and Society 30 451-492. Kluwer academic publishers.Hollanda.
- Koçer, H.A. (1987) Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu. Uzman Yay. Ankara.
- Kurtuluş, B. (1999). Amerika Birleşik Devletleri'ne Türk Beyin Göçü. Alfa, İst.

- Macpherson, C.B. (1984) Demokrasinin Gerçek Dünyası. Çev.L.Köker, Birey ve Toplum, Ankara.
- Marx, K. Ve F. Engels (1847,1993) Komünist Manifesto ve Komünizmin İlkeleri. Çev. M. Erdost, Sol Yay. Ankara.
- MEB. (2001). 2002 Yılı Başında Milli Eğitim. MEB. Ankara.
- Norton, A. (1993) ""Ruling Memory" Political Theory, c.21, n.3, August, 453-463.
- Poggi, G.(1977,2001) Modern Devletin Gelişimi Çev.Ş.Kut-B.Toprak, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.İst.
- Robinson, W.I.ve J.Harris (2000) "Toward A Global Ruling Class? Globalization and the Transnational Capitalist Class" Science and Society, c.64, n.1, Bahar, 11-54.
- Robinson, W.I. (2001) "Social theory and globalization:The rise of a transnational state" Theory and Society 30:157-200.
- Rooney, a. (1989) "Co-operative Teaching at Mackendrie School" Teachers' Case Studies in Educational Management. (Der.) M. Preedy, Paul Chapman Pub. London. ISBN 1-85396-069-1
- Rose, N. (1996) "Governing "advanced" liberal democracies" (Der.) A.Barry, T.Osborne, N.Rose. Foucault and Political Reason. UCL, London.
- Spring, J. (1975,1991) Özgür Eğitim. Çev. A.Ekmekçi. Ayrıntı, İst.
- Şenses, F. (1999). "Yüksek Öğretimde Öğrenciler:ODTÜ İktisat Bölümü Öğrenci Profili" ODTÜ Gelişme Dergisi, C.26, S.1-2 :179-201.
- Tilly,C. (1992,2001) Zor,Sermaye ve Avrupa Devletlerinin Oluşumu. Çev. K.Emiroğlu, İmge, Ank.
- Turan, İ. (1988,1993). "Siyasal İdeoloji Olarak İslam ve Milliyetçilik" (Der.) R.Tapper, Çağdaş Türkiye'de İslam. Çev.Ö.Arıkan, Sarmal, İst.