

# EĞİTİME YENİ BAKIŞLAR VE ALTERNATİF DÜŞÜNCELER

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zekeriyya ULUDAĞ<sup>1</sup>, Ali YILMAZ<sup>2</sup>

1 Prof. Dr., OMÜ Eğitim Fak. EFST Temelleri Anabilim Dalı, z\_uludag@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9567-6104.

2 Doç. Dr., OMÜ Eğitim Fak. EPÖ Anabilim Dalı, ayilmaz@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3763-2779.

Geliş Tarihi: 08.07.2019 Kabul Tarihi: 15.08.2019

### Öz:

Eğitim ve eğitimin temelleri konuları, üzerinde topyekûn bir uzlaşmanın zor olduğu tartışmalı hususları barındırmaktadır. Eğitim düşüncesinin tarihi bu ifadeyi açık bir şekilde gözler önüne sermektedir. Eğitime ilişkin son yüzyılda ortaya çıkan tartışmalar da bunun açık örneğini vermektedir. Bu çalışmanın konusu daha çok son yüzyılda ortaya çıkan bu tartışmalara odaklıdır. Bilhassa çalışmada ileri sürülen savların daha anlaşılır hale gelebilmesi için, eleştirel eğitim bilimi, anti-pedagoji, eğitime cesaret (neokonservatizm) hareketi gibi eğitim akımları ayrı başlıklar halinde incelenmek üzere seçilmiştir. Elbette bunlar dışında, birbiriyle iç içe geçmiş görüşlere veya ince ayrılıklara sahip olan başka eğitim kuram ve hareketleri de söz konusudur. Yer yer alt başlıklar dışındaki bu akımlara da değinilmektedir. Bu akımlardan hareketle günümüz eğitim düşüncesine nasıl yön verildiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu yolla, günümüz Türk Eğitim Düşüncesinin pratikteki durumunu anlaşılır hale getirmeye çalışmak amaçlanırken Milli Eğitim Sistemimiz için birtakım önerilerle çalışma sonlandırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Antipedagoji, eleştirel eğitim bilimi, yeni muhafazakârlık, medeniyet, kültür, irfan.

## NEW PERSPECTION ON EDUCATION AND ALTERNATIVE THOUGHTS

### Abstract:

The issues of education and the fundamentals of education contain controversial issues on which a total consensus is difficult. The history of educational thought clearly reveals this expression. The debates on education that emerged in the last century give a clear example of this. The subject of this study is focused on these debates that emerged in the last century. In particular, in order to make the arguments put forward in the study more comprehensible, educational currents such as critical education science, anti-pedagogy, and educational neo-conservatism movement were chosen to be examined under separate titles. Of course, there are other educational theories and movements that have intertwined views or subtle differences. In addition to these sub-headings, these currents are also mentioned. Based on these trends, it is tried to put forward how the current educational thinking is directed. In this way, while trying to make the current situation of Turkish Educational Thought in practice understandable, the study was terminated with some suggestions for our National Education System

**Keywords:** Antipeadagogy, critical education science, neo-concervatizm, civilization, culture, lore

### Giriş

İnsanın varlık temelini ilgilendiren ve daha çok felsefe zemininde ele alınan problemler eğitim sürecinde kurgulanan insanı doğrudan etkilemektedir. Örneğin, insanın gücünün yetmediği olaylar karşısındaki aciziyeti üzerine düşünöldüğünde, onun ıstırabını anlatabilmek dünyanın en zor işi olsa gerektir. Bunlar başlıca; doğmak yaşamak ve ölmek gibi başlıklar altında detaylandırılabilir. Çalışmanın amacı bu konular üzerine bir insan felsefesi düşünçesi oluşturmak değildir. Ancak bunları anlamadan veya bunlara değinmeden eğitimimizin bugünkü durumuna dair değerlendirmelerde bulunmak Türk Eğitim Sistemine ilişkin önerilerimizi yeterince temellendirememekle sonuçlanacaktır. Dolayısıyla; doğmak, yaşamak ve ölmek koşullarında çoğu zaman seçeneksiz olan insanın değişen dünyadaki durumuna ilişkin bir girizgâhı gerekli bulmaktayız.

Başlangıç-son, hareket-sükün, hayat-ölüm, durdurulamayan zaman ve önüne geçilemeyen oluşum vb. daha derli toplu ifadesiyle "varlıktan var oluşa geçmek" başka

bir veçhesiyle 'değişim' gibi hususlar insanın önüne uzun süredir bırakılmış problemlerdir. Yunanlı filozof Herakleitos "değişmeyen tek şey değişimin kendisidir" demiş. Bu hususta ise insan hep birtakım sorularla iştigal etmiştir. Değişmek zorunda mıyız? Hareketsizlik, sükûnet, durgunluk bir bakıma ölüm olarak mı anlaşılmalıdır? Yaşarken bu ölümü seçmek zorunda mıyız? Bazıları değişimin bozulma, yok olma anlamına geldiğini savunurken statikliği, durgunluğu var olmak olarak görmektedirler. Gerçek veya hakikat böyle midir? Ne gerçek ne de hakikat böyle olmak mecburiyeti taşımaz.

Evensel nitelikli olduğu düşünülen bu sorular insanlar arasında kalıcı tartışmalara yol açmıştır. Bu tartışma çağlar boyu devam ederken, insan kısa yaşamı içerisinde sürekli bir değişme ve gelişmeyi tecrübe etmiştir. Elbette gelişme ve değişmeye rağmen tarihin çizgisel olarak hep ilerlediği, tersine zaman zaman geriye gittiği veya dairesel olarak bir dönüş içerisinde olduğu da düşünürler tarafından ileri sürülmüştür. Tarihin ne olduğuna ilişkin bu tartışma veya determinizm-özgürlük gibi başka tartışmalar insanın doğmak, yaşamak ve ölmeye ilişkin kabullerinin bir tezahürüdür. Bireyin böylesi tartışmalardaki kabulleri onun her yönüyle yaşamı ve ölümü veya yaşama bir hazırlık olarak geçirdiği eğitim anlayışını belirleyecektir. Çalışma konusunun biraz da dışında kalan bu tartışmalara ilişkin kabuller aslında bu çalışmada ileri sürülen görüşleri de belirleyici tarzdadır. Bu hususlarda düşünürlerin tek tek hangi görüşleri savunduğunu detaylandırmaya bu çalışma açısından gerek yoktur. Ancak burada adı geçen veya geçmeyen böylesi problemlere ilişkin ortaya koyulan tezlerin eğitim akımlarını etkilediği belirtilmelidir.

Bu tartışmalar ışığında günümüze gelinirse, modernizm -bilgi çağı diye adlandırıldığı sırada- kendi içerisinden postmodernizm ve küreselleşmeyi ortaya çıkarmıştır. Aydınlanma düşüncesi sonrasında homojenleşen toplumsal dokular literatüre yeni katılan kavramlarla heterojenliği benimsemiş gibi görünmektedir. Çağın en önemli ölçütü bilim, varlığın özünün değişmek ve gelişmek olduğunu ısrarla vurgulamaktadır. Değişimin olmadığı yerde ise bilim yapılamayacağı birçok bilim adamı tarafından belirtilmektedir. Dolayısıyla bilim sürekli yeni arayışlar içerisine girmekle tavrını gelişmeden yana koymuştur. Yani gerçeğin sürekli değiştiğini, değişmek zorunda olduğunu gelişimin ancak bunun sonucunda ortaya çıkacağını anlatmaktadır. Diğer taraftan, "İki günü eşit olmamak" şeklindeki prensipler ve tavsiyelerle, varlığın hakikatini aramayı insana tavsiye eden ilahi mesajlar da sürekli bir değişimden ve gelişmeden yana olduğunu belirtiyor.

İnsanlık tarihi, gelişmeye karşı çıkan toplumların yok olup gittiklerini ve izlerinin dahi bulunmadığını; buna karşılık, değişmek ve gelişmekten yana tavır takınanların medeniyetler kurup insanlığı aydınlattıklarını bize aktarır. Burada şahıs kendisine şu soruyu sormalı ve cevaplamalıdır: Tarih olup, yok olup adımızın sanımızın ortadan kalkmasını mı istiyoruz yoksa tarih yaparak ve yazarak tarihin sahibi mi olmak zorundayız? Birincisi ölüm, yani yok oluş; ikincisi hayat, yani var olmak demektir. Tercih

ve sorumluluk elbette cevabı veren şahsiyete aittir. Bunu daha iyi anlatabilmek için şu ikili kavramlara bakarak durumun izahı mümkündür.

İnsanlık tarihi gelişmesini, tarım toplumundan sanayi ve sanayi sonrası toplumuna, gelişmemiş toplumlardan gelişmiş toplumlara, fakir toplumlardan zengin ve müreffeh toplumlara doğru sürekli olarak sosyolojik ve ekonomik anlamda yaşamaktadır. İlaveten, otoriter ve baskıcı rejimlerden demokratik toplumlara doğru siyasal anlamda sürekli bir değişme ve gelişme yaşanmaktadır. Bu anlamda, çoğunlukla bir 'ileriye gidiş' söz konusu edilse de zaman zaman 'geriye gidiş' örnekleri de yaşanmış ve muhtelif dersler çıkarılmıştır. Yine, buradan hareketle şu rahatlıkla iddia edilebilir; bugün insanlığı en çok meşgul eden kavramlar kalkınma, demokrasi, insan hakları gibi yakinen tanınan kelimelerdir ve ülkeler de bu kavramlara verdikleri değerlere göre sınıflandırılmaktadır. Fikrî, ekonomik, siyasal, toplumsal açılardan kalkınmış olmak için girişilen birçok tarihi olay ile bu kabul temellendirilmektedir. Batıda Rönesans, reform, Fransız ihtilâli, sanayi devrimi bunlara örnektir. Bizde de islahat, modernleşme, asrileşme, batılılaşma, çağdaşlaşma gibi kavramlar hep bu arzunun göstergeleridir.

'Gelişmişlik' halinin bugün için çeşitli ölçütleri mevcuttur. Fert başına düşen milli gelir, sağlık, sanayileşme, yine fert başına düşen tüketim maddeleri, okuma yazma bilenlerin oranları ve benzerlerine başlıca ölçütler olarak işaret edilebilir. Günümüzde kalkınmış bir ülkeden söz edildiğinde akla ilk gelen ekonomik kalkınmadır. Ancak kalkınma bireysel ve toplumsal şartların iyileştirilmesi olarak da anlaşılmalıdır. Kaldı ki, ülkelerin yöneticileri kendi toplumlarının müreffeh hale gelebilmesi için eğitim, sağlık, sosyal hizmetler, sanayi, tarım, bayındırlık hizmetleri, kentleşme, çevreye duyarlılık gibi farklı alanlarda ülkelerini değiştirmeye, dönüştürmeye ve geliştirmeye gayret etmektedirler. Yani gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkeler ve toplumlar, gelişmiş ülkeler karşısında kendi durumlarını gözden geçirmek ve hem tüketim araçları hem de insani değerlerin gelişmiş ülkelerde olduğu gibi üst seviyeye çıkarılabilmesi için çaba sarf etmek zorundadırlar.

Naisbitt ve Aburdene (1990)'in XX. yüzyılın son çeyreğinde kaleme aldıkları çalışmanın içeriğine bakılacak olursa yukarıda anlatılmaya çalışılan değişim ve bu değişimi hazırlayan şartlar daha iyi anlaşılacaktır. Yazarlar bu gelişmeleri "Evrensel Ekonomik Patlama, Sanatta Yeniden Doğuş, Serbest Piyasa Sosyalizminin Doğuşu, Evrensel Yaşam Tarzları ve Kültürel Milliyetçilik, Refah Devletinin Özelleştirilmesi, Pasifik Kuşağının Yükselişi, Kadın Liderlerin On Yılı, Biyoloji Çağı, Üçüncü Binyıldaki Dinsel Yeniden Doğuş ve Bireyin Yükselişi" başlıkları altında incelemektedirler. Buna göre, dünya yeni bir düşünce ve hayat atmosferi içerisine girmiş gibi gözüküyor. Batı-Doğu ikilemi Kuzey-Güney açılımına, endüstri çağı bilgi çağına, merkezi yönetimlerden yerel yönetimlere, kurumsal yapılardan kendi kendine yardımlara, temsili demokrasilerden katılımcı demokrasilere, işgücü ağırlıklı teknolojilerden yüksek teknolojilere, ulusal ekonomilerden çokuluslu şirketlere doğru bir dönüşü hızla yaşıyoruz (Naisbitt & Aburdene,1990;10-17).

XVIII. yüzyılda birçok düşünce “ilerleme ve gelişme” kavramları üzerine kurulmuştur. Bugüne kadar önüne geçilemez ve durdurulamaz bir ilerleme içinde olduğumuz inkâr edilemez bir gerçektir. Bu, özellikle eğitim yoluyla ulaşılabilecek bir teknolojik üst seviye olarak kendini göstermiştir. Ancak “bu kelime sonradan yorumlara tabi tutulmuş, evrensel ve gururlu bir hayat felsefesi haline gelmiştir: İlerliyoruz! Eğitimli insanlar, inançlarını ‘ilerleme’ kavramına çabucak ve tereddütsüz adanmışlardır. Ama her nasılsa, hiç kimse ilk akla gelmesi gereken soruyu sormamıştır: İlerleme, tamam ama hangi konuda?” (Solzhenitsyn, 1999;17).

Böylesi ilerleme ve gelişme süreçlerine tedbirle ve eleştirel yaklaşan Solzhenitsyn gibi eleştirel düşünürlerin ortaya koydukları çeşitli görüşler de elbette azımsanamaz. Daha erken ve bir başka örnek olarak Nietzsche (2011: 34) bu süreci “uçmaya çalışan insanlığın daha çok ölüm üzüntüsüne ve acı çekmeye de hazırlıklı olması” şeklindeki ifadelerle karşılamaktadır. Bunun dışında birçok düşünür veya felsefi akım da çağın getirdiği olumsuzlukları tespit ederek eleştirel yaklaşmayı başarmıştır. Zira ilerleme ve gelişme ile ortaya çıkan ve olumlu değer atfedilebilecek her şeye rağmen bu bir kriz dönemiymişti. Krizin adı “insan problemi” ve kaybedilen ise “bütünsellik”ti. Batı kendi bulduğu yolda yeni arayışlar içine girerken içine düştüğü bu durumu, bir taraftan “... matematikte, fizikte, ticarete sivrilirken kendimizi güvende hissediyoruz. İnsanlarımız veriler ve rakamlar arasında, materyalizm denen altın buzağının etrafında dans ederek doyuma ulaşıyor. Çok metodik ve çok verimli insanlarız. Ama ruh nerede?” (Syberberg, 1999; 136) tarzındaki cümlelerle anlatmaya çalışmaktadır.

Eğitim de, yukarıda belirtilen gelişmelerden bağımsız olmadığı gibi bizzat gelişme, değişim ve ilerleme gibi kavramlara hizmet eden sürecin bir parçası kılınmak istenmiştir. Ancak eğitim düşünürleri açısından, eğitimin yukarıda bahsedilenlere tam bir uyumu noktasında her zaman birtakım problemler mevcut olagelmıştır.

#### **Yöntem:**

Bu çalışmada, söz konusu bu problemleri hem tespit edebilmek hem de çözüm yollarını açıklayabilmek adına, ülkemizde sınırlı olarak başvurulmuş temel araştırma alanında dünyada ortaya çıkan farklı bakış açıları ve açılımlarını ortaya koyabilmek ve eğitim anlayışımıza katkı yapabilmek için nazari bir yaklaşımla literatür taraması yoluna gidilerek bir senteze ulaşılmak istenmiştir.

#### **Eğitimin Bilimsel Niteliği**

Eğitim sistemleri oldukça geniş ve farklı bilimsel alanlar üzerine kurulmuştur. Bu alanlar, ilgili literatürde çoğunlukla eğitimin temelleri şeklindeki genel bir adla ifade edilmektedir. Ancak eğitimin temelleri söz konusu edildiğinde tek bir disiplin olarak karşılık bulmayan veya yöntemleri ve muhtevası bakımından birbirinden farklılaşan alanlar olduğu gözden uzak tutulmamalıdır. Eğitimin kendisine temel yaptığı biyoloji, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, felsefe, din, siyaset, ideoloji, kültür, yönetim bilimi,

ekonomi, hukuk gibi alanlar birbirinden oldukça farklıdır. Eğitimin muhteva ve süreç bakımından bilimsel niteliğine ilişkin aşağıda ifade edilecekler de bu alanların çok yönlü durumu göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Bu çok yönlülük karşısında çoğu zaman pozitivist bir yöntemi kullanan sosyoloji ve psikolojinin eğitim üzerinde hâkimiyet kurduğu yakın tarihte gözlemlenmiştir.

Konuya başlangıç noktası itibariyle bakıldığında; daha XIX. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren her alanda nazariyelere duyulan güvenin azaldığı ve metafiziğin yavaş yavaş gözden düştüğu görülmektedir. Bunun yerine daha çok realiteye sahip olmak ya da realitenin bilgisine ulaşmak için deneysel olana yönelen bilimsel bakışlar her sahada olduğu gibi eğitim alanında da kendini kabul ettirmiştir. Türkdoğan (1989; 18, 53, 27-32)'ın çalışmasından detaylandırılırsa sadece bilim üzerine kurulu ülkeler popüler ütopyalar haline gelmiştir. Artık tümdengelimci anlayışlar yerini tümevarımcı bir yönetime bırakmıştır. Bilim, varlığın sadece nesnel yönüyle uğraşmış, varlığın bütünü üzerine konuşamaz hale gelmiştir. Değer kavramı ile bilgi kavramı birbirinden tamamen ayrı ele alınmak istenmiştir.

Eğitim adına da insan farklı cepheleri ile farklı disiplinlerce ele alınıp anlaşılmaya çalışılmıştır. Eğitim sahasında biyoloji, psikoloji ve sosyoloji bu dönemin en etkili bilim dalları halini almıştır (Egemen, 1965;19-46). Ancak ortaya çıkan bilim dalları yani psikolojik pedagoji, sosyolojik pedagoji, biyolojik pedagoji gibi disiplinler belirli bir teoriden hareket ettikleri için eğitim alanında var olan problemi yok edememişlerdir. Hatta çoğu zaman sosyolojizm ve psikolojizm gibi yaklaşımların indirgemeci tarzının eğitimde hâkimiyet kurma düşüncesiyle hareket ettikleri görülmüştür.

Kronolojik olarak bakıldığında “bilim, görebildiğimiz, işitebildiğimiz, dokunabildiğimiz şeyler üzerine bina edilir. Bilimde şahsi fikirlerin veya tercihlerin ve spekülâtif tasavvurların yeri yoktur. Bilim neseldir. Bilimsel bilgi, nesnel olarak doğrulandığı için güvenilir bilgidir” (Chalmers, 1997; 29) şeklindeki tespitler sonucu fizik alandaki her varlık aynı minvalde incelenmeye başlanmıştır. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için insandan hareketle evreni, içyapısını, işleyişini oradan hareketle insanın ne olduğunu anlayabilmek bazen bir düzen adına bazen de özgürlük kazandırmak amacıyla yapılan faaliyete dönüşmüştür (Türkdoğan, 1989;22-23). Disipline edilmiş olması aynı zamanda zorunluluğu da beraberinde getirmiştir. Böylece bütüncül olan bir varlık alanından plüralist varlık alanları bilimin konusu haline dönüşmüştür. Ancak eğitimin de konuları arasında bulunan değer kavramı ile aralarında bir çelişkinin varlığı her zaman dile getirilmek zorunda kalınmıştır (Türkdoğan, 1989;37).

Genel bağlamda bakıldığında hem teorik olarak hem de pratikte bütünselliğini kaybetmiş bilimlerle karşı karşıya olduğumuz gerçeği inkâr edilemez. Bugün uzun zamandır uygulanan eğitim bilimleri vardır. Ancak bu hem bir bilim-değer çatışmasını hem de plüralizmi ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim üzerine düşünen birisi bu bilimlerin önermeleri üzerine düşünmek zorundadır. Bu sahada eğitime uygulanan teorik bilimler vardır. Mesela, birincil olarak eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim yönetimi gibi bilimlerle karşılaşmaktadır. Uzmanlığı ve disiplinlerarası çalışmayı şart koşan bu bilimler kendi alanları içinde kaldıkları sürece bir dogmatizme düşme tehlikesi ile karşı karşıyadırlar. İkincil olarak eğitim tarafından ortaya atılan öğretme, öğrenme, öğretmen-öğrenci ilişkilerini düzenleme gibi daha özel bilimler söz konusudur. Her ne kadar ileri sürdükleri konular ve önermeler kesinlik göstermese de iddiaları daima aşılamaz bir sınır olarak telakki edilir. Hâlbuki mesela yetişkin olmak veya olgunlaşmak hangi bilim alanı tarafından ele alınacak ve cevaplandırılacaktır. Bütün bunlar göstermektedir ki; çözümün her zaman tamamen bilimsel olamayacağı gibi bir sonuç dikkate alınmak zorundadır (Reboul, 1991: 11-14).

Modern bilim teorilerinden olan eğitim teori ve uygulamalarını bugüne kadar ya sosyoloji ya da psikoloji ağırlıklı yürütülmüştür. Bu bakımdan, nesnel sonuçlar elde etmek adına bu çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak yukarıda ifade edilen sosyolojizm veya psikolojizmin sınırları içinde kalınarak bir dogmatizmin ortaya çıkmasına da vesile olunmuştur. Çalışmanın devamında, ayrıca temas edileceği üzere, günümüzde modernizm bireysel ve sosyal hayat açısından sarsılmaktadır. Hatta modernizmin bir kaos ortamı yarattığı şeklinde iddia ve kabullere de rastlanmaktadır.

Burada üzerinde durulması gereken husus şu soruyla ortaya çıkarılabilir: Mevcut eğitim sistemi içerisinde insan başarılarını artırabilmek için öğretim veya öğrenme kollarında ortaya çıkan yeni metot ve uygulamaları kabul ederek yola devam etmek mi yoksa eğitim kavramının öznesi ve objesi olan insanın insanileşebilmesi mi daha önemli hale gelmektedir? Şayet tercihimiz birinci sorunun cevabı ile yola devam etmekse bir kaostan veya kaybolan bütünsellikten söz etmenin gereksiz olduğunu ifade etmek gerekir. Ancak bu eskinin tekrarıdır veya yeni bir bakış açısı değildir. İkinci soru ile yola devam etmek ise tercih; mevcut kabullere ve uygulamalara aykırı gelse de birtakım cevaplar bulmak ve alternatif bakış aramak gerekecektir.

Eğitim ve felsefe ilişkisi daha önce başka birçok çalışmada dile getirilmiştir. Buna karşılık XX. Yüzyılın ilk yarısı genellikle pedagojik antropoloji çalışmaları ile geçmişti. Bu dönem eğitimi, kültürel mirasın korunması ve yeni nesillere aktarılması yolunda şekillendirirken hem felsefeden/antropolojiden hem de sosyolojiden faydalanarak yeni bir toplum oluşturmaya çalışırken diğer taraftan kendine uygun bir insan tipi tasarlamıştı.

1960'lı yılların sonrasında eğitim, belirgin olmayan şeyler hakkında eleştiri ile birlikte bilimsel ve bilimsel olmayan cümlelerin sınırlandırılması hareketi ile yeni bir dönüşüm yaşadı. Bu hareket *analitik-deneysel eğitim bilimi* çalışmalarıdır. Bu yeni teori "rasyonalizm, ampirizm ve pragmacılığın bir sentezi olarak" kendini tanıtırken, Kraft, Popper, Feyerabend, Stegmüller ve Albert gibi kişilerin metodolojik yazılarını referans olarak almaktadır.

Artık “eğitim bilimi, öncelikle davranışlar yoluyla etki altında bulunduran eğitim hedeflerinin gerçekteşmesi için gereken şartları araştıran teknolojik bir bilim” haline dönüştürülmüştür. Çünkü hareket noktası ya da temel aldığı bilim biyo-psikolojidir. Pozitivizm-materyalizm temelindeki bir bilim anlayışının üzerine bina edilen eğitim, özellikle “öğrenme” adına biyolojik yapı ve çevreyi başlıca referans yapan “davranışcılığın” kabul edilip uygulandığı bir alan haline gelmiştir. Davranışcılığın kökenini bazı eğitim uygulamalarını örnekleyerek insanlığın başlangıcına dayandırabilse de, bu yaklaşım; XX. Yüzyılın başlarından itibaren deneysel olarak incelenmiş ve “klasik şartlanma” adıyla anılmıştır. Ancak davranışcılığın pratikteki yetersizliği, bilişsel (kognitif) teoriler ve geştalt temelli yaklaşımlar esas alınarak giderilmeye çalışılmıştır. Yine de, karşılıklı eleştiriler neticesinde bir takım yetersizlikler tespit edilmiş ve öğrenme alanında yeni teorilerin oluşmasına zemin hazırlanmıştır (Selçuk, 1996: 98-132).

Son dönemlerde ölkemizde adına sık rastlanan, hatta eğitim bilimi alanında müfredat programlarının dahi üzerine inşa edildiği, temeli evrimci biyolojiye dayanan ve Jean Piaget’nin görüşlerinden hareketle sistemleştirilen yapılandırmacılık anlayışı da benzer teorilerin bir başkasıdır. Yapılandırmacılık öğrenme noktasında; pozitivizmin, öğrenmenin oluşumuyla ilgili yaklaşımlarını yansıtan davranışcılık ve bilgi-işlem kuramlarını reddedip yeni bir bakış açısı sunmaktadır (Yeşil, 2011; 253). Ancak hareket noktası yine salt bilimsel anlamda kabul edilen insandan yani biyo-psikolojik varlıktır. şu cümleler de yapılandırmacılığın bu hareket noktasını teyit eder niteliktedir: “Piaget bilime dair tartışmasında pozitivizme ilişkin görüşlerini oluştururken pozitivizmin metafizik alanı dışarıda bırakıp gerçekliği ele almasını doğrular ancak gerçekliği ele alırken bilime getirdiği sınırlamalara çeşitli eleştiriler getirir” (Bayraktar, 2015: 57). Dolayısıyla yapılandırmacılık bu yönü ile öncekilerden farklı bir noktaya varmayacak ve değerler ile bilim arasındaki çelişkiyi bitiremeyecek gibi gözükmektedir.

Ancak içinde bulunduğumuz yüzyıl öğretme-öğrenme teorilerine yöneltilen eleştirilerden de oldukça fazla etkilenmiş hatta kendisinden beklenenlerin gerçekteştirilemediği ifade edilerek eğitim bilimi eleştirilere maruz kalmıştır. şüphe edilemeyen, güvenilir ve teknik bir bilgi ile pratik problemlerin çözülebileceği düşünçesi yanılısama olarak ortaya çıkmıştır. Aksine eğitim güvenilir bir şekilde oluşturulmalıdır ki, onun insan ve toplum üzerindeki etkisi dikkate alındığında, sonuçta ortaya çıkmaması gereken sorumluluk duygusu ve bilinci oluşabilsin.

### **Eleştirel Eğitim Bilimi**

XX. yüzyılın son çeyreğine doğru, yanılısama olarak ortaya çıktığı düşünölen analitik-deneysel eğitim bilimi Frankfurt Okulunun temsilcileri olan Horkheimer, Adorno ve Habermas’a dayanılarak yeni bir yolda geliştirilmeye çalışıldı. Bu yeni bakış açısı genellikle “*Eleştirel Eğitim Bilimi*” veya “*Özgürlükçü Pedagoji*” adıyla ortaya çıktı. Temsilcileri arasında Mollenhauer, Klafki, Blankertz ve Lempert gösterilmektedir. Burada



öncelikle söz konusu olan Frankfurt okulunun ideolojik eleştirel tesirleri ön planda gelmektedir (Berner, 2013: 157; Gudjons;1993:32; Uludağ,1997/2).

Eleştirel eğitim bilimi, Frankfurt okulu tarafından ileri sürülen sadece eleştirel teorinin üzerine bina edilmemiş bilakis manevi bilimler pedagojisinin kendi eleştirisi üzerine inşa edilmiştir (akt.Gudjons,1993;38). Eleştirel teori ise; bizzat Horkheimer ve Habermas tarafından üç aşamada ele alınmaktadır. Bu aşamaların ilkinde Horkheimer, geleneksel ve eleştirel teori arasında bilimsel-kavramsal bir sınırlama yapmıştır. Frankfurt okulunun tepkisi yukarıda da temas edildiği üzere kendisinden önce ortaya çıkan manevi bilimlerin eğitim (pedagoji) anlayışına yöneliktir. Onlara göre eğitimin içeriği toplumsal ve politik olarak bir ideoloji eleştirisi geliştirememiştir. Dolayısıyla Eleştirel Eğitim Bilimi taraftarları eğitimdeki otonomi kavramına yönelik eleştirilerini yoğunlaştırarak yollarına devam etmişlerdir. Yani hedeflerinde Nasyonal Sosyalizm vardır. Manevi bilimler pedagojisi sosyal boyutu olmayan pedagojik ilişkilerdeki politik olmayan bu modeli reform pedagojisi içinde göreceli otonomi şeklinde izole etmiştir (bk.Gudjons,1993:32). Öncelikle Descartes'tan bu tarafa kullanılan bilimsel yöntem ve siyasi ekonominin Marksist bir yorumunu yapan Horkheimer, uygulamalı bir bilim olarak haksızlıklarla mücadele etmek için toplumsal çatışmalara el atılmalı düşüncesindedir. Eleştirel teoriye göre gerçek sadece deneysel bir çalışma ile sınırlı kalmamalıdır. İkinci aşamada ise; daha radikal bir tutum alınır. Modern bilimlerin hızla artan kuramsal bir yozlaşmaya yol açtığı ileri sürülmektedir. Bu dönemde Aydınlanma düşüncesine şiddetle karşı çıkan Horkheimer ve Adorno, "...tamamen aydınlanmış dünya kötülüğün sarhoşluğuyla parlamaktadır" görüşündedirler. Eleştirel Teorinin üçüncü adımını ise Horkheimer'in düşüncelerini takip eden Habermas oluşturur (Berner, 2013: 159-162). Eleştirel Eğitim Bilimi taraftarları eğitim olumlu, verilmiş(olgusal), gerçek, nakledilen doğru, geçerli ve rasyonel bir çizgide gelişen prensiplerin ön plana çıkarılması taraftarıdır. Sosyal gerçekliğe büyük önem verdikleri için kültür vatandaşlığı ve vatandaşlığın içselleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Sosyal yapıdaki hâkimiyet ilişkilerinin ve ekonomik şartların dikkate alınmasını talep ederlerken düşünce ve tarih teorilerinin bunları baskı altına aldığını, sınırlandırdığını da ifade etmektedirler (bk.Gudjons,1993:32).

"Doğaya üstünlük atfeden, insanları efsanelerden kurtaran sonuç olarak da insanları, insani olmayan belirlenmiş ilişkiler yasasına mahkûm eden Aydınlanmacılığa totaliter bir olgu..." (Uludağ,1997/2:8) olduğu için eleştirel teori tarafından karşı çıkılmıştır. Manevi bilimler pedagoji ile eğitimin uygulamalı kısmı eleştiriye uğrarken pedagojik özerklik yetkisi bu konuda yapılan yorumlar yoluyla reddedilmiştir. Eleştirel eğitim bilimi taraftarlarına göre eğitim sadece toplumsal şartlara bağlı değildir. Aksine kendisine adanan bilimin şartlarına da bağlıdır. Diğer taraftan eğitimin gerçeğe yönelik olmadığını aksine ideolojik olarak ortaya çıkan manevi bilimler pedagojisine doğru geliştiğini ileri sürerlerken, buna paralel olarak gelişen modern diye nitelendirilen eğitimin entegrasyon bilimi olarak geliştiğini ve "göreceli bir otonomi(özerklik)"

geliştirdiğini kabul etmektedirler. Bunun ise; spekülâtif ve akıl dışılık ortaya çıkardığı, iddiası gözden uzak tutulmamalıdır (Gudjons, 1993:33).

Eğitimde böylesi fikirler üzerine inşa edilen Eleştirel Eğitim Bilimi ise; XX. yüzyılın başlarında Marks ve Engels'in eğitim ve öğretim düşüncelerinden hareketle Marksist ve sosyolojik bir pedagoji oluşturmuştur. Eğitim imkânının sınırlarını eğitimin kapitalist toplumdaki işlevlerinde görmekteyirler. Bernfeld eğitimi, "toplum doğrultusunda muhafazakâr şekilde organize edilmiş ve eğitilen grupların güç eğilimleri doğrultusunda yoğunlaştırılmış" tarzda kavramıştır. Dolayısıyla her tür gelişme toplu yapı-sının değiştirilmesi ile mümkün olacaktır, kanaati ileri sürülmektedir. Mollenhauer'de geleneksel eğitim sahasında eksiklik olarak ileri sürdüğü; gençler için katılım ve karar, eğitimde fırsat eşitliği, özgür boş zaman, ekonomik ilgilerde bağımsızlık, siyasi bilinç ve eğitim ile eğitim sistemindeki rasyonellik gibi hususlardaki bazı temel noktalar üzerinde düşüncelerini geliştirmiştir (Berner, 2013: 166-169).

Eleştirel eğitim biliminin farklı mekân ve zamanlarda ortaya çıkan düşüncelerindeki ortaklıklar şu üç cümle ile özetlenebilir. Birincisi ekonomik, toplumsal, siyasi şartların pedagojik ifadelere yansımaları sağlamaktır. İkincisi hem yorumsamacı hem de deneysel yaklaşımları kendi problem alanı içerisinde görerek, onları görecelik ve özgürlük gibi kavramlarla desteklemektir. Üçüncüsü, nihayetinde hâkim bilgi unsuru olarak özgürlük ilgisini temele almaktır (Berner, 2013: 177). Eleştirel eğitim biliminin temelleri; tarihselci bir idealden veya genel etikten inşa edilmeksizin, aydınlanmanın, aklın, yetkinin, kendini belirlemenin söz konusu olduğu yerde açıkça gösterilebilir (Bk. Gudjons,1993:39). Bu noktada eğitim gerçeğine ilişkin salt bir araştırma değil daha çok değiştirme çabasının ortaya çıktığı görülmektedir. Bilhassa yorumsamacı ve deneysel eğitim bilimin, tespit edilen eksikliklerine yönelik genişletme ve birleştirme işlemleriyle sınırları kaldırılmaya çalışılır. Bu hedef doğrultusunda siyaset ve antropoloji alanları eğitime dâhil edilmeye çalışılır. J. Spring'in ilavesiyle de onun eğitim sahasında, otorite karşıtı ve yeni bir devrimci toplumsallaşma biçimi olarak sadece okula değil aileye de müdahale edilmesi gerektiğini savunduğu görülmektedir (Spring,1991).

### **Antipedagoji:**

Deneysel bilimlerin hayatın her safhasını etkilemesi ve eğitim alanında nesnel sonuçlara güvenilmesi gerektiği analitik-deneysel eğitim bilimine yol açmuştır. Çünkü belirgin olmayan şeylerin eğitimde yer almaması ve hükümlerin sınırlandırılması düşüncesinin geçerli olduğu bir zamana gelinmişti. Ancak zaman içerisinde bilimsel düşüncenin insan davranışlarını otoriter bir bakışla yönlendirmesi ve özgürlük alanını kısıtlaması eğitimde anti-otoriter fikirlerin güçlenmesine neden oldu. Bu bağlamda kaybedilen özgürlüğün yeniden kazanılması gerektiği kanaati yaygınlaştı.

Antipedagoji eğitmek zorunda mıyız ya da insan eğitime muhtaç bir varlık mıdır? şeklindeki sorulardan hareket etmektedir. Alman filozofu Kant'ın "*insan ancak eğitimle*

*insan olur*” şeklindeki adeta klasikleşmiş görüşünün aksine geleneksel eğitim teorisinin karşısında radikal bir duruş sergiler (Berner, 2013: 222).

Teorinin ortaya çıkışı yetmişli yılların ortasıdır. Eğitimin Kaldırılması için Araştırmalar-Antipedagoji(1975) isimli çalışması ile Braunmühl, bu düşünceyi ortaya atmıştır. İsviçreli psikanalist Alice Miller, *Başlangıçta Eğitim Vardı* (1983), isimli çalışması ile antipedagojinin yükselişini sağlamıştır. *‘Eğitime Cesaret’* hareketinin zıddına *‘Eğitim mi hayır teşekkür ederim’* hareketi şekillenirken Pink Floyd’un *“Eğitime ihtiyacımız yok, düşünce kontrolüne gerek yok. Öğretmenler çocukları kendilerine bırakın”* gibi sözler içeren bazı müzik parçalarıyla bu düşüncenin yaygınlaştığı görülmektedir. Çocukça duygular moda haline gelip bir hayranlık kitlesi oluşturmuştur. Grönemeyer, *“...onlar gerçek anarşistlerdir, kaosu seviyorlar ...hukuk ...ödev tanımıyorlar, bükülemeyen güç, kitle halinde, atılgan bir gurur...”* şeklindeki ifadelerle çocukça yaratıcılığı ve izinsizliği dile getiriyordu. Öğrenme isteği, fantezi, oyun sevinci, esneklik, açık fikirlilik, aşk, enerji, yeni için duygululuk, sevgi ihtiyacı, sevgiye hazırlık, içtenlik gibi sahalarda çocukların üstünlüğünün kabul edilmesi gibi prensipler antipedagojik hareketin cazibesini artırdı. Basit bir ifade ile bu görüşün savunucuları eğitimin her türüne şiddetle karşı çıktıkları için, (eğitim ve kefen metaforundan hareketle) kefenin uzunluğunu değil bizzat kefeni sorun etmektedirler (Berner, 2013: 222-223).

Summerhill okulunun kurucusu A.Neill düşünceleri itibariyle antipedagog olmakla beraber eğitim programlarında ve uygulamalarında yaptığı düzenlemeler bakımından ve ülkemizdeki okuyucu açısından popülerliği dolayısıyla temas edilecek olursa; *“ben benzer resmime göre çocuğuma şekil vermeyeceğim. Ben yeteri kadar iyi değilim. ...Çocuk benim vasıtam olmaksızın kendi kabiliyetine göre büyümelidir”* (Berner, 2013: 224), şeklindeki düşüncelerinin bu yolda ortaya atıldığını görürüz.

Kıta Avrupa’sının farklı ülkelerinde psikiyatriden antipsikiyatriye yönelik çalışmaların geliştirilmesi pedagojiye karşıt bir hareketin şekillenmesine yol açtı. İngiltere’de Laing, Esterson ve Cooper, İtalya’da Basaglia ve Fransa’da M. Mannoni gibi yazarlar düşüncenin gelişmesine ve yaygınlaşmasına yol açtılar. J. Holt’un çocuklara tanıdığı haklar ve K.Rutschky’nin çalışmaları teorinin belirgin bir şekilde yükselişini sağladı. Psikiyatriden yola çıkılarak antipsikiyatriye taşınan düşünceler Kupffer vasıtasıyla pedagojiye aktarıldı. Braunmühl eğitim kavramını bir takım olumsuz kelimelerle tavsif ederek *“her eğitsel aktı, küçük bir ölüm olarak en azından küçük bir uzvun kesilmesi olarak tavsif etmeyi ...teklif ediyorum”* diyordu (Berner, 2013: 224-225, 228; bk. Uludağ, 2007).

Burada daha fazla detaylandırmaya gerek görmediğimiz antipedagoji, eğitim mücadelesinde pedagoji ve eğitimin küresel ürkütücü bir manzara olduğunu düşünür. Çünkü postmodern pedagoğlar Aydınlananın akılcı bir toplum değil yönetilen bir toplum ürettiğini, gelecek uğrana okulun eğitim evi olduğunu, moralist toplum oluşturduğunu, eğitimin ise bir kriz dönemi gelişimi olarak ortaya çıktığını ileri sürmek-

tedirler. Küreselleşmenin arttığı bir dönemde tek boyutlu bir kültüre karşı çıkarken, aile ve aile içi ilişkileri şiddetle eleştirmektedirler. Toplumsal norm ve değerlere karşı kişilerin Ortodoks düzen standartlarına göre normlar çerçevesine sıkıştırıldığını iddia ederlerken bütün derterinin bireyin özgürlüğü ve otonomluğu düşüncesinden hareket etmektedirler (Uludağ, 2007; 23-57). Çocuk açısından, “kendini belirleme doğum ile başlar” diyerek gelişim dönemleri ihtiyaçlarıyla sınırlanmayan bir özgürlük vaat etmektedirler. Bu düşünceleri ile var oluşçu bir bakış ile hareket ettikleri görülürken diğer tercihlerinde de aynı şekilde düşünen antipedagoji için özgürlük oldukça caziptir. Ama bunun aynı derecede tehlikeli olduğu da göz önüne alınmak durumundadır. Ancak, antipedagojinin birkaç eleştirisi dikkate alınarak, yine de, öğreten/eğiten ile yeni yetişen arasındaki ilişkiyi doldurmak açısından bazı hususlarda başarılı olduğu da dile getirilebilir.

Doksanlı yılların ikinci yarısından itibaren bütün dünyada büyük değişimlerin yaşandığı gerçeği ile karşı karşıyayız. Eğitim de bu değişimden uzak duramazdı. Nitekim II. Dünya savaşından sonra ortaya çıkan Manevi Bilimler Pedagojisini Pedagogik Antropoloji takip etti. XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tartışılan modernlik içerisinde insana ait problem alanları daha da ileri götürüldü. Modernlik içerisinde insanın kendini anlamlandırması, tarihsel ve güncel bakışları içerisinde otorite kavramının yorumlanmasını tartışma konusu haline getirdi. Benzer şekilde; öznenin yeniden yapılandırılması, post-modernizm ve post-hümanizm içerisinde ontolojik bakışlar; eğitim ve küreselleşme, küresel ahlak ve yerelleşme; toplumsal farklılaşmalar, rasyonelleşme ve inançlardaki değişim ve öznenin durumu; insan hakları gibi konular eğitim ve öğretim süreçleri içerisinde en çok tartışılan konular olarak karşımıza çıkmaktadır (bk. Uludağ, 2007; Uludağ, 1997/2).

Bir taraftan eleştirel teori ve onun eğitim alanındaki talepleri diğer taraftan antipedagogik hareketler genelde meta teorilere karşı tepkilerin büyümesine yol açarken postmodern düşüncelerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Her ne kadar postmodernite modernin bittiği yerde veya modernitenin içinde ortaya çıksa da adeta gelenekselleşen ve modern eğitim olarak ifade edilen teori ve uygulamaların kendi içinde dönüşümünü hazırlamıştır. Çünkü kendi bakışı etrafında bir Postmodern Pedagoji düşüncesinin gelişmesine zemin hazırlamıştır.

Eğitime yönelik düşüncelerde meydana gelen değişimlere paralel olarak psikoloji sahasında da yeni görüşler ortaya çıkmıştır. Buna göre gelişim psikolojisi ve eğitim psikolojisi gibi disiplinlere dayanılarak ortaya atılan teoriler zaman içerisinde uygulama alanında da farklılıklar gösterdi. Eğitim pratiğimiz açısından en önemlisi; davranışçılıktan gestalt teorilere oradan yapılandırmacılığa doğru öğrenme teorilerinde bir çeşitlilik gözlemlendi. Ancak, hatırlanmalıdır ki, bunlar eğitime başlı başına bir alternatif olmaktan ziyade deneysel eğitim bilimlerinin yeni bulgularının insani hayata uygulanmasından başka bir şey değildir.

### Yeni Muhafazakârlık ve Eğitime Cesaret hareketi:

Yetmişli yılların sonlarına doğru özgürlükçü hareketlere, bilhassa eleştirel eğitim bilimine karşı “eğitimin geri kazanılması” ve “eğitime cesaret” şeklinde iki temel özdeyişle ortaya çıkan eğitim hareketidir. Neokonservatif görüşlerin bir devamı olarak eğitime cesaret hareketi, güncel eğitim teorilerine ilişkin bir takım eleştiriler geliştirmiştir. Bu hareketin görüşlerini geliştirenler arasında H.Lübbe, R.Speamann ve R.Dahrendorf, N.Lobkowitz, K.Aurin, F.H.Tenbruck, H.Lübbe ve A.Schwan gibi temsilci niteliğindeki isimler sayılabilir (Berner, 2013: 189, 205).

Muhafazakârlık, genel olarak iki biçimde anlaşılabilir. Özipek bunlardan ilki için, onu bir tutum anlamında kullananların kastettiğidir derken D. Ergil, “Kişilik eğilimi olarak muhafazakârlık” (Ergil, 1986) olarak isimlendirmektedir. Her iki bakışta aynı anlama gelmekte olduğu söylenebilir. Bu anlamda muhafazakârlık, değişime duyulan bir tepkiyi ifade etmek için kullanılır. Çünkü bunun sözlüklerdeki karşılığı “tutuculuk”tur ki bu anlamda muhafazakârlık her düşünceden ve her siyasi görüşten insanda bulunabilir. İkincisi, insanın akıl, bilgi ve birikim bakımından sınırlılığınan, bir toplumun tarihsel olarak sahip olduğu aile, gelenek ve din gibi değer ve kurumlarını temel alan, radikal değişimleri ifade eden sağ ve sol siyasi projeleri reddederek ılımlı ve tedrici değişimi savunan ve siyaseti, bu değer ve kurumları sarsmayacak bir çerçeve içinde sınırlı bir etkinlik alanı olarak gören bir düşünce stili, bir fikir geleneği ve bir siyasi ideolojidir (Özipek, 2007). Ergil ise; ikinci olarak muhafazakârlığı, *Durumsal Muhafazakârlık* şeklinde ifade etmektedir. Kişinin içinde bulunduğu durumla alakalı olduğunu söylerken “bireyin üyesi olduğu kümenin toplumda durduğu yer ve o yerin, kişinin düşünce ve tercihlerini belirlemesi olgusunun bileşimidir” (Ergil, 1986) derken adeta Özipek’le anlam itibarıyla birleşmektedir.

Latince conservare kelimesinden türetilen konservatizm muhafaza etmek, korumak, saklamak gibi anlamlara gelmektedir. Politikada Edmund Burke ile şekillenen konservatizm, özellikle XIX. Yüzyılda Amerika’da köleliği muhafaza etmek için hiyerarşik toplumsal yapıyı ve itaat kültürünü geliştirmek için oldukça fazla kabul gördü. 1950’lerden itibaren modern konservatizm W.F.Buckley başta olmak üzere geliştirildi.

XX. yüzyılın başlarında pragmatizmin etkisi altında geliştirilen progresivist eğitim anlayışının yeni bir toplum yaratma düşüncesiyle, faydayı amaç haline getiren ve başarı endeksli eğitim anlayışına sadece demokratik bir anlayışla ulaşılabileceğini ileri süren kabulünün uygulamada ortaya çıkardığı aksaklıkların görülmesi üzerine geliştirilen eleştirilerin başında neo-konservatizm (yeni muhafazakarlık) hareketi gelmektedir (Uludağ, 2019, s.109-120).

Yeni muhafazakârlık, klasik liberalizmin özgürlüklere ilişkin başlıca ilkelerini benimsemiştir. Bireysel hak ve özgürlüklerin teminatı olan ve yaratıcılığını engelleme-yen bir “gölge devlet”ten yanadır. Bu ise hiyerarşi ve otorite demektir. Siyasal sis-

temde kamu yararı kavramına karşı çıkan bu düşünce toplumsal eşitlik kavramından kaçınılmaktadır. Elitist bir kabule dayanan yeni muhafazakârlık siyasal açıdan hukuki eşitlikler yerine teşebbüs özgürlüğünden yanadırlar. Temel çıkış noktalarından biri, “liberalizmin materyalizmi, her şeyi maddi değeri ile ölçen bakış açısı, artık terk edilmelidir. Maddi edinime değil manevi zenginliğe, insanın mutluluğuna, uzaklaştığı moral (ahlaki) değerlere dönülmelidir” (Ergil, 1986).

Antikçağ Yunan düşüncesinde var olan hukuk prensiplerinin fakirleri zenginlere karşı korumak için icat edilmiş yasalardır, düşüncesine benzer bir bakışla toplumun gelişmesini; Emrullah Efendinin Tuba Ağacı örneğindeki veya Ziya Gökalp’ın “aydın insan” dediği “stratejik seçkin” kavramına bağlayan yeni muhafazakârlar, pragmatistlerin içinde bulunulan zamandan ileriye dönük olarak değişim çabalarına karşılık, gelenekle birleşerek toplumu değiştirmeyi düşünmektedirler. “Modernleşme adına, yerleşik değer ve davranış biçimlerine karşıt değerler, inançlar, davranış biçimleri yaygınlaşmış, toplumda bir değer ve kavram kargaşası doğmuştur” (Ergil, 1986, Gutek, 1997; 209-219). Bu ise sınırsız bir demokrasinin sonucu olarak kültür yozlaşmasını ortaya çıkarmıştır. Benzer bir eleştiriyi de yine Amerika kaynaklı T.Brameld tarafından geliştirilen *yeniden inşaçılık* hareketi olarak bilinen eğitim teorisi de dile getirmektedir (bk. Alkan, 1983: 38-43) Klasik muhafazakârlıkla birlikte yeni muhafazakârlık hareketi, olması gerekeni değil mevcudu koruyarak toplumda bir süreklilik sağlamayı düşündüğü için radikal değişimlere, devrimlere karşı çıkar.

Yeni muhafazakârlık Steinbuch tarafından, “...realite ile çarpışmayı öngörür ...kültür devriminin oluşturduğu tahribata direnmedir” şeklinde ifade edilmektedir. Eleştirel teoriye tepki içeren bu görüş politik, ekonomik ve sosyal değişimlere karşı bir çıkış hareketi olarak kabul edilmiştir. Billhassa ‘*güçlü devlete geri dönüşü*’ sağlayacak fikirlerin ileri sürülmesi önem kazanmıştır. Yeni muhafazakârlıkta ‘*değer değişimi*’ araştırmalarının –birtakım değerlerin önemsizleşmesi, sınıfsal bir alt üst oluş veya yer değiştirme yönleriyle- yakından ele alınma yoluna gidilmesi bu fikirlerin muhtevasını ortaya sermektedir. Önemsizleşen ve onun karşısında önem kazanan değerler anlaşılabilirliği artırmak için kutuplaştırılırsa bir kutupta disiplin, itaat, görev sadakati, teslimiyet, çalışkanlık, kanaatkârlık, kendine hâkim olma, uysallık gibi görev temelli değerler sıralanabilir. Diğer kutupta ise özgürleşme, katılım, eşitlik, özerklik, yaratıcılık, doğallık, bağımsızlık gibi kendini geliştirme temelli değerler sıralanabilir (Berner, 2013: 190-192). Bu değerlerin ön plana çıkması, başka deyişle parlatılarak sunulması bakımından bir kutbun daha fazla tercih edilir olması sorunu gündeme gelmektedir. Her iki kutuptaki değerlerin içeriğinin bütünlüklü bir değerlendirilmesi, kuşkusuz, olumlu veya olumsuz yaklaşımlar barındırabilir. Ancak, tercih edilirliği artan ikinci kutuptaki değerlerin büyüleyici sunumu ve bu yolla birinci kutbun ikinci plana atılması, eğitim sürecini tamamlayan gençlerin bakış açısı, tutum ve davranışları bakımından birçok olumsuzluğun gözlemlenmesine neden olabilir.

Yeni muhafazakârlık görüşünün ortaya çıkardığı üzere, eğitim kavramının kendisinin de kaybolduğuna ilişkin bir takım görüşler hâsıl olmuştur. Bu bağlamda düzen-

lenen *Eğitime Cesaret Forumu* ile “okulun bastırılmış olan eğitici boyutunun yeniden kazandırılması ...yeni eğitim ideolojilerinin istilasına karşı uyarma...” çabaları gündeme getirilmek istenmiştir. Bu düşünceleri ise Lobkowicz, “yazık, insanlık hayatının anlamının ne olduğu ve hangi amaçlar için gayret edilmesi gerektiği ve niçin kurban olunması ve gerektiğinde ölmeye degecek olanın ne olduğu bizim çoğulcu, toleranslı, centilmen, demokratik, toplumumuzun gençlerinin bu konularda daha fazla bir şey söyleme gücünde olmadıkları...” yönündeki şikâyetlerle açıklamaya çalışmaktadır. Bu bakımdan eğitimin öğrenmeye indirgenmesi, eğitime ilişkin birçok kavramın (şahıs, karakter, ödev, tahsil, gelenek, erdem, çalışkanlık, disiplin, düzen gibi) politik kaygıların yön verdiği şekilde ve bilim dışı niteliğiyle içinin boşaltılması, eğitimin fonksiyon ve hedeflerinin değişmesi, eğitim kurumlarındaki çözümler birer sorun olarak vurgulanmıştır. İlaveten, eğitim bilimlerinin yapısı ve mahiyeti aracılığıyla eğitim teorisine ve pratiğine ‘yabancı maddelerin’ nüfuzuna işaret edilmiştir (Berner, 2013: 195, 199, 199-201).

Eleştirel eğitim biliminin ortaya çıkardığı ortama ilişkin, yeni muhafazakâr görüşler temelinde bir örnekleme olan şu ifadeler de konumuz açısından kayda değerdir: “... bu eğitim bilimsel eğilim ağır sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Gençlerle yetişkinler arasında var olan otorite ilişkileri yok edildi. Bu şartlar altında birçok öğretmen ‘her sabah sınıfa girerken korku içindedir’” (Berner, 2013: 212).

Yeni muhafazakârlık, öncelikle antropolojik bir düşüncedir. Tarihsel olan toplumu devam ettirdiği için müspettir. Eğitim ise olumsuzluklar yerine bu olumlu yönleri vurgulamalıdır. Çünkü insan doğaldır ve doğaya uygundur. Dolayısıyla gelenek ve ahlaki taraflar insana ait olandır ve vurgulanmalıdır.

Buraya kadar ifade edilen her şeye rağmen, birbirine karşıt olarak ileri sürülen bütün düşünce ve teorilerin, insanın özgürlüğü ve sorumluluğu için çalıştıkları gerçeği ile yüz yüzeyiz. Bir taraftan geçmişten gelen ve içinde bulunduğumuz zamanı yaşıyor, diğer taraftan geleceğe hazırlanıyoruz. Kısacası hem itaati talep eden hem de özgürlüğe yönelik eğitildiğimiz gerçeği ile birbirine bağlı olanlardan konuşuyoruz. Bir tarafta değerlerden vazgeçemiyor diğer tarafta bütün bunları dünyevi planda yorumluyoruz. Olması gereken ile olan arasında sıkışan bir insan ve onun eğitiminden söz ediyoruz. Bir başka ifade ile hiçte mantıksal olmayan dikotomilerin dünyasından.

## Sonuç Yerine

### Milli Eğitim Sistemimiz Açısından Bir Derkenar

Batı uzun zamandır açıkça söylemese de “Grek-Latin-Kilise” üçgeninde belirlediği amaca ulaşabilmek adına insan davranışlarını nesnel bilim anlayışına uygun olarak şekillendirebilmek adına aralarındaki farklılıklar gözden ırak tutulmamak kaydıyla çeşitli felsefi düşünceleri temel alarak eğitim teorileri geliştiriyor ve uygulama safhasına koyuyor. Her yeni teori bir başka teoriyi ortaya çıkarıyor.

Hem yukarıda anlatılan süreçler ve eğitim akımlarının muhtevası hem de bunların dışına çıkarak ülkemizin özgünlüğünde konuya bakmak zorunda olduğumuz artık anlaşılmalıdır. Bilhassa Tanzimat'tan bugüne Batı bilim anlayışı ve kurumsal eğitim modelleri doğrultusunda eğitim yapmaya çalışmak ülkemizin özgünlüğünde konuya bakılamaması açısından dikkate değerdir. Hatta konu bu veçhesiyle, özgün bir eğitim modeli geliştirememek sorunu ile ülkemizi karşı karşıya bırakmaktadır. Sırasıyla Fransa, Almanya ve Amerika olmak üzere Batı eğitim sistemlerinin örnek alınmasına, benzer sorunları kaleme alan başka birçok çalışmada işaret edilmiştir (Güven, 2000; Kafadar, 1997; Kaplan, 1999; Kaya, 1974; Koçer, 1992).

Batı bilim anlayışı metafizikle olan bağıını kopardığı günden beri bir kozmoloji düşüncesi geliştiremediği için bütünselliği inşa edememiştir. İzafe bir güçlenme yaşamakta ancak aslında bir güç kaybına uğramış ve çözemediği birçok sorunla uğraşmaktadır. Bu bilim anlayışında, toplum hayatında ve insan tasavvurunda kendisini göstermektedir. İndirgemeci bir yönelimle, nesnel varlığı plüralist anlayışla açıklayabileceğini düşünmüş ancak bu kabul varlığı anlamaya yetmemiştir. Kaldı ki, bugün Batı medeniyeti insanlık ve değerler açısından bir bunalım yaşamaktadır. Zira çıkış noktası pozitivist-materyalist olan bilimle elde ettiği sonuçları pragmatizm doğrultusunda kullanmıştır. Burada genel hatlarıyla ve kısaca ifade edilen Batı düşünce ve yaşamına ilişkin böylesi görüşler daha önce birçok çalışmada etraflıca ortaya konulmuştur (Carpenter, 2008; Carrel, 1965; Guénon 1991; Mengüşoğlu, 2014; Uludağ, 1997, 2004, 2016)

Ülkemizde ise, eğitimin temel sorusu olan '*nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz?*'un cevabını kendi şartlarımız çerçevesinde hala verilebilmiş değildir. Bu soru karşısında eğitimimiz, bazen ideolojilerin emrinde davranış mühendisliğine soyunmuş, bazen de ekonomik pazarın doğrultusunda özgürce tüketen birey yetiştirme gayreti içerisine girmiştir. Dolayısıyla insanımızın eğitim sistemimize bakış açısı da değişiklikler göstermiştir. Ancak ne eğitimin kendi iç organizasyonunda ortaya çıkan bakış açısı ne de insanımızın eğitimle kurduğu bağlantıda beklentileri itibariyle ortaya çıkan bakış açısı istenildiği gibi olmuştur.

Eğitimin en köklü gayesi insani olgunluk, başka ifadeyle kemale ermek, olgunlaştırmaktır. Eğitim bilimin gayesi ise; insana ilişkin sıfatları ve açıklamaları eğitimin hizmetine sunacak kıvama getirmektir. Ancak insan türünün aynı biyolojik özelliklere sahip olması eğitimin uzunca bir dönem başlıca kabulü ve hareket noktası olmuştur. Bu yönüyle eğitim bilimi insana doğal bir canlı gibi yaklaşmayı hedeflemiştir. Oysa genetik olarak insan doğmak insan olmaya yetmemektedir. Biz eğitim ve toplum yoluyla eğitilmek zorundayız. Onun için eğitim bir ayağı ile bilime diğer ayağı ile tarihselliği ön planda olan kültüre (irfan) dayanmak zorundadır. Dolayısıyla o başkasına ait olan bir kültür üzerine inşa edilen bir medeniyet anlayışına dayandırılmamalıdır.

Elbette dünya, sosyo-ekonomik, kültürel ve teknolojik açılardan sürekli bir değişimi yaşamaktadır. Sürekli değişene uyum ise göreceli olana sarılmakla sonuçlanmıştır.



Öte yandan, olgunlaşmak ıstırap çekmektir. Çağdaş uygarlık bedeninin kurtuluşu için insanın ruhunu yakmıştır. Bu, insanda sadece zevk ve tüketimi teşvik etmiştir. Bunun yerine yeni bir insan için yeni zihinsel yollar açmak gereklidir. Bu itibarla, bilginin güç olduğunu kabul eden Batı bilim anlayışının ortaya çıkardığı krizin farkında, realiteyle kendini sınırlandırmayan ve kültür devriminin oluşturduğu tahribata karşı uyanık olmak zorunludur. Böylesi zihinsel yollar ise yeni bir medeniyet tasavvuru ile bütünleştirilmelidir.

Yeni bir medeniyet tasavvuru geliştirmek için; insanımız, dikey olarak gelişen kültürle yatay olarak gelişen medeniyeti birleştiren bir kabulün temsilcisi olarak görülmelidir. Bu insanı ise “ümranla uygarlığı” ve “kültürle irfanı” birleştirerek yetiştirebiliriz. İfade edileni daha somutlaştırmak için misal verilirse; psikolojinin artan etkisiyle gelişen ben duygusu yerine millet ve medeniyet ruhunu yeniden inşa edecek okulu geri getirerek etkinliği yeniden artırılmalıdır. Öğrenme öğrencinin hayatında elbette önemlidir. Ancak onu sadece biyolojik yapı üzerine inşa ederek özgürlüğüne zarar gelmemesi, kendi kaderini kendi tayin etmesi, muti bir birey olmaması şeklindeki bazı düşünceler nedeniyle kendi tercihleri ile baş başa bırakmak asıl insani olmayan tutumdur. Başka deyişle, eğitimin için çocuktan başlayarak evrenselliğe, bilim içinsene genelden özele olan olmazsa olmazlığı hatırlanmalıdır.

Bütün bunları gerçekleştirebilmek için; özgürlük ve kemâle ermek arasındaki bağlantılar hatırlanmalıdır. ‘Ruh mimarı’ (Topçu, 1997) olması gereken öğretmenin vazgeçilemez otoritesi sevgiyle birleştirilerek kendisine iade edilmelidir. Okula duyulan güven geri getirilmelidir. Fonksiyonelliğinden taviz vermeden okulun gizli olan gayesi belirginleştirilirken bu gaye insani ve demokratik bir çerçevede güçlendirilmelidir. Eğitimle kazandırılmaya çalışılan değerler arasındaki öncelik yeniden masaya yatırılmalı ve unutulmaya yüz tutan bazı değerlerin konu dışı değil aksine hayati olduğu hatırlanmalıdır. Bugüne kadar insanı olgunlaştırmada başarılı olamayan bazı teorilerden dolayı ortaya çıkan tereddütleri aşabilecek araştırmaları tarihsel köklerimize geri dönerek yeniden inşa etmek zorundayız. İnsanlığın ortak değerleri olarak kabul edilen evrensel kültür unsurları ile insanlık timsali olan örneklerimize geri dönülmelidir. Bu yukarıda açıkladığımız gibi ister yeni muhafazakârlık isterse eğitime cesaret adıyla gerçekleştirilmiş olsun.

Kısacası yukarıda da ifade edildiği üzere olması gereken ile yapılan arasındaki çelişki ve bunlar arasındaki sınırları tespit, eğitimin görevi olarak kaldıkça bu karşıt mücadele devam edip gidecektir. İfade edilen çelişkiler XVIII. Yüzyıldan başlayan Batı tipi kültür ve medeniyet kavramlarının üzerine kurulan her yerdeki açılımlarda kendini göstermektedir. Bu düalist yapılardan kurtulmanın yolu pek çok düşünürün de ifade ettiği gibi *insan, kâinat* ve onu aşan *aşkın varlık alanını* içine alan bir kozmoloji oluşturmak ve buradan hareketle geliştirilecek bütüncül bir eğitim anlayışından geçmektedir.

## Kaynakça

- Alkan,C.; (1983) Eğitim Felsefesi. Uludağ Üniversitesi Yayını.
- Bayraktar, O. (2015) *Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yapılandırıcılığın Kuramsal Çözümlemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Berner,H. (2013) *Pedagojide Güncel Akımlar*, (Çev. Z.Uludağ,Ç.Uğursal,N.Bakır), Ankara, Nobel Yayınları,.
- Carpenter, E. (2008). *Batı Uygurılığının Krizi* (O. Düz, Çev.). İstanbul: Külliyyat Yayınları.
- Carrel, A. (1965). *İnsan Bu Meğul* (V. B. Nazikoğlu, Çev.). İstanbul: Arif Bolat Kitabevi.
- Chalmers, A. (1997) *Bilim Dedikleri*.(H. Arslan, Çev.) Ankara,Vadi Yayınları,
- Egemen, B. Z. (1965). *Terbiye İliminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Ergil, D. (1986), Muhafazakar düşüncenin temelleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, (41)1, s. 269-292. Erişim Adresi; <https://dergipark.org.tr/download/article-file/38332>
- Guénon, R. (1991). *Modern Dünyanın Bunalımı* (N. Avcı, Çev.). İstanbul: Ađaç Yayıncılık.
- Guterk, G.L.; (1997) Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar,(Ç. Nesrin Kale), Ankara. Pegem Yayınları.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Horkheimer, M.,Adorno, T. W. (1995). *Aydınlanmanın Diyalektiği I*. (O.Özügöl, Çev.), İstanbul: Kalcı Yayınevi.
- İzzetbegovic, A. (2011). *Doğu ve Batı Arasında İslam*, (Ç. S. şaban, Çev.).İstanbul: Yarı.
- Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1974). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika/Eğitim/Kalkınma*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuğu ve Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (2014). *Kant ve Scheler’de İnsan Problemi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları
- Naisbitt, J.,Aburdene, P. (1990). *Değişen Dünyada 1990’ların On Yeni Hedefi Megatrends 2000 Büyük Yönelimler*. (E. Güven, Çev.). İstanbul: Form Yayınları.
- Nietzsche, F. (2011). *şen Bilim (Ana Metin I)*. (A. İnam, Çev.) İstanbul: Say Yayınları
- Özipek, B. B. Muhafazakârlık Nedir? Muhafazakar Düşünce Dergisi. Erişim Adresi: [https://www.muhaazakar.com/blog/muhaazakarlik-nedir\\_592acf](https://www.muhaazakar.com/blog/muhaazakarlik-nedir_592acf)
- Reboul, O.(1991). *Eğitim Felsefesi*. (I. Gürbüz, Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem.

- Solzhenitsyn, A. (1999). Yirmi Birinci Yüzyıl Şafağında Önceki Gecenin Düşünceleri. N. Gardels (Ed.), *Yüzyılın Sonu*, (B. Çorakçı Dişbudak, Çev.) içinde (s. 17-28). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim*. (A. Ekinci, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Syberberg, H. J. (1999). Almanya'nın Ruhü: Modern Tabu. N. Gardels (Ed.), *Yüzyılın Sonu*, (B. Çorakçı Dişbudak, Çev.) içinde (s. 135-144). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Topçu, N. (1997). *Türkiye'nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Türkdoğan, O. (1989). *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Uludağ, Z. (1997). Aydınlanmanın Eleştirisinden Postmoderne, *Akademik Açtı*, 77-102. Samsun: Furkan Kitabevi.
- Uludağ, Z. (2004). *Modernizm Sürecinde Antipedagoji ve Kritik*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Uludağ, Z. (2016). Batı medeniyet içinde kaybolan varlık insan. *VI. Uluslararası Canik Sempozyumu, Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, 210-218.
- Uludağ, Z. (2019-Baskıda). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Yeşil, R. (2011). 21. Yüzyıl Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Uygulamalar. R. Y. Kıncal (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*, içinde (s. 247-272). Ankara: Grafiker Yayınları.