

reductionism", in terms of his claim on the sign value's *domination* over the relation between individuals and material objects (178). Gottdiener's remarks derive from his view named as socio-semiotics, a synthesis of material culture and symbolic processes:

*According to socio-semiotics, any material object constitutes the intersection between social context and the codified, connotative ideologies of social practice, on the one hand, and the material, objective, production or design practice which produces the object world, on the other. It is the latter's relation to the former that has been neglected by both semiotics and symbolic interaction (56).*

The definition of socio-semiotics fits perfectly well with the aim to cope, match and integrate meaning as a tool for making objects in design practice as a methodology, also by taking various readings of them in social and cultural context as informative inputs. This inquiry of meaning in design may lead to a socio-semiotic design methodology.

#### References

- Baudrillard, Jean (1981). *For a Critique of the Political Economy of the Sign*. Trans., Charles Levin. USA: Telos Press.
- Baudrillard, Jean (1996). *The System of Objects*. Trans., James Benedict. London: Verso.
- Colon, Carlos (1996). "Communication Science vs. Semiotics." [http://ezinfo.ucs.indiana.edu/\\*ccolon1.html](http://ezinfo.ucs.indiana.edu/*ccolon1.html). (11 April).
- Eco, Umberto (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fiske, John (1990). *Introduction to Communication Studies*. New York: Routledge.
- Fry, Anthony (1988). *Design History Australia: A Source Text in Methods and Resources*. Sydney: Hale & Iremonger Pty Ltd.
- Gottdiener, Mark (1995). *Postmodern Semiotics: Material Culture and the Forms of Postmodern Life*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Kroehl, Heinz (1987). *Communication Design 2000: A Handbook for all who are concerned with Communication, Advertising and Design*. Zurich: ABC Edition.
- Krippendorff, Klaus and Reinhart Butter (1984). "Product Semantics: Exploring the Symbolic Qualities of Form." *Innovation: The Journal of Industrial Designers Society of America* Spring: 4-9.
- Leach, Edmund (1976). *Culture and Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeds-Hurwitz, Wendy (1993). *Semiotics and Communication: Signs, Codes, Cultures*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

## Amerika'da Eğitim Dili Politikaları ve "Öteki" Diller

Zeynep F. Beykont

### Özet

Amerika Birleşik Devletleri'nde göçmen ve etnik gruplar ana dillerini tehlike sinyalleri verecek bir hızda kaybetmektedirler. Araştırmalar, farklı dil gruplarının iki ya da üç kuşak içerisinde hatta daha hızlı bir biçimde ana dilleri yerine İngilizce'yi benimsediklerini göstermektedir. Çocuklar İngilizce'yi benimseyerek ana dillerinde yetersiz kalmaktadırlar. Bazıları ebeveynleriyle ortak bir dilde konuşamazken, büyük bir çoğunluğu ise, büyük anne ve büyük babalarıyla aynı dile sahip değildirlir. Bu makale, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki azınlık dillerinin strateji erozyonuna yol açan faktörlerden biri olan eğitim dili politikalarını incelemekte ve 20. yüzyılda İngilizce tek-dilciliğinin empoze edilmesinde devlet okullarının önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çalışmada, dil azınlığı öğrencileriyle ilgili dil politikası tartışmalarını ve uygulama programlarını üç döneme ayırarak ele alınmaktadır: Birinci Dünya Savaşı'ndan İkinci Dünya Savaşı'na kadar; İkinci Dünya Savaşı'ndan 1980'lere kadar; ve 1980'den bugüne kadar.

### School Language Policies in the United States and the "Other" Languages

#### Abstract

In the U.S. immigrant and ethnic groups are losing their heritage languages at an alarming rate. Research has indicated that language groups replace their native languages with English in two or three generations or faster. Children grow up fluent in English with little proficiency in the native language. Many are unable to speak to their parents in the heritage language; most do not have a common language with their grandparents. This article examines one contributing factor to the rapid erosion of languages in the US, namely school language policies. English imposition in schools is illustrated by discussing school language policy debates and program decisions in the education of language minority students in reference to three historical periods throughout the 20th century-between World War I and II; from World War II to the 1980's, and from 1980 until 2002.

## Amerika'da Eğitim Dili Politikaları ve "Öteki" Diller

*Başlangıçta Söz vardı. Ve Söz insan bedenini ortaya çıkardı. Bu başlangıçta böyleydi ve bugün de hala böyle. Dil, bu çerçevede tarihi, kültürü, gelenekleri, insan hayatının ta kendisini, insan bedenini içerir. Dil insandır. Bir halkı bir dil olmadan düşünemezsek bir dili de bir halk olmadan düşünemeyiz. Bu ikisi bir ve aynıdır. Bunlardan birini bilmek diğerini bilmektir.*

**Sabine Ulibarri**

Amerika Birleşik Devletleri'nde etnik ve göçmen gruplar, ana dillerini tehlike sinyalleri verecek bir hızda kaybetmektedir. Araştırmalar, farklı dil gruplarının iki ya da üç kuşak içerisinde hatta daha hızlı bir biçimde ana dilleri yerine İngilizce'yi benimsediklerini göstermektedir (Fishman, 1966; Souza, 2000; Veltman, 1983, 2000; Wong Fillmore, 1991). Çocuklar İngilizce'yi kullanarak ana dillerinde yetersiz kalmaktadırlar. Bazıları ebeveynleriyle ortak bir dilde konuşmazken, büyük bir çoğunluğu ise büyük anne ve büyük babalarıyla aynı dile sahip değildirler. Bu makale 20. yüzyıldan itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde görülen hızlı dil erozyonuna yol açan faktörlerden biri olan eğitim dili politikalarını incelemekte ve İngilizce'nin tek ortak dil olarak empoze edilmesinde devlet okullarının önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Metin içinde ve literatürde "Amerika'da dil azınlığı veya dil grubu" kavramı, ana dili İngilizce'den farklı olan tüm etnik ve göçmen gruplar anlamında kullanılmaktadır. Bu bağlamda "dil azınlığı öğrencisi" kavramı, evde konuştuğu veya duyduğu dil İngilizce'den farklı olan tüm

öğrencileri içermektedir. Çalışmada dil azınlığı öğrencileriyle ilgili eğitim dili politikası tartışmaları ve program uygulamaları üç dönemde ele alınmaktadır: Birinci Dünya Savaşından İkinci Dünya Savaşına kadar; İkinci Dünya Savaşı'ndan 1980'e kadar; ve 1980'den 2002'ye kadar.

### **Birinci Dünya Savaşı ile İkinci Dünya Savaşı Arasında Amerika'da Eğitim Dili Politikaları**

Birinci Dünya Savaşı sonrası, kısmen Avrupa ülkelerinden gelen yoğun göç dalgasına bir tepki olarak, Amerika Birleşik Devletleri farklı dil gruplarına karşı sert bir asimilasyon eğilimi gösterdi (Anderson, 1990; Gonzalez, 1975; Paulston, 1978; Walsh, 1991).<sup>1</sup> Bu eğilim çerçevesinde, artan dil farklılaşması ulusal birliğe yönelik ciddi bir tehdit ve ivedilikle çözüm bulunması gereken toplumsal bir sorun olarak düşünüldü (Gonzalez, 1975; Ruiz, 1984). Çok sayıda dilin ülkeyi bölebileceği ve dil azınlıklarının ana dillerine ve kültürlerine bağlılığının dilsel ve kültürel asimilasyona ciddi bir engel oluşturabileceği öngörüldü.

*Merkezi devlet yönetimi bakış açısından, ortak bir dil toplumsal davranış ve değerlerde benzerlikler yaratarak önemli bir birleştirici unsur teşkil ederken farklı diller bölücülüğe çanak tutup merkezden idareyi güç bir hale sokar (Leibowitz, 1971: 1).*

Amerika Birleşik Devletleri, anayasasında resmi dili olmayan bir göçmen ülkesi olmasına rağmen İngilizce ülkenin

<sup>1</sup> Amerika Birleşik Devletleri'nin izlediği açık asimilasyon politikalarının erken bir örneği Yerli Amerikan Dilleri'nin ele alınışında görülebilir (daha geniş bir tartışma için bkz. Crawford, 1992a). Yerli Amerikan kültürlerini, dillerini ve halklarını ortadan kaldırmaya sistemli bir şekilde teşebbüslerin bir parçası olarak, Yerli Amerikan çocukları, "Yalnız İngilizce" eğitim veren yatılı okullara devama zorlanmış, burada ana dillerini konuşanlarla iletişimleri yasaklanırken ana dillerinde konuşmaları da cezaya tabi tutulmuştu. "Zorla asimilasyon" diye bilindiği üzere, gençler evlerinden uzak yaşamaya, ana dillerini konuşmamaya, Anglo kültüründen olanlar için hazırlanmış bir müfredatı takip etmeye ve kendileri için anlaşılmasız olan İngilizce'nin tek öğretimi olduğu sınıflarda ders görmeye zorlanmışlardır.

2

18. ve 19. yüzyıl boyunca Amerika Birleşik Devletlerinde ülke çapında bir eğitim dili politikası uygulanmadı (Bu döneme ait eğitim dili politika ve programları için, bkz. Fishman, 1966; Crawford, 1995). Genellikle eğitim dili konusunda kararlar yerel yönetimlere bırakıldı. Devletin insanların kullanacağı dile karışmasının demokrasi idealine uymadığı düşünüldü. Almanya, Fransa, ve Hollanda gibi Avrupa ülkelerinden göç eden gruplar ülkenin değişik bölgelerine yerleşip bu etnik bazı yerleşim alanlarında ibadet, eğitim ve öğretim için kendi dillerini kullandılar. Bu okullardaki eğitim ya topluluğun ana dilinde ya da iki dilli olarak yani ana dil ve İngilizce idi (Keller & Van Hooft, 1982; Padilla, 1982). Ana dilinde eğitim veren okullarda İngilizce haftada birkaç saat öğretilmekte ve öğrenciler İngilizce'yi farklı düzeylerde öğrenmekteydi. Bazı devlet okullarında da iki dilli programlar uygulandı. Ancak genellikle Avrupa'dan gelen göçmenler çocuklarını kiliselerine bağlı özel okullarda eğitmeyi tercih ettiler. Diğer bir deyişle okullarda ana dilin geliştirilmesi ve Avrupa asıllı azınlıkların iki dilliği 20. yüzyıl başlarına kadar ulus-inşasına tehdit olarak görülmedi (Gonzalez, 1975).

tek dili olarak empoze edildi ve Anglo-Sakson ile Protestan değerler ortak toplumsal değerler olarak benimsendi (Crawford, 1995; Keller & VanHooft, 1982). Geniş anlamda ulus-devlet yaratılma projesinde "değer ve tutum benzerliğinin oluşturulması," etnik ve göçmen gurupların İngilizce'yi ve ortak toplumsal değerleri süratle kabullenmesi olarak tanımlandı.

Asimilasyoncu eğilim, okullarda yalnızca İngilizce'nin eğitim dili olarak kullanımı ve çocukların İngilizce öğrenmesinin ilk hedef olarak belirlenmesiyle kurumsallaştırıldı. Birçok eyalet "Yalnız İngilizce" politikasına destek verdi. 18nci ve 19ncu yüzyıl boyunca Amerika Birleşik Devletleri'nde kilise kökenli özel okullarda ve devlet okullarında yaygın olarak kullanılan iki dilli programlar için ayrılan devlet fonları kesildi (Gonzalez, 1975).<sup>2</sup> İki dilli programlar yerlerini yalnız İngilizce kullanılan programlara bıraktı. İki dilde olan okul kitapları yakıldı, derslerde iki dil kullanan öğretmenler işten kovuldu, mahkemeye sevk edildi ve kavramları çocuklara ana dillerinde açıklamalarından dolayı suçlu bulundular (Crawford, 1995). Dil azınlığı öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik bir program uygulanmadı ve ana dili İngilizce olan öğrencilerle aynı sınıflarda eğitildiler. Sınıflarda, okul koridorlarında veya yemekhanede ana dillerini konuşmalarını için göz dağı verildi, hatta cezalandırıldılar (Cortes, 1986).

İngilizce'nin okullarda tek eğitim dili olarak kullanılışı 1940'lar boyunca bütün Amerika'da kabul gördü. "Yalnız İngilizce" eğitim politikaları, 1940'da İngilizce'yi akıcı bir şekilde konuşmayı ve 1950'de ise İngilizce okuma-yazmayı gerekli kılan Vatandaşlık Kanunu ile daha da pekişti. Yaşlı göçmenler hariç, Amerikan vatandaşı olmak için başvuruda bulunanların İngilizce'yi akıcı bir biçimde konuştuklarını ve İngilizce okuma-yazma yetisine sahip olduklarını ispat etmeleri gerekiyordu. İngilizce okuma-yazma zorunluluğu daha önce Afrika kökenli Amerikalıların siyasi hayata katılmalarını engellemek için de kullanılmıştı (Heath, 1976). Ancak 20.

yüzyılın başında, İngilizce'de yeterlilik Amerika Birleşik Devletleri'ne siyasi sadakatle de eş tutulmaya başlandı (Crawford, 1992a). Bu doğrultuda, tüm etnik ve dil azınlıkları İngilizce okur-yazar hale gelene kadar demokratik hakları olan oy vermektен mahrum bırakıldılar .

Bu politikalar, devletin asimilasyoncu amaçlarına iyi hizmet etti ve birçok dil grubu ana dillerini İngilizce ile hızla değiştirdiler (Fishman, 1966). Hollandalılar, Almanlar ve Norveçliler gibi Kuzey Avrupa ülkelerinden gelen göçmenler için İngilizce öğrenmek Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ekonomik ve sosyal hayata daha rahat erişim imkanı sağladı. Özellikle, beyaz ve orta sınıf kökenli olanlarda dil asimilasyonu kültür asimilasyonu ile sonuçlandı. Avrupalı ve/veya Protestan olmayan gruplara ise farklı ırksal, kültürel, sosyo-ekonomik ve dini geçmişlerinden dolayı, İngilizce öğrendikten sonra dahi Amerika'daki ekonomik ve sosyal hareketliliğe eşit olarak ulaşma hakkı verilmedi (Beykont, 1994; Crawford, 1992a; Gonzalez, 1975; Ogbu, 1978; Paulston, 1978). Bir başka deyişle onların dil asimilasyonu, kültürel asimilasyonla sonuçlanmadı. Ana dillerini ve kültürel bağlarını geride bıraktıkları halde egemen Amerikan toplumu onları içine almadı ve sosyal, ekonomik ve eğitim alanlarında ilerleme imkanı sağlamadı.

Ana dillerini hızla kaybetmenin yanı sıra, dil azınlığı öğrencileri İngilizce eğitim veren sınıflarda düşük başarı kaydetmekteydiler. Ulusal standartlarla karşılaştırıldığında, her derste geri durumdaydılar (Beykont, 1997c; Coleman, 1966; Crawford, 1995; Padilla, 1982; Walsh, 1991). Bunun da ötesinde, dil azınlık öğrencilerinin İngilizce öğrenmede çektiği güçlükler zihinsel ve dilsel gecikmelerle karıştırılıyor ve bu nedenle çoğu, özel eğitim sınıflarına (*special education*) konuluyor, akademik dizinin dışında tutuluyor ve sürekli olarak düşük kapasiteli gruplarla bir anılıyorlardı (Cummins, 1981; Oakes, 1985; Stefanakis, 2000). Dil azınlıkları bazı bölgelerde %80-%90'a varan yüksek oranlarda okuldan ayrılıyordu (Padilla, 1982; Walsh, 1991).

Dil azınlığı öğrencilerinin okuldaki başarısızlığı onların zihinsel ve dilsel yetilerindeki eksikliklerine yoruldu (Gonzalez, 1975; Padilla, 1982). İki dilliğin kafa karışıklığına sebep olduğu, çocukların zihinsel gelişimini engellediği ve okulda başarısızlığa sebep olduğu öne sürüldü (Hakuta, 1986; Kessler ve Quinn, 1982). Ayrıca bazı etnik grupların genetik açıdan geri olduğu ve okuldaki başarısızlıklarının bundan kaynaklandığı iddia edildi (Dunn, 1987). Dil azınlığı öğrencilerinin okuldaki başarısızlığını evde konuşulan dilin "gelişmemiş" olmasına ve ailelerinin eğitimsiz olmasına bağlayanlar da oldu (Baratz-Baratz, 1970; Secada, 1990). Yalnız beyaz, orta sınıf, ve ana dili İngilizce olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçları gözönünde tutularak geliştirilmiş bir eğitim sistemi içinde başarısız olmanın sorumluluğu dil azınlığı öğrencilerine ve ailelerine yüklendi (Beykont, 1997c ve 2002; Beykont & Johnson-Beykont, yayına hazırlanıyor). Bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek ve onlara kaliteli bir eğitim vermek için okullarda yapılması gereken değişiklikler gözardı edildi.

Yüksek Mahkeme çok dil konuşulan bir göçmen ülkesinde İngilizce'nin aşırı yöntemlerle empoze edilmesini anayasaya aykırı buldu. Örneğin Meyer v. Nebraska (1923)'da Nebraska eyaletinin "Yalnız İngilizce" kanununu ihlal ettiği gerekçesiyle bir öğretmeni suçlu bulan mahkeme kararını Yüksek Mahkeme geri çevirdi. Nebraska'nın "Yalnız İngilizce" kanunu lise çağına kadar yabancı dilde eğitimi yasaklamasına rağmen bu öğretmen öğrencisine İncil'den bir hikaye okumak için sınıfta Almanca kullandığından dolayı mahkemeye sevk edilmiş ve suçlu bulunmuştu. Yüksek Mahkeme öğretmenleri İngilizce dışında bir dil kullandıkları için mahkemeye sevk etmeye kadar ileri giden bir uygulamayı insan özgürlüğü prensibine aykırı buldu.

*Anayasa'nın koruması herkesi kapsar, ana dili İngilizce olarak doğanlar kadar diğer dilleri konuşanları da. Belki herkesin doğal konuşma dilimizi anlamaya hazır olması avantajlı olabilir ancak bu anayasaya aykırı yöntemlerle ve zorla yaptırılamaz (Meyer v. Nebraska, 1923).*

Meyer v. Nebraska diğer Yüksek Mahkeme davaları için emsal oluştururken Amerika Birleşik Devletleri'ndeki dil ayrımcılığının kabul edilmesinde de önemli bir rol oynadı. Buna karşılık bu Yüksek Mahkeme kararları İngilizce'nin Amerika'da yegane "doğal konuşma" dili olduğunu ve dil çeşitliliğinin toplumsal bir problem olduğunu öne süren argümanları sorgulamadı. Yani İngilizce'nin empoze edilmesini değil İngilizce'yi empoze etmede kullanılan aşırı yöntemleri sorguladı. "Yalnız İngilizce" okul ortamlarında azınlık dili konuşan öğrenciler ana dillerinden utanarak büyüdüler, dillerini İngilizce ile değiştirdiler ve neticede kendilerini, büyük anne ve büyük babalarıyla, akrabalarıyla hatta bazen ebeveynleriyle aynı dilde konuşamaz halde buldular.

### ***İkinci Dünya Savaşından 1980'e kadar Amerika'da Eğitim Dili Politikaları***

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra azınlık dillerine yönelik baskıcı tutumlar yumuşamaya ve "Yalnız İngilizce" eğiliminden uzaklaşmaya başlandı. İki-dilliliğin yaygın ve geçerli olduğu toplumlarla karşılıklı ilişkiler ve Amerikan askerlerinin savaş sırasında bir başka dilde iletişim kuramaması ulusal savunma amaçları için yabancı dil eğitiminin önemi hakkında toplumsal bilinci geliştirdi (Keller ve Van Hooft, 1982). Ana dili İngilizce olan öğrencilerin ilkokuldan lise sona kadar devlet okullarında yabancı dil öğrenmesini desteklemek üzere bazı fonlar ayrıldı. Ayrıca dil azınlığı öğrencilerinin İngilizce öğrenmesine yardım için birtakım düzenlemeler yapıldı (örneğin Meksika kökenli çocuklara ilkokula başlamadan önce en yaygın İngilizce kelimelerin öğretilmesi gibi). Bu kapsamda Florida'da Kübalı öğrencilerin ana dili İngilizce olan öğrencilerle beraber, İngilizce ve İspanyolca'yı eğitim dili olarak kullanan sınıflarda entegre olduğu *Coral Way* adında iki dilli bir program geliştirildi. *Coral Way* bütün çocukların iki dilde konuşma, okuma, yazma, ve öğrenme yetilerini geliştirme amacını güden başarılı bir program olarak daha sonraki yıllarda benzer birçok

programa örnek oldu. Dil azınlığı öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap veren iki dilli özel eğitim programları Sivil Haklar Hareketi'nden sonra kanunlarla desteklendi.

1950'lerde ve 1960'larda Sivil Haklar Hareketi, Amerika Birleşik Devletleri'nde azınlıklara karşı yapılan ayrımcı politika ve uygulamalara kamuoyunun dikkatini çekti. 1965'de oy kullanmak için gereken İngilizce konuşma ve okur-yazar olma zorunluluğu kaldırıldı ve böylece İngilizce yeterlilik düzeyine bakılmaksızın her vatandaşa seçme hakkı tanındı. Aynı yıl Akdeniz ve Afrika ülkeleri gibi dünyanın belli birtakım yerlerinden göçmen gelmesini sınırlayan göç kanunları da kaldırıldı. Dil azınlığı öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun okullarda başarısız olması veya okulları terk etmesi devlet okullarının bu öğrencilere ülkenin sosyal ve ekonomik hayatına katılma imkanı sağlamak konusunda eşit fırsat tanımadığının bir kanıtı olarak kabul edildi (Navarro, 1985; Paulston, 1978). Sivil Hakları Kanunu'nun VI. Başlığı (1964) bu konuyu, "ırk, renk ve ulusal kök sebebiyle bir kimsenin federal hükümet tarafından desteklenen sosyal hizmetlerden mahrum bırakılması ayrımcılık kapsamına girer ve anayasaya aykırıdır" şeklinde kanuna geçirdi. Okullardaki birçok uygulamalar sorgulandı: Çocukların İngilizce öğrenmesine şans verilmeden İngilizce testlerindeki başarılarına bakarak orantısız olarak özel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi, normal eğitim-öğretim sisteminden kalıcı olarak dışlanmaları, ve genel olarak anlamadıkları bir dilde eğitilmeleri gibi (Lyons, 1990).

Daha sonra çıkarılan İki Dilli Eğitim Kanunu (1968) dil azınlıklarının eğitiminde iki dilli programların tercih edilmesini öngördü ve ana dili kullanımının boyutu ve şekli hakkında açıklama yapmadan okullara bazı fonlar sağladı. İki dilde eğitim veren programların temel aldığı pedagojik dayanak çocukların erken kavramsal ve algısal yetilerinin ana dilde öğretim ile geliştirilebileceği ve ana dilde geliştirilen yetilerin ikinci dili öğrenmeye yardımcı olacağıdır (Beykont, 1994 ve 1997a; Collier, 1992; Cummins, 1981, 1983 ve 1986). Çocukların

okuma-yazma yetilerini kazanması, derslerin içeriğini anlaması, ev ve okul arasında dil ve zeka gelişiminin sürekliliğini sağlayacak bir müfredat görmesi, eğitim dili ana dili olduğu takdirde daha kolaydır (Beykont, 1997b; Krashen, 1982; Wong Fillmore; Valadez, 1986). Hem eğitim dilini hem de eğitimin içeriğini aynı anda öğrenmek zorunda bırakılan çocuklar aşırı yük altındadır (Wong Fillmore, 1982). Bu yüzden eğitim temel bir insan hakkı olduğu sürece, her çocuğun (en azından bir ülkedeki eğitim dilini öğrenene kadar) ana dilinde öğretim görmeye hakkı vardır (Spolsky, 1986; UNESCO, 1953). Araştırmalar göstermiştir ki iki-dilde eğitim çocukların kültürlerini ve ana dillerini okullarda meşru kılarak içlerinde övüncü teşvik etmekte, çocukların okula devamlılıkları, okuldan ayrılmamaları ve okulda iyi performans göstermelerinde motive edici önemli bir rol oynamaktadır (Berriz, 2000; Beykont, 1994, 1997c ve 1998; Brisk, 2000; Collier 1992; Holm& Holm, 1990; Hornberger, 1987).

Yüksek Mahkemenin bir dönüm noktası kararı olan Lau v Nichols (1974) davası Çinli öğrencilerin okulların eğitim ihtiyaçlarına karşı ilgisizliğinden doğan şikayetlerinin haklı olduğunu kabul etti. Dil azınlığı guruplarının yalnız İngilizce kullanılan okullarda, eğitim dilini anlamadıkları için eğitim haklarından yararlanamadıkları kabul edildi. Mahkeme San Fransisko bölgesindeki okulların azınlık öğrencilerine pedagojik olarak uygun ve verimli bir eğitim programı uygulamakla yükümlü olduğuna karar verdi. Dil azınlığı öğrencilerinin çok sayıda olduğu bölgelerde okullar ya ana dili İngilizce olan öğrenciler için uygulanan programı ek derslerle takviye edip azınlık öğrencilere İngilizce'yi ikinci dil olarak öğretme (ESL) ya da dil azınlığı öğrencilerinin zihinsel ve dilsel ihtiyaçları göz önüne alarak tasarlanmış iki-dilli özel bir program geliştirme seçimine sahiptiler. ESL desteği öğrencileri normal sınıflardan çekip İngilizce dilbilgisinde tekrar ve alıştırma yapmaya, kelime dağarcığı ve telaffuz geliştirmeye yönelikti. İki-dilli programlar ise ana dilde yaşa uygun bir müfredat uygulamakta ve İngilizce'yi ikinci bir dil olarak öğretmekteydiler.

Yüksek Mahkeme kararını takiben, Sivil Haklar Bürosu, iki dilde öğretimi tercih eden okullara yol gösteren bir takım yönetmelikler yayınladı. Burada önerilen, İngilizce'yi ikinci dil olarak öğretme her ne kadar mükemmel bir programın gerekli bir unsuru olsa da dil azınlığı öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarına hitap etmede yetersiz kaldığıdır. Federal hükümet bu yönetmeliklerin uygulanmasında aktif bir rol oynadı ve 1970'ler süresince de sabit bir şekilde iki-dilli programların geliştirilmesi için verdiği fonları arttırdı. California, Massachusetts ve Texas başta olmak üzere dil azınlığı gruplarının yoğun olarak yaşadığı eyaletler dil azınlığı öğrencilerine geçici iki-dilli eğitimi öngören kanunlar çıkardılar. Bu programların süresi, özellikleri ve kalitesi eyaletten eyalete okuldan okula farklılıklar gösterdi.

Federal devlet destekli bir programın asıl hedefi öğrencilerin İngilizce yeterliliğini hızlıca elde etmesi ve normal sınıflara uyum sağlayacak şekilde hazırlanması olarak dar bir şekilde belirlendi. Öğrencilerin ana dillerinin devamı ve geliştirilmesi okulun sorumluluğu olarak tanınmadı. Özünde, federal kanun okul bölgelerini bazı olumlu eğitim önlemleri olarak dil azınlığı öğrencileri için fırsat eşitliği sağlamaya zorlamış olsa bile uygun bir programın şekil ve özelliklerini tanımlamadı. Uygulamada, federal devlet tarafından desteklenen bir pedagojik formülün yokluğunda, birçok okul iki-dilli programlar geliştirmekten kaçınarak dil azınlığı öğrencilerine normal sınıflarda biraz ikinci dil olarak İngilizce (ESL) desteği ile öğretim vermeye devam etti. 1978'de yurt çapında yapılan bir araştırma azınlık öğrencilerinin sadece %10'unun iki-dilli programlarda eğitim gördüğünü, sadece %25'inin ESL desteği aldığını, ve %65'inin hiç bir destek almadığını ortaya koydu (Lyons, 1990).

Özet olarak, Sivil Haklar Hareketi, öğrencileri anlamadıkları bir dilde öğretmenin bir insan hakkı ihlali olduğunu kanuna geçirdi. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kanunlarda ve halkın eğiliminde bazı pozitif değişiklikler

olmasına rağmen Sivil Haklar Hareketi iki dilliliği çocuk için bir zihinsel zenginlik, geniş anlamda da Amerikan toplumuna bir artı değer, okullarda geliştirilmesi gereken bir beceri olarak tanımlamakta zayıf kaldı. Lau v. Nichols davasındaki Yüksek Mahkeme kararı ve İki Dilli Eğitim Kanunu, okullarda dil kökenli ayrımcılığı kabullenmek konusunda toplumsal bilinç oluşmasında ve bu ayrımcılığı engelleyici bazı önlemler alınması için fonlar sağlamakta önemli rol oynadılar. Ancak, dil gruplarının eğitim sorunlarını hafifletebilecek özel hizmetlerin türlerini ve niteliklerini net bir şekilde tanımlamada başarısız oldular.<sup>3</sup> Federal destekli programların ana hedefi çocukların İngilizce yeterliliğini kazanması olarak dar bir şekilde belirlendi. Uzun vadede çocukların ana dillerinin geliştirilmesi okulların sorumluluğu olarak düşünülmedi. Bunun yerine ana dilde eğitim, dil azınlığı öğrencilerin İngilizce yeterlilik kazanırken derslerin içeriğini öğrenmekten geri kalmamaları için geçici bir çözüm olarak görüldü. Okullarda bu programlar "geliştirici"den ziyade "düzeltici", bu programlardaki öğrenciler ise "birden çok dil bilen" yerine "İngilizce yetileri zayıf ve eksik" olan öğrenciler olarak etiketlendi. Azınlık öğrencilerinin iki dilli oluşu "problemlili", "yetersiz", "eksik ve zayıf" zihinsel yetilerinin işareti olarak tanımlandı.<sup>4</sup> İngilizce'nin tek geçerli dil olduğunun ve ana dillerinin aşağılandığının ayrımcısına varan birçok dil azınlığı öğrencisi hızla ana dillerini İngilizce ile değiştirmeye devam ettiler.

Ancak İkinci Dünya Savaşı sonrası dil azınlığı öğrencileri için yeni program tasarım ve geliştirme açısından önemli bir dönemdir. Bu dönemde bazı okullar azınlık dil gruplarına yönelik çeşitli iki dilli programlar geliştirdiler. Bazı okullar ise hem dil azınlığı öğrencilerini hem de ana dili İngilizce olanları iki-yönlü iki-dilli programlarda birlikte eğitip her öğrencinin hem birinci hem ikinci dilinde eğitim görmesine imkan sağladı. Genişleyen bilimsel araştırmaların bulgularına ve saha bilgisi temeline dayanarak ve başarılı iki dilli programları model olarak kullanarak Amerika'da dil azınlığı öğrencilerinin eğitiminin kalitesini arttırmak mümkün olabilirdi. Ancak

3 Gerçekten de federal iki-dilli kanunun ilk kez kabulünden 30 sene sonra dil azınlığı öğrencilere hizmet veren okulların yaklaşık üçte ikisinde iki dilde program yok. Milli Eğitim İstatistikleri Merkezi (NCBE, 1997) dil azınlığı öğrencilere hizmet veren okulların yalnız üçte birinin iki-dilli eğitim verdiğini saptamıştır.

4 Öğrencilerin iki dilliliği geliştirdiği elverişli ve elverişsiz politik ortamlar üzerine geniş bir tartışma için, bkz. Beykont, 1997a, Cummins, 1986 ve 1989.

tutucu bir politik dalga 1980'lerin başında bütün ülkeyi kasıp kavurmaya başlamıştı bile.

### **1980'den 2002'ye kadar Amerika'da Eğitim Dili Politikaları**

Dil azınlığı öğrencileri için iki-dilli eğitime federal destek 1980'lerin başında azalmaya başladı. Federal düzeyde iki-dilli programlar, dil azınlığı öğrencilerinden "problemi" olanlar için -ki bundan kasıt İngilizce yetisinin sınırlı olmasıdır- geçici özel bir hizmet olarak tanımlanmaya devam edildi (Beykont, 1994, 1997c, 2000). Çocukların okul hayatları boyunca ana dili yetilerinin geliştirilmesi bu tanımın içine alınmadı. Dolayısıyla iki-dilli programların başarısı yalnızca öğrencilerin ne kadar kısa sürede İngilizce yetisini geliştirdikleri ve iki-dilli programı ne hızda terk ettiklerine göre değerlendirildi.

Büyük çaplı program değerlendirme çalışmalarına dayanarak, iki-dilli programların öğrencilerin İngilizce "problemini" istenen hızda ortadan kaldırdığını söylemek mümkün değildi (Beykont, 1994, 2000; Meyer ve Fienberg, 1992). Araştırmalar dil azınlığı öğrencilerinin kaliteli iki-dilli programlarda başarılı olduğunu, kalitesiz iki-dilli programlarda ise başarısız olduğunu ortaya koydu (Beykont, 1994 ve 1997c; Brisk, 2000; McLeod, 1996; Ramirez et al., 1991a ve 1991b). İyi tasarlanmış iki-dilli programlar, okul idaresinin ve okul camiasının geniş çaplı desteği ve iyi yetişmiş bir öğretmen kadrosuyla, iddialı bir müfredatla odaklanarak akademik dizinde tutarlı bir şekilde uygulandığında başarılı oldular (Beykont, 1994 ve 2000; McLeod, 1996). Bu programlarda öğrenciler gerekli dilsel ve duygusal desteği alarak, İngilizce yetilerini geliştirip, kendileri, öz kültürleri ve ana dilleri hakkında olumlu hislerle okuldan mezun oldular (Beykont, 1994, 1997c ve 1998; Collier, 1992; Cummins, 1981, 1983, 1986 ve 1989; Ramirez et al., 1991a ve 1991b). Diğer programlar ise, akademik dizinde tutarsızlık, standart altı bir müfredat, iki dilli olmayan öğretmenler ve iki-dilli eğitime destek vermeyen okul idaresi ve camiası ile yalnız sözde iki-

dilliydi (Brisk, 2000; Ramirez et al., 1991a ve 1991b). Bu programlardaki öğrenciler, ne ana dillerinde ne de İngilizce'de güçlü bir temel oluşturma fırsatı bulamadan ve dolayısıyla henüz hazır hale gelmeden normal sınıflara alınmaları sonucunda derslerinde geride kaldılar ve başarısız oldular (Crawford, 1995; Cummins, 1986). Program kalitesinde görülen farklılıklar çocukların başarısını etkiledi ve iki-dilli programları eleştiriye açık bıraktı.

Uygulamada karşılaşılan güçlüklerden dolayı da iki-dilli programların verimliliği sorgulandı. Bu güçlüklerden biri dil azınlığı öğrencilerinin normal sınıflara yerleşinceye kadar okulun genel öğretim ve sosyal hayatından soyutlanmalarıydı (Berriz, 2000; Beykont, 1997b; Lima, 2000; Nieto, 2000). Çoğu kez, iki-dilli programlar okul camiasında "İngilizce bilmeyen öğrencilerin dil eksiklerini tamamlayıcı bir geçici ön hazırlık programı" olarak, bu programlarda öğrenim gören öğrenciler de "İngilizce'si kit ve yavaş öğrenciler" olarak etiketleniyordu (Beykont, 1997c; Cummins, 1989; Lima, 2000). Bir başka güçlükse yeterli sayıda eğitilmiş iki dil bilen öğretmenin bulunmamasıydı (Bartolome, 2000; Nieto, 2000). Bu yüzden eğitim vermede yeterli olup olmadığına bakılmaksızın, çocukların ana dilini akıcı olarak konuşabilen herkes öğretim pozisyonlarında istihdam ediliyordu.<sup>3</sup> Diğer bir güçlük de, iki dilde yazılmış materyal ve kitapların eksikliğiydi (Beykont, 1997a; Crawford, 1995, Farrah, 2000). Bazı okullarda, normal ve iki-dilli programın idarecileri ve öğretmenleri arasında iletişim ve koordinasyon eksikliği oldu ve bu durum, programların içerik ve öğretim hedeflerini ortak belirlememe ile sonuçlandı (Brisk, 2000; McLeod, 1996). Federal devlet, başarılı program uygulamalarına engel teşkil eden bu problemleri çözme yoluna gitmektense başka programları deneme fikrini destekledi. Dolayısıyla özellikle Reagan ve Bush idaresinde, azınlıkların eğitiminde uygun olan müfredat ve programın belirlenmesi yerel okul idarelerine bırakıldı. Federal hükümetçe kabul edilebilir hizmetlerin tanımı, yalnız İngilizce programları dahil edilmek üzere genişletildi. İki-dilli programları geliştirme için



5 Devlet İstatistik Enstitüsü verilerine göre, 1993-94 ders yılında öğretmenlerin %97'si ESL (İkinci Dil Olarak İngilizce) veya iki dilli ders verme konusunda dereceye sahip değilken, %70'den fazlası dil azınlığı çocuklara eğitim verme konusunda hiçbir eğitim görmemişti.

ayrılan federal fonun bir kısmı, yalnız İngilizce kullanılan programlara aktarıldı.

İki-dilli eğitime toplumsal destek de 1980'ler ve 1990'larda aşırı milliyetçi hareketlerin ve göçmen karşıtı duyguların yeniden alevlenmesi ile azaldı (Crawford, 1992a ve 1992b). Göç kanununun 1965'te liberalleşmesi ile 1980'ler ve 90'larda Amerika Birleşik Devletleri, Asya'dan, Pasifik Adaların'dan, Orta Asya'dan, Orta Doğu'dan ve Afrika ülkelerinden büyük bir göç aldı (Beykont, 2000; Mc Kay & Wong, 2000). Ülke genelindeki devlet okulu sınıfları Avrupa kökenli öğrencilerden çok farklı kültürel, etnik, ırksal ve dilsel geçmişi olan dil azınlığı öğrencileriyle hızla dolmaya başladı. Bir tepki olarak, göçmen karşıtı duygular, iki-dilli programlara ve diğer bazı göçmen hizmetlerine ve azınlık haklarına saldırıya dönüştü (örneğin üniversite kampüslerinde azınlık öğrenciler için ayrılan kontenjanların ortadan kaldırılması istenmiştir). İki-dilli eğitime yapılan saldırılar genel olarak azınlıkların sivil haklar kazanımlarına yapılan saldırılarla yakından ilişkilidir (Macedo, 1994 ve 2000).

"Yalnız İngilizce" hareketi 1980'lerin ve 90'ların muhafazakar politik ortamında yeşerdi ve kuvvet kazandı (Crawford, 1992a, 1992b). Tutucu siyasi güçler Amerika'da hala etkili olmaya devam eden "Yalnız İngilizce" hareketinde birleştiler. "Yalnız İngilizce" hareketi, İngilizce'yi Amerika Birleşik Devletleri'nin resmi dili olarak kabul ettirmeyi ve böylece ana dili İngilizce olanların iktidar ve ayrıcalıklarını korumayı amaçlamaktadır. Hareketin liderleri azınlık dillerinin potansiyel siyasi bölücülük yaratabileceği ve iki-dilli hizmetler ve eğitimin, Amerika'da azınlıkların İngilizce bilmeden de varlıklarını sürdürebileceğine dair yanlış bir mesaj iletebileceği hususlarında halkı uyardılar. Azınlıkları İngilizce'yi çabuk öğrenmeye "teşvik etmek" için, İngilizce dışındaki dillerin hükümet işlerinde ve sosyal hizmetlerde kullanımının yasaklanması ve İngilizce'nin çabuk öğretilmesinde verimsiz olan iki-dilli programlara devlet fonları harcanmaması gerektiğini savundular.

Diğer bir kesim, okullardaki "Yalnız İngilizce" politikalarını korktukları için desteklemektedirler (Beykont, 1997c ve 2000). Bu korku beyaz, orta sınıf ve standart İngilizce konuşanların iktidar ve imtiyazlarını kaybetme korkusudur; farklı renk, dil, kültür ve dine sahip azınlıklar büyüyen bir tehdit unsuru olarak algılanmaktadır. Artan göç nedeniyle azınlıkların 30-40 yıl içinde Amerikan nüfusunun çoğunluğunu oluşturacağı ortadadır (Macias, 2000). Bunun yanında yeni göçmenlerin Amerikan toplumu içinde asimile olmaya direnerek devlet okullarında farklı dil ve kültürlerin tanınması ve teşvikinin sağlanmasını isteyeceğine dair bir korku da bulunmaktadır (Beykont, 1997a ve 2000). Ayrıca göçmenlerin iş hayatında gittikçe artan bir yabancı dil ihtiyacında avantajlı durumda olacağı ve ana dili İngilizce olanların işlerini ellerinden alabileceği korkusu da halk arasında yaygındır (Crawford, 1992a ve 1992b). "Yalnız İngilizce" hareketinin liderleri bütün bu korkuları öne sürerek bugün azınlıklar ve iki-dilli eğitim hakkında var olan yanlış savları toplumsal tartışmalara başarılı bir şekilde taşıdılar ve kamuoyunun desteğini kazandılar.

"Yalnız İngilizce" hareketi özellikle eyalet düzeyinde başarılı oldu. 2002'ye kadar, 23 eyalet İngilizce'yi resmi dil olarak kabul etti ve iki dilli eğitimi sınırlayan veya yasaklayan kanunlar koydu.<sup>6</sup> En dikkat çekici kanun değişikliği 1998'de California'da yapıldı. 227 sayılı kanun, California'da iki-dilli eğitimi yasakladı ve dil azınlıkları için eğitim hizmetlerini bir seneye indirdi ve İngilizce'yi ikinci dil olarak öğretmeyi tek program seçeneği haline getirdi. Farklı yaşta ve farklı İngilizce seviyesindeki çocukların aynı sınıfta eğitilmesine müsaade edilirken, öğrencilerin ana dillerini eğitim amacıyla kullanmaları kesinlikle yasaklandı. Buradan hareketle ailelere, sınıfta İngilizce dışında bir dil kullanan öğretmenleri dava etme hakkı tanındı. 227 sayılı kanun diğer eyaletlerde ve federal hükümet düzeyinde benzer uygulamaların yürürlüğe girmesinde olumsuz bir emsal teşkil etti. Benzer bir "Yalnız İngilizce" kanun tasarısı 2000 yılında Arizona'da oylandı ve kabul edildi ve önümüzdeki günlerde de Massachusetts'de oylanacak.

6 23 eyalete Alabama, Alaska, Arizona, Arkansas, California, Colorado, Florida, Georgia, Iowa, Indiana, Kentucky, Mississippi, Missouri, Montana, New Hampshire, North Carolina, North Dakota, South Carolina, South Dakota, Tennessee, Utah, Virginia, Wyoming dahildir.



## Sonuç

Amerika Birleşik Devletleri dil azınlığı öğrencilerinin eğitim sorunlarını ele alışında başladığı yere geri dönmüştür. California'da ve Arizona'da kabul edilen ve Massachusetts'de oylanacak olan aşırı eğitim önlemleri 20. yüzyıl başlarında etkin olan tek dilci eğitim dili politikalarının kalıntısı gibi duruyor. Aynen 20. yüzyıl başında olduğu gibi halkta, göçmenlerin İngilizce'yi ve "ortak" toplumsal değerleri kabullenmeyeceği ve benimsemeyeceği korkusu var. Sonuç olarak, okullar çocuklara İngilizce'yi zorla kabul ettiren, ana dillerinden ve kültürel kimliklerinden uzaklaştıran bir araç gibi kullanılıyor. Eskiden olduğu gibi şimdi de çocuklar "Yalnız İngilizce" okullarına devam ederek ana dillerini süratle İngilizce ile değiştiriyorlar. Gerçekten de istatistikler ve niceliksel araştırmalar dil azınlıklarının Amerikan toplumuna daha önce görülmemiş bir hızda dilsel olarak asimile olduğunu gösteriyor (Souza, 2000; Veltman, 1983 ve 2000; Wong-Fillmore, 1991). Eskiden olduğu gibi şimdi azınlık öğrencilerin büyük bir bölümü okulda başarısız oluyor ve okuldan diplomasız ayrılıyor. Şöyle sorular geliyor aklı: Bu hızlı dil erozyonunun faturası ne olacak? Ailesi, kültürü ve kültürel geçmişinden kopmanın çocuklar üzerindeki etkisi ne olacak? Çocuklar ana dil ve kültüründeki öğretilerden ve kendi aile ve cemaatinin manevi desteğinden mahrum bırakıldığında neler kaybedecek? Yersiz korkular yüzünden ulusal dil kaynaklarını harcayan bir toplumun kaybı ne olacak? Çok yakında Amerika'nın çoğunluğunu oluşturacak olan dil azınlıklarının eğitimsiz olması topluma neye mal olacak?

Her bireyin kaliteli eğitim alma hakkı, azınlık grupların kültürel hakları ve bir ulusun bütünlük arzusunun kesiştiği yerdeki sorular yalnız Amerika Birleşik Devletleri'ne özgü değildir. Şu andaki Amerika Birleşik Devletleri dil politikaları, ana dili İngilizce olanların ve aşırı milliyetçi siyasi hareketlerin çıkarlarını diğer vatandaşlarından özellikle etnik ve dil azınlıklarından-önde tutmaktadır. Eğitimde mükemmelle ulaşarak fırsat eşitliği tanıma prensibi, azınlık dillerinin

devamının ulusal bütünlüğü bozacağı şeklindeki yanlış inanişe feda edilmektedir. Dil kaybı, kültürel kimliklerin ve grupların parçalanması, okullarda başarısız olan ve okulu bırakan dil azınlığı nesillerinin yaratılması sonucunu doğuran "Yalnız İngilizce" politikalarının uzun vadedeki etkilerinin faturası gelecek yıllarda ortaya çıkacaktır. Aslında 21. yüzyılda bir ulusun sosyal bütünlüğüne en büyük tehdit bir tarafta kaliteli eğitim görmüş ve kaliteli eğitimin ayrıcalıklarından faydalanan ufak bir kesim, öte yandan ayrımcı ve hiçbir bilimsel dayanağı olmayan eğitim dili politikaları yüzünden iyi eğitim almamış marjinal bir hayata mahkum olmuş bir diğer kesimin arasında yaşanacak bir toplumsal bölünmedir.

## Kaynakça

- Bartolome, Lilia I. (2000). "Democratizing Bilingualism: The Role of Critical Teacher Education." *Lifting Every Voice: Politics and Pedagogy of Bilingualism*. Z. F. Beykont (der.) içinde. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group. 167-186.
- Berriz, Berta. R. (2000). "Raising Children's Cultural Voices: Strategies for Developing Literacy in Two Languages." *Lifting Every Voice: Politics and Pedagogy of Bilingualism*. Z. F. Beykont (der.) içinde. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group. 71-94.
- Beykont, Zeynep F. (1994). *Academic Progress of a Nondominant Group: A Longitudinal Study of Puerto Ricans in New York City's Late-Exit Bilingual Programs*. Doctoral dissertation thesis. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Beykont, Zeynep F. (1997a). "School-Language Policy Decisions for Nondominant Language Groups." *Quality Education for All: Community-Oriented Approaches*. H. D. Nielsen & W. K. Cummings (der.) içinde. New York: Garland. 79-121.
- Beykont, Zeynep F. (1997b). "Refocusing School-Language Policy Discussions." *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students, and Nations for the Twentyfirst Century*. W. K. Cummings & N. F. McGinn (der.) içinde. New York: Pergamon. 263-283.
- Beykont, Zeynep F. (1997c). *Dismantling Language-Based Oppression in Schools and Youth Programs*. Cambridge: MIT.
- Beykont, Zeynep F. (1998). "Benefits of Bilingual Education on English Language Skills." *NABE News* 21(7): 5-6.
- Beykont, Zeynep F. (2000) (der.). *Lifting Every Voice: Politics and Pedagogy of Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group. vii-xix.
- Brisk, Maria E. (2000). "Good Schools for Bilingual Students: Essential Conditions." *Lifting Every Voice: Politics and Pedagogy of Bilingualism*. Beykont, Z. F. (der.) içinde. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group. 209-220.

- Coleman, James S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Collier, Virginia P. (1992). "A Synthesis of Studies Examining Long-Term Language Minority Student Data on Academic Achievement." *Bilingual Research Journal* 16(1,2): 187-212.
- Cortes, Carlos E. (1986). "The Education of Language Minority Students: A Contextual Interaction Model." *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. California State Department of Education (der.) içinde. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Crawford, James (1992a). *Hold Your Tongue: Bilingualism and The Politics of English Only*. New York: Addison-Wesley.
- Crawford, James (1992b) (der). *Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Crawford, James (1995). *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. 3rd ed. Trenton, NJ: Crane.
- Cummins, Jim (1981). "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students." *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. California State Department of Education (der.) içinde. Sacramento: California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education.
- Cummins, Jim (1983). *Heritage Language Education: A Literature Review*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Cummins, Jim (1986). "Empowering Minority Students: A Framework for Intervention." *Harvard Educational Review* 56: 18-36.
- Cummins, Jim (1988a). "The Role and Use of Educational Theory in Formulating Language Policy." *TESL-Canada-Journal* 5(2): 11-19.
- Cummins, Jim (1988b). "Second Language Acquisition in Bilingual Education Programs." *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. L. E. Beebe (der.) içinde. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cummins, Jim (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento, CA: California Association of Bilingual Education.
- Farrak, Mohamed (2000). "Reaping the Benefits of Bilingualism: The Case of Somali Refugee Students." *Lifting Every Voice: Politics and Pedagogy of Bilingualism*. Z. F. Beykont (der.) içinde. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group. 59-70.
- Fishman, Joshua A. (1966). *Language Loyalty in the U.S.: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. The Hague, The Netherlands: Mouton & Co.
- Garcia, Eugene E (1998). *Multilingualism in US Schools: From Research to Practice*. Paper presented at the Reading and English Language Learner Forum, Sacramento, CA.
- Gibson, Margaret A. (1991). "Minorities and Schooling: Some Implications." *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. M. A. Gibson & J. Ogbu (der). New York: Garland.
- Gonzalez, Josue M. (1975). "Coming of Age in Bilingual/Bicultural Education: A Historical Perspective." *Inequality in Education* 19: 5-17.
- Holm, Agnes & Holm, Wayne (1990). "Rock Point, a Navajo Way to Go to School: A Valediction." *Annals of the Academy of Political and Social Science* 508: 170-184.
- Hornberger, Nancy. (1987). "Bilingual Education Success, But Policy Failure." *Language in Society* 16(2): 205-226.
- Keller, Gary D., & Van Hoof, Karen S. (1982). "A Chronology of Bilingualism and Bilingual Education." *Bilingual Education for Hispanic students in the United States*. J. A. Fishman & G. D. Keller (der). New York: Teachers College Press. 3-22.
- Kwong, Katy M. (2000). "Bilingualism Equals Access: The Case of Chinese High School Students." *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism*. Z. F. Beykont (der.) içinde. Cambridge, MA.: Harvard Education Publishing Group. 43-52.
- Leibowitz, Arnold H. (1971). *Educational Policy and Political Acceptance: The Imposition of English as the Language of Instruction in American Schools*. ERIC Clearinghouse for Linguistics: ED047321
- Lima, Ambrizeth (2000). "Voices From the Basement: Breaking Through the Pedagogy of Indifference." *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism*. Z. F. Beykont (der.) içinde. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group. 221-236.
- Lyons, Jim J. (1990). "The Past and Future Directions of Federal Bilingual Education Policy." *English Plus: Issues in Bilingual Education. The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 508: 66-81.
- Macedo, Donaldo (1994). *Literacies of Power: What Americans are not Allowed to Know*. Boulder: Westview Press.
- Macedo, Donaldo (2000). "Decolonizing English only: The Democratic Power of Bilingualism." *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism*. Beykont, Z. F. (der.) içinde. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group. 21-42.
- Macias, Reynaldo F. (2000). "The Flowering of America: Linguistic Diversity in the United States" *New Immigrants in the United States: Readings for Second Language Educators*. S. L. McKay & S. C. Wong (der.) içinde. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 11-58.
- McGroarty, Mary (1992). "The Societal Context of Bilingual Education." *Educational Researcher* 21(2): 7-9.
- McKay, Sandra L. & Sau-Ling C. Wong (der) (2000) *New Immigrants in the United States: Readings for Second Language Educators*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McLaughlin, Barry (1985). *Second Language Acquisition in Childhood: Vol. 2. School-Age Children* 2nd ed.. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLeod, Beverly (1996). *School Reform and Student Diversity: Exemplary Schooling for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Meyer, Michael M. & Fienberg, Stephen E. (1992). *Assessing Evaluation Studies: The Case of Bilingual Education Strategies*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Center for Educational Statistics (1997). *1993-94 Schools and Staffing Survey: A profile of Policies and Practices for Limited English Proficient Students. Screening Methods, Program Support and Teacher Training*. Washington, DC: US Department of Education.
- Navarro, Richard A. (1985). "The Problems of Language, Education and Society: Who decides." *Advances in bilingual education research*. E. E. Garcia & R. V. Padilla (der), Tucson: University of Arizona Press.
- Nieto, Sonia (2000). "Bringing Bilingual Education Out of the Basement, and Other Imperatives for Teacher Education." *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism*. Z. F. Beykont (der.) içinde. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group. 187-208.

- Ogbu, John (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.
- Orfield, Gary and Miller, Edward (1999). *Chilling Admissions: The Affirmative Action Crisis and the Search for Alternatives*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- Padilla, Amado M. (1982). "Bilingual Education: Gateways to Integration or Roads to Separation." *Bilingual Education for Hispanic students*. J. A. Fishman & G. D. Keller (der). New York: Teachers College Press. 48-70.
- Paulston, Christina B. (1978). "Rationales for Bilingual Education Reforms: A Comparative Assessment." *Comparative Education Review* 22(3): 402-419.
- Ramirez, David J., Yuen, Sandra D., Ramey, Dena R. & Pasta, David (1991a). *Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children*. Final Report to the U.S. Department of Education. Vol I. San Mateo, CA: Aguirre International.
- Ramirez, David, Pasta, David, Yuen, Sandra D., Ramey, Dena R. & Billings, David (1991b). *Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children*. Final Report to the U.S. Department of Education. Vol II. San Mateo, CA: Aguirre International.
- Ruiz, Richard (1984). "Orientations in Language Planning." *NABE Journal*, 8(2): 15-34.
- Secada, Walter G. (1990). "Research, Politics, and Bilingual Education." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 508: 81-106.
- Spolsky, Bernard (1986). "Overcoming Language Barriers to Education in a Multilingual World." *Language and Education in Multilingual Settings*. B. Spolsky (der.) içinde. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.
- Souza, Heloisa (2000). "Language Loss and Language Gain in the Brazilian Community: The Role of Schools and Families." *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism*. Z. F. Beykont (der.) içinde. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group. 7-20.
- Stefanakis, Evangeline H. (2000). "Teachers' Judgements Do Count: Assessing Bilingual Students." *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism*. Beykont, Z. F. (der.) içinde. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group. 139-160.
- UNESCO. (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: Author.
- Veltman, Calvin (1983). *Language Shift in the US*. Berlin: Moutan.
- Veltman, Calvin (2000). "The American Linguistic Mosaic: Understanding Language Shift in the US." *New Immigrants in the United States: Readings for Second Language Educators*. S. L. McKay & S. C. Wong (der.) içinde. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 58-94.
- Walsh, Catherine E. (1991). *Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
- Wong Fillmore, Lily (1982). "Language Minority Students and School Participation: What Kind of English is Needed?" *Journal of Education* 164: 143-156.
- Wong Fillmore, Lily (1991). "When Learning a Second Language Means Losing the First." *Early Childhood Research Quarterly* 6: 323-346.
- Wong Fillmore, Lily & Valadez, C. (1986). "Teaching Bilingual Learners." *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). M. C. Wittock (der.) içinde. New York: Macmillan.

# Turkey: Modern or Postmodern? The Genealogy and Ecology of Kemalist Modernization and a Democracy to Come

## Abstract

Turkey, in its modernist incarnation as the Republic of Turkey in 1923, is a country whose identity has been reformed in the image of the European Enlightenment ideals of progress and modernity. The modernist imaginary of a teleological History has been hegemonic in defining the horizon of the imagination of even its detractors. However, the genealogy of this supposedly universal history exposes it as one story among others. Social and ecological evaluation of the record of development and modernization uncovers a monumental mess of failure and unfulfilled promises. Together with a series of social movements and developments, these have engendered a postmodern consciousness that deconstructs the alleged universals, and the indivisible unity and integrity, of modernist certainties and identities. The supposedly uncontaminated unity of the modern in the present is shown to be always-already inhabited by difference and otherness. Democracy enables us to think and live with this relation of a difference-within in political terms. However, democracy is not something that those in the modern West have and those in oriental Turkey lack, in the taken-for-granted familiarity of that binary opposition. It is, rather, "a democracy to come," one that responds to the undemocratic and colonizing nature of this very divide, "a democracy to come" that exceeds rather than completes the unity of the modern, and opens it up to new possibilities and new configurations across the colonial divide.

## Türkiye: Modern mi, postmodern mi? Kemalist modernleşmenin soykütüğü, ekolojisi ve "Gelmekte Olan Demokrasi"

### Özet

1923'te Cumhuriyetle birlikte yeniden doğuşunda Türkiye'nin imgelemi, Avrupa aydınlanma düşüncesinin gelişme ve modernlik idealleri içinde biçimlendi. Teleolojik Tarih anlayışının modernist kurgusu tabii konumda olanların da ufkunu tanımlamakta hegemonik olmuştur. Evrensellik iddiası taşıyan bu Tarihin soykütüğü incelendiğinde, onun pek çok farklı anlatıdan sadece biri olduğu görülür. Gelişmenin ve modernleşmenin beraberinde getirdiklerini toplumsal ve ekolojik açıdan değerlendirdiğimizde başarısızlıkların ve gerçekleşmemiş vaatlerin oluşturduğu çöp abidesi ile karşılaşırız. Bir dizi toplumsal hareket ve gelişme ile birlikte bunlar, varsayılan "evrenselleri" ve modernist kesinliklerin ve kimliklerin ayrılmaz birliği ve bütünlüğünü yapıbozumuna uğratan postmodern bilincin gelişmesine yol açmıştır. Bugün modernliğin bozulmaya uğramış varsayılan bütünlüğünün, çoktandır farklılık ve ötekilik tarafından işgal edilmiş olduğu görülür. Demokrasi, bizim politik olarak farklılıklarla ilişki içinde yaşayıp düşünmemize olanak sağlar. Aslında, ikili karşıtlıklarla sorgulama alışkanlığının getirdiği biçimi ile demokrasi, modern Batıda yaşayanların sahip oldukları ve oriental Türkiye'nin sahip olmadığı bir şey değildir. Karşıtlıklarla düşünenin oluşturduğu bölünmenin demokrasi karşıtı ve kolonileştirici doğasına yanıt verecek olan bir "gelecek olan demokrasi" kavramıdır. Bu kavram, modernliğin bütünlüğünü tamalamaktan çok onu aşarak ve onu yeni olasılıklara ve birleşimlere açar.

Tuğrul İlater  
Eastern  
Mediterranean  
University  
Faculty of  
Communication  
and Media Studies