

HUKUKÇUNUN YETİŞTİRİLMESİ VE MODERN TOPLUM (HUKUKÇU MU YOKSA SOSYAL DÜZENLEYİCİ Mİ?)

Yazan : Prof. Dr. Hans SCHLOSSER*
Çeviri : Dr. Celâl CİHANGİROĞLU**

I. SORUNLARIN ZAMANSAL DEĞİŞMEZLİĞİ :

«Bizim Üniversitemizin, bilimsel espri sahibi olmakla övünmeye hiç bir hakkı yoktur; çünkü sadece bir dinleme ve yazma kurumundan başka bir şey değildir. Bizim Üniversitemizde, söyledikleri sadece dinlenmekten ve bir kâğıda not alınmaktan başka işe yaramıyan konuşmacılara, bu konuşmaları karşılığında para ödenmektedir. Öğrenciler aslında kara cahil, fakat kibirli gevezeler olarak yazılı kâğıt parçalarıyla —veya olsa olsa— bir sürü darmadağın, hiç anlaşılmamış ya da yarı anlaşılmış düşüncelerle yüklü olarak evlerine dönerler. Bu da çoğu kez ülke için tüm bilgisizlikten çok daha zararlı olmaktadır»¹.

Bu dokunaklı sözlerin dile getirilme nedeni, hukuk eğitiminin artık çağ dışı oluşu ve köklü bir reforma tabi tutulması zorunluluğu idi. Üniversite hukuk eğitiminin bu umut kırıcı durumunu ilk ortaya koyan ve acımasız biçimde yeren, Paul Johann Anselm Feuerbach'dır. Kendisi 1804 yılında —daha sonraki rakibi— Nico-

* Augsburg Üniversitesi Hukuk Fakültesi Medeni Hukuk ve Hukuk Tarihi kürsüsü

** E. Ü. İkt. ve Tic. Bil. Fak. Hukuk Kürsüsü Ass.

Çevirenin Genel Notu :

Ülkemizin hukuk eğitimi reformunda ışık tutucu nitelikte olacağına kesinlikle inandığım bu çeviri için teşvik ve tashihlerini esirgemiyen ve Prof. Dr. H. Schlosser'den türkçeye çevirme iznini alan hocam Prof. Dr. İrfan Baştuğ'a, mensubu bulunmakla her zaman gurur duyduğum Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesinin Dergisinde çevirinin basılmasına yardımcı olan hocalarıma içten teşekkürü borç bilirim. 31.5.1977.

¹ Hauptstaatsarchiv München GL 2252/60, 24/25 Kasım 1804 tarihli rapor (yayınlanmamıştır).

laus Thadaeus Gönner ile birlikte çağın gereksinmelerine uygun olarak bir hukuk öğretimi planının hazırlanması için resmen görevlendirilmişti². Feurbach'ın kısa süre medeni hukuk ve ceza hukuku profesörü olarak çalıştığı dönemde, Bavyera Eyaletinin Landshut Üniversitesindeki hukuk derslerinin, tüm Alman hukuk fakülteleri eğitimine tipik örnek olarak zirvede durduğu söylenebilir. Feuerbach, kendine özgü ve kimsenin yansılıyamıyacağı kadar gerçekçi bir dille, üniversiter eğitim faaliyetinin «bilimsel» düzeyini şiddetle eleştirmekte ve bu öğretimin özellikle eğitim sonrası meslekî uygulama ile bağdaşmazlığından yakınmaktadır.

Türlü genelleştirilere ve alabildiğine genişletilmeye elverişli olan geçen yüzyıla ait bu tarihsel görünüm, günümüz Almanya-sında çağdaş hukuk eğitiminin düzeyini de gerçeğe uygun olarak belirlemektedir. Üniversiteler hukuk öğretiminde köklü bir reform yapılması çağrılarının, değişmiş ya da değişmekte olan toplumsal sorunların baskısı altında yeni yollar arama çabaları, hukukçuların akademilerde ve yüksek okullarda yetiştirilmeye başlanması kadar eski bir geçmişe sahiptir. Avrupada modern hukuk biliminin başlangıcı sayılan Bologna'dan beri bu sorunlara el atıldığı ve fakat kıvanç verici biçimde çözümlenebildiği herhangi bir devir görülmemiştir. Hukukçu yetiştirmede yeni biçim ve yollar bulmak için sürekli olarak sık sık yeniden alevlenen uğraşılarda, çözüm aranan sorunun ağırlık merkezini, uygulamanın gereksinmeleri ile ilişkisini kaybeden ve kendi kendisiyle yetinen, gösterişli, kuşkusuz aynı zamanda görkemli ve toz kondurulmaz nitelikteki hukuk bilgiliği hipertrofisi problemi oluşturmaktadır³.

Bu sorunla ilgili pratik çözüm yollarının en sonunda araştırılıp bulunması, belki bizim çağımıza nasip olacaktır. Belki de somut teori ile uygulama arasındaki, gerek toplum gerekse meslek yararı yönünden köklü bir önem arzeden ve yüzyıllardanberi varlığını sürdüren derin uçurum üzerine nihayet bugün, hukuk eğitiminde gerçek bir reform yapılarak bir köprü kurulabilecektir. Günümüz koşullarının bu olasılığa elverişli olduğu kuşkusuzdur. Çünkü, hukukçuların yetiştirilmesinde reform yapılması için, herhalde

² Bkz. G. Radbruch, P.J.A. Feurbach (3 1969) 68; G. (Kicinheyser - J.Schröder, Deutsche Juristen aus fünf Jahrhunderten (1976) 81 ff., 324.

³ G. Köbler, Zur Geschichte der juristischen Ausbildung in Deutschland, JZ 1971, 768 ff., aynı yazar HRG Art. Juristenausbildung, Sp. 484 ff.; ayrıca P. Koschaker, Europa und das römische Recht (1966) 110 ve dnp. 5; G. Schubart - Firkentscher, Studienreform-Fragen von Leibnitz bis Goethe (1973) 29 ff., 65 ff.

şimdiye kadar görülmemiş derecede düşünsel ve finansal çaba sarfedilmekte ve hatta bu çabaların bilinçli olarak yöneltildikleri amaca ulaşmasına kesin bir güven ve sabırsızlık gösterilmektedir. Bu arada doğal olarak yetersiz yetişmiş hukukçu yeni nesil sorunu, şimdiye kadarkinden daha farklı ve bu nedenle —söylendiğine göre— çağın gereksinmelerine daha yakın biçimde ele alınmaktadır. Sonuç olarak özellikle saptanan husus şudur ki, reform sondajı günün gereklerine uygun olarak geliştirilen bir bilim teorisinden hareket edilerek uygulandığında, toplumu esas alan ve uygulama ile ilgili gerçekler, artık kabuk bağlamış hukuk kurumlarının mas-kelerini daha etkili biçimde düşürmektedir.

Güncel görüşler ve reform ekollerine kaynaklık eden bir sürü doküman, bunu açıkça kanıtlamaktadır. Böylece makul bir pragmatizmin himayesi altında ve sadece yapılması mümkün olan şey üzerinde duran bazı reformcular, genellikle status quo'nun korunması ve devamlı düncülük (Ewig-gestrigkeit) düşüncesi etrafında toplanmaktadırlar. Bunların karşısında ise, kendilerini aydın sayan reformcu bir diğer grup yer almaktadır. Bu grup, primer toplum reformu amacıyla yaptıkları bir girişte, sürekli eleştirici bir yaratıcılık ve topluma uygun bir yenilik yoluyla hukuk eğitiminde reform yaparak, hukuk bilimini de reforme etmek, geleneksel hukuk bilimini şimdiye kadarki kendi kendine yeterliliğinden (Selbst-begnügsamkeit) ve biçimlendirme yeteneksizliğinden (Gestaltungsunfaehigkeit) kurtarmak istemektedir⁴.

Ne yazık ki, bu iki reform görüşü arasında gerekli diyalog hemen hemen hiç kurulamamıştır⁵. Bilimsel teori yönünden çözümlenmesi gereken ve çoğu zaman toplum politikasına ilişkin çeşitli amaç tasarıları nedeniyle sivrilen ana sorunların sonucunda, anlamlı ve temele ilişkin bir işbirliği, yerini polemik'e bırakmaktadır.

Bu arada birbirini karşılıklı çağıran çeşitli yermeler ve benzeri görüntü tabloları bir yana bırakılırsa, şu sonuca varılmalıdır: Tüm reform yanlılarının ortak amacı, hukuk eğitimini nihayet ve köklü biçimde ıslah etmektedir. Ve onlar, ötedenberi varlığını sür-

⁴ Bu konuda özet bilgi için bkz.. A. Rinke, Einführung in das juristische Studium, JuS - Schriftenreihe 9 (1977) 22 ff.; aynı yazarın HRG'deki makalesi: Juristenausbildung, Sp. 464 ff.; P. Koschaker, Europa und das römische Recht (1966) 110 ve dpn. 5; G. Schubart - Fikentscher, Studienreform - Fragen von Leibnitz bis Goethe (1973) 29 ff., 65 ff.

⁵ H. A. Hesse, Über den Stillstand der Debatte zur Reform der Juristenausbildung, JZ. 1977, 49 ff.'de bu konu ile ilgili en yeni ve köklü bilgiler verilmektedir.

düren bu özlemi, bütün görüş ayrılıklarına rağmen, kendi öncüle-riyle bölüşmektedirler.

II. GELENEK VE REFORM :

Geçmişteki reform çabalarına kısaca göz atıldığında, sarfedilen bütün bu çabalara rağmen bugüne değin hala çözümlenemezlik damgası taşıyan belirli ve geniş bir problem çevresinin sürekli olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu sözlerle amaçlanan şey, geleneksel Alman eğitiminin ötedenberi var olan hastalığı (Erzgebrenchen), yani üniversiter - bilimsel teorik eğitim ile uygulama arasındaki derin uçurumdur.

Son on yıldaki reform çalışmalarının başlıca amacı, en az yedi yarı yıllık bir öğretim ve bundan sonra da iki yıllık bir hazırlık —yani staj— devresinden oluşan iki basamaklı eğitimin yapısal ilkesini feda etmeksizin bu uçurumu kapatmak olmuştur. Ancak, bu çalışmalarla erişilen başarılar, sınırlı kalmıştır. Reformlar, esas itibariyle devri nitelikteki hareketlerini sürdürmekteydiler. Üniversitede doğup yine orada yer alan, kuşkusuz görkemli, fakat sonuç olarak ancak kendi kendisiyle yetinen hukuk bilimi için, çabuk ku- luçkacılar yetiştirme, yani her şeyden önce kendi yeni neslini üretme, değişmez bir kader gibi gözükmekteydi. Ancak hukuk öğrencilerinin, Schiller'in özel deyişi ile «baba ekmeği yiyen öğrencilerin» (Brotstudenten) çoğunluğu uygulamanın uzaklarına, hatta bazan gerektiğinde bir tür sır ilmine (Esoterik) kaçıp sığınmak zorundaydılar.

Teoriden sadece sınırlı biçimde yararlanılabilmemenin doğal bir sonucu olarak, gelecekte devlet örgütü içinde ya da dışında gösterilecek olan mesleki faaliyetin gereği, yapılan tüm hazırlık çalışmalarının ve hukuk tekniği ile ilgili bilgilerin tamamlanması, bu tekniğin öğrenilerek en iyi biçimde uygulanması yolunda meleme kazanmaktı. Bu hazırlık hizmetlerinde bilimsel tavır ve davranışların vakit alıcı, zihin bulandırıcı, hatta yozlaştırıcı davranışlar olarak yadırganması, bu hizmetler yönünden doğaldı. Ders gruplarında yapılan düzeltmeler, bunların sınav gereklerine göre zorunlu veya seçimlik dersler olarak saptanması ve hatta mesleğe hazırlık döneminin tüm Federal Almanya için tek biçimde düzenlenmesi, arada geçmiş olan zaman içinde teori ile uygulama arasında mutlak bir tanıma ulaşmış olan ikili ayrımı (Dichotomie) ortadan kaldırmaya hemen hemen hiç elverişli değildi. Temel yapının ön yü-

zünde yapılan bütün rötuşlar, üniversite eğitiminin bilimsel niteliğinin önü alınmaz biçimde kemirilmesi sonucunu doğurmuştu. Akademik öğretim, ister istemez «neyin sınavı yapılıyorsa, onun öğretilmesi gerekir» temel kuralına uymak zorundaydı. Ayrıca teknokratik nitelikte sayılan bütün bu önlemler, hukuk eğitiminin içeriğinde hiç bir değişiklik yaratamamışlardır⁶.

Sinema şeridi gibi, olaylar hızla gözönünden geçirilerek elde edilen bu global görünüm içinde, bir çok reform girişiminden yalnızca birkaçına değinilmiştir. Söz konusu girişimlerin hepsinin ortak amacı, yukarıda belirtilen iki basamaklı öğretimin (zweistufige Ausbildung) ıslahı idi. Bu konuda yol göstericilik niteliği kazanan yayınlar arasında şunlar anılabilir: Hukuk eğitimi sorunları konusunda Husserl Çalışma Çevresinin 1960 tarihli muhtırası (Denkschrift des Husserl-Arbeitskreises), bunun devamı olan, hukuk fakültelerince düzenlenen bilimsel toplantılarca ve bunların görevlendirdikleri reform komisyonlarınca 1968 ile 1970 yılları arasında ve nihayet 1970 tarihli Mainz Hukukçular Günü toplantısında sunulan raporlar ve öneriler.⁷

Özellikle öğretimle uygulamanın içeriğini köklü biçimde değiştiren bir reform yapılması sorunu, ilk defa 1960 ile 1970 tarihleri arasında ele alındı. Bu yeni reform görüşünün temsilcisi, Loccum Çalışma Çevresi (Loccumer Arbeitskreis) idi. Bu çevrede, Rudolf Wassermann ile Rudolf Wiethölter öncülük etmişlerdir⁸. İki basamaklı sistemin tam tersine, kendisini «tek basamaklı, tek aşamalı eğitim» sayan ve böylece isimlendiren bu reform görüşü ile, yukarıda belirtilen iki hukukçunun isimleri arasında sıkı bir ilişki vardır. Anılan reformun bir yenilik hareketi olarak taşıdığı anlam, ancak onun amacı ile 19 uncu yüzyılın bir başarısı sayılan iki basamaklı hukuk eğitiminin ana zaafı kıyaslandığında, tam olarak kavranabilir.

Geçen yüzyılın başlaması ile birlikte pratik olarak tüm Alman devletlerinde gerek teorik, gerekse pratik yönden kalifiye hukuk-

⁶ E. Steindorff, Bericht über die Reform der deutschen Juristenausbildung, erstattet im Auftrag des Europarats (1973); E. Niebler, Die einstufige Juristenausbildung in Bayern, Festschr. G. Küchenhoff (1972) 459 ff.

⁷ Anılan öğretim reformu konusunda JZ'un 1968 t. özel sayısı ve iyi bir özet bilgi için Federal Hükümetin federe devletlerde hukukçu eğitimi konusuna ilişkin olan 7.5.1975 tarihli raporuna (BT-Drucksache 7/3604), ayrıca Rinke, s. 52 ff. dnp. 4 ve J. Baumann, Reform der juristischen Ausbildung, Festschr. W. Hefermehl (1972) 459 ff. gibi kaynaklara bakınız.

⁸ R. Wassermann, Erziehung zum Establishment (1969) ve D. Hart in: Handlexikon zur Rechtswissenschaft, hrsg. von A. Görlich (1972) 213.

çuların meslek statüsünün, bugün hala geçerli olan hukuki düzeninin önemli bir kısmı saptanmış durumdaydı. Kural olarak 3 ila 4 yıl süren üniversite eğitimi, «teorik bir sınav» ile bitirilmekteydi. Bu sınavın yapılmasıyla bilimsel basamak aşılmış ve bunu izleyen uygulama basamağına geçilmiş oluyordu. Öğretim kesimini izliyen ve kesin sınırları belirlenmiş olan uygulama aşaması, bu aşama sonunda yapılan ve «ikinci sınav» denen bir sınavla kurumlaştırılmakta, böylece eğitim işlemi tamamlanmış sayılmaktaydı. Vaktiyle daha çok akademik derecelerin kazanılması için öngörülen üniversite eğitimi, bundan böyle kesin olarak meslek yönünden de ağırlık kazanmış oluyordu. Hazırlık hizmetinin teorik basamağına bağlanması ile güdülen amaç; hakimlik, yüksek düzeyde yönetim hizmeti, noterlik ve kalifiye hukuki danışma faaliyetleri için gerekli bilgilerin kazanılmasını garanti altına almaktı⁹.

Böylece üniversite eğitimi ile daha sonraki meslekî uygulama arasında var olan ve ötedenberi onulmaz nitelik gösteren uçurum üzerine elbette yalnız görünüşte bir köprü kurulmuş oluyordu. Mevcut problem, kolay yoldan basit bir toplama yöntemi ile bilimsel - teorik kesime ek olarak pratik bir kesimin, aynı zamanda her iki kesim arasında içerik yönünden de bir ilişki sağlanmaksızın katılması yoluyla çözümlenemezdi. İki basamaklılığın zayıf yönleri, üniversite ile meslekî hazırlık dönemi arasındaki kopma ve geçiş noktalarında apaçık görüldü. Üniversite öğrencilerinin gittikçe artan sayısı, bu yetersizliklerin bir başka yönden daha önemli biçimde sivrilmesi sonucunu doğurdu. Özellikle yakın, hatta en yakın geçmişten edinilen tecrübeler, iki basamaklı eğitimden kesinlikle vazgeçilmesi gereği, ya üniversiter eğitimin bilimsellik iddiasından meslekî zorunluklar karşısında ödün verilmek, hatta feda edilmek zorunda kalındığı zaman, ya da gelecekteki mesleğe hazırlamanın asıl yükü teorinin ihmal ettiği bir husus olarak uygulamaya yüklenildiği zaman, açıkça kendini göstermiştir. Ve özellikle günümüze değin daima kritik kalmış ve gelecekte de böyle kalacak gözükten bu alanlarda, tek basamaklı eğitim tasarısı kendisini benimsetecektir. Bu tür bir eğitimle ulaşılmaya çalışılan, günümüze değin başarısız ve gerçekleştirilecek gibi de görünmeyen konu şudur: Teorik ve pratik eğitim kesimini ahenkli bir biçimde birbirine uyduran ve sürekli bir faz halinde kaynaştıran, bilimsel

⁹ Bkz. U. Bake, Die Entstehung des dualistischen Systems der Juristenausbildung in Preussen, Diss. jur. Kiel 1971, 16 ff., 132 ff.; W. Bleek, Von der Kameralausbildung zum Juristenprivileg (1972) und für Bayern Niebler (Fn. 6) 930 f.

gereklere olduğu kadar uygulamanın gereksinmelerine de tamamen uygun düşen bir üniversite eğitimi...

Ancak bu temel düşünce, büsbütün yeni de sayılamaz. Roma hukukçusu (Pandektist) Heinrich Dernburg¹⁰ ve Bonn medeni hukukçusu Ernst Zitelmann¹¹ içinde bulunduğumuz yüzyılın başlarına doğru, yani çok daha önceleri ana noktalar olarak bugünlere benzeyen düşünceleri ortaya koymuşlardı. Bu arada şunu da belirtmek gerekir ki, tek basamaklı yol görüşünün yaratıcılarının tarihi hizmeti, üzerinden 70 yıldan çok bir süre geçmiş olan bu fikirleri unutulmuşluktan kurtarmak ve bunlara uygulama alanında denemeleri için gerçek bir şans vermek olmuştur. «Alman Hâkimler Kanunu»nda (Deutsches Richtergesetz) eylül 1971 de yapılan bir değişiklikle Federal Yasa Koyucu da bu tür bir eğitim için gerekli koşulları sağlamıştır. Anılan yasanın (5 b) maddesinde öngörülen deneme şartı (Experimentierklausel), 10 yıl süre ile federe devletlerin hukuku (Landesrecht) yoluyla üniversite öğrenimini ve pratik hazırlık hizmetini en az 5,5 yıl süren ve eşdeğer bir eğitim olarak, teori gibi uygulamayı da içeren tek bir aşama halinde birleştirme olanağı tanınmaktadır. Bu yeni eğitim modelinin uygulamasına 1971/1972 yıllarında Bayern (Augsburg) ve Bremen federe devletleri kurdukları hukuk fakültelerinde başlamışlardır. Daha sonra bunları Hamburg, Niedersachsen (Hannover), Rheinland-Pfalz (Trier), Baden-Württemberg (Konstanz) ile Nordrhein-Westfalen (Bielefeld) izlemiştir. Hessen'in ortaya koyduğu görüşün (Wiesbadener Modell) gerçekleştirilmesi şimdilik ertelenmiştir.¹²

Arka planda bulunan tek basamaklı eğitim sisteminin önem ve değerini tam anlayabilmek için, ön plandaki eğitim politikası açısından son derece ilginç ve edebî bakımdan ise, kendi ufuklarını aşan bilimsel teori ile toplum politikasını bütünüyle ele almak gerekir. Meselenin iç yüzünü az çok bilen bir kimse için dahi, reform alanına sadece yüzeyden panoramik bir bakış, en yumuşak deyişle, şaşırtıcıdır. Çünkü bu alanda, her şeyi tekrar eski haline bırakmak pahasına dahi olsa, mutlaka bir şeyin yapılması gerektiği ve bunun zorunlu olduğu yönündeki temel anlayış dışında her şey tartışılmalı gözükmektedir.

¹⁰ Die Reform der juristischen Studienordnung (1886).

¹¹ Was not tut? DJZ 1909, 505 ff.

¹² Bu konuda, Bericht der Bundesregierung (Fn. 7), Rincken, (Fn. 4) 24 ff.; H. Ratte in: Gutjahr-Löser (Fn. 4) 99 Fn. 25 ve H.P. Westermann in: Einstufiges Juristenausbildung, Abhdlg. d. Wiss. 57 (1975) 10, 13 ve orada anılan yayınlara bkz.

Burada karşımıza çıkan ilk tartışma konusu, çağın gereksinmelerine ve toplum yararına uygun ideal hukukçu tipi sorunudur. Hakimlik makamı için bugüne değin geleneksel olarak kabul edilen örnek (vahidi kıyası) ve olgun hukuk adamı tipine karşı, yeni bir görünüm, yeni bir meslekî tip getirilmek istenmektedir. Bu tipin gelecekteki hukukî maharetlerinin genişliğini gösterebilmek için sosyal hekim, komünikatif yurtdaş yargıç, sosyal bilim pratisyeni, sosyal mühendis (Sozialingenieur, Sozialgestalter)¹³ gibi nitelik armaları ile donatılmış yeni yeni model önerileri ortaya atılmaktadır. Bunların bambaşka nitelikteki görev ve fonksiyonları ve önceden belirlenemiyen yepyeni meslek alanları olacağı da hesaba katılarak yeni hukukçuların eleştirici aydınlar olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bunun nesnel gerekçeleri, uygun düşmeyen bir polemikle ve kısmen de kayıtsızlıkla ileri sürülürmekte, pragmatik çözümler, teknokratik yönden safdillikle suçlanmakta, meslek politikası ve adli bürokrasi alanındaki egemenlik iddialarının devam ettirmek sistemi ile karşı karşıya bırakılmaktadır. Buna karşın kendisini ilerici sayan, toplum politikası açısından çok çeşitli sonuçları olan bu reform anlayışı, yargıcın hukuka ve yasaya bağlılığı gibi bir anayasal postula'nın sınırlarını aşma kuşkusu veriyor. Hatırı sayılır politik ağırlığa sahip bir görev olduğu su götürmeyen hukuk eğitimi reformu, ilerici bir yenilik ya da tutucu bir gecikme yanlısı toplum ve hukuk anlayışının mehenk taşı durumuna getirildiğinde, durum iyice dayanılmaz bir nitelik kazanmaktadır¹⁴.

Çeşitli federe devletlerde seçilen modeller ve bunların varyasyonları açısından tartışmalı temel görüşleri çok basitleştirerek sunduğumuz bu dispozisyon içinde, bir eğitim reformunun kapsadığı tüm sorunları tam olarak ortaya koyduğumuz ileri sürülemez. Katı bir zıt düşünce, hiç kuşkusuz bu konuda başvurulabilecek olan en elverişsiz araçtır. Mevcut reform eğiliminin şu kısıtlı anlatımı dahi, sert politik görüş ayrılıklarına rağmen, reform düşüncelerinin eğitim ve toplum politikası açısından, yaygınlık derecesini belirtmeye yeter. Özellikle mevcut modellerin toplum ve meslek politikası ile ilgili amaç eğilimleri bakımından sadece özet olarak belirt-

¹³ İlk defa *Roscoe Pound* tarafından ortaya atılan «social engineering» kavramının günümüzde yeniden işlenip geliştirilmesi açısından, A. Heldrich, *Das Trojanische Pferd in der Zitadelle des Rechts*, JuS 1974, 287'ye bkz.

¹⁴ Bu konuda örnekler için, Wiesbaden modeli hakkındaki tartışmalar: H. Coing, JuS 1973, 797 ff.; K. Lüderssen, JuS 1974, 131 ff.; G. Püttner, ZRP 1973, 302; G. Raacke, DRIZ 1974, 20 ff.'e bkz.

tiğimiz karşıt görüşler, tek basamaklı yeni sistemin iki basamaklı geleneksel sistemden ne denli ayrıldığını, aynı zamanda bu sistemin hukuk eğitiminin gelecekteki düzeninde hangi ümitleri içerdiğini herhalde açıkça ortaya koymaktadır.

Teori ile uygulamanın birbirine geçişi sorununun çözümlenmesinde, ya da yeni hukuki meslek alanlarına ilişkin temel düşüncelerin gerçekleştirilebilmesinde ileri sürülen model taslakları arasındaki farklılıklar, hukuk ile hukuk biliminin fonksiyonlarının demokratik toplumda daima karşıt biçimde anlaşılması örnek gösterilerek cevaplanabilir¹⁵. Bu arada birçok ayrılıklara rağmen ve bu ayrılıkların ötesinde içerik açısından köklü ve yapısal ortak yönler de yok değildir. Bütün model taslakları —değişik yoğunlukta da olsa— tek tip ve tam hukukçu (Einheits- und Volljuristen) tipinde birleşmektedirler¹⁶. Tek basamaklı eğitimin iki basamaklıya eşit değerde olduğu ve kazanılmış olan kalifikasyonların tüm federe devletler çapında kabul edildiği konusunda da kesin kanı birliği vardır.

Hemen tüm federe devletlerin Alman Hâkimler Kanununun deneme şartını uygulamış olmaları ve bunlardan birçoğunun seçtikleri modelleri de uzun süredenberi farklı başarılarla denemekte oldukları gerçeği, objektif olmaya çalışan gözlemcileri, daha iyi ve daha ideal bir çözüm yolu arama külfetinden kurtarmaktadır.

«Hukukçu yetiştirmede devrim» sorusunu ortaya atmak demek, bu soruyu, tek basamaklı yolun iki basamaklı yola nazaran gerçekte henüz bâkir bir alan teşkil ettiği noktaların kritik bir analizi ile sınırlamak demek olur. Böyle bir girişim ise, yalnız federe devletlerin modellerinde yasal olarak verilen yetkinin isabetli bir biçimde kullanılıp kullanılmadığını araştırmakla yetinmek demektir¹⁷. Öyle ise, bu tür bir araştırmanın iki ana ölçüsü: teori ile uygulamanın sıkı sıkıya birbirine bağlanması postulasının önce modelini ve eğitim amacını, sonra da bu postulanın gerçekleştirilmesini saptamak olmalıdır¹⁸. Bu arada bir yandan «Sosyal mühendis veya

¹⁵ R. Wiethölter in: *Der neue Jurist* (Fn. 4) 235 ff.

¹⁶ Freie Hansastadt Bremen Yüksek Devlet Mahkemesinin 23.9.1974 t. kararı, NJW 1974, 2223 (223 ff.) ve bu konuda ileri sürülen görüşler için Bremen Üniversitesince sağlanan dökümantasyonlar: *Materialien zur Hochschulpolitik 2/74*, hrsg. v.d. Pressestelle der Universität Bremen (Typo-Skript'e bkz.

¹⁷ *Westermann*'ın görüşüne katılarak (Fn. 12) 11f.

¹⁸ Burada sınav reformu ile çeşitli federe devlet modellerinin birbirinden farklı ince yapılarından doğan diğer sorunlara bilinçli olarak değinilmemektedir.

sosyal psikolojik yargıç» ve öte yandan «hukuk teknisyeni veya hukukî yargıç tipi» gibi artık sınır bozucu sözler haline gelen nitelendirmeler de, tartışmalı olan alanları adeta sinyal vererek belli etmektedirler. Bir hukukçu tipinin lehine ve diğer modelin de aleyhine olarak verilecek olan bir karar, bunun devamı olan başka görüş ayrılıklarını doğurmakta ve böylece tıpkı bir tabela gibi «sosyal bilim veya hukuk bilimi», başka bir anlatımla «sosyal bilim olarak hukuk bilimi» sloganlarından hangisinin kullanılması gerektiği sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu görüş ayrılıkları ise, bir yandan geleneksel hukuk anlayışı ve hukukun artık alışılacalmış fonksiyonları ile, diğer yandan çağımızın gereksinmelerine uygun ve toplumsal politika yönünden çeşitli sonuçlar doğuran yeni yönverme görüşleri arasında kapsamlı tartışmalara yol açmaktadır¹⁹.

III. TEMEL KARARLAR :

Mevcut model taslaklarının çoğunluğunun temel nitelikteki ön hükümleri itibariyle birbirine benzerliğine karşılık, tek basamaklı programın uygulanmasında ve somutlaştırılmasında uyumsuz bir çeşitliliğin var olması nedeniyle, reformların bugünkü sorumluları, bir basitleştirme ile iki ayrı temel yön altında toplanabilir²⁰ :

(1). En önemli reform unsurları, sınırlı biçimde uygulamaya yönelik bir teori ile öğretim programının şimdiye kadarkinden daha fazla mesleğin özel gereklerine göre değiştirilmesinden ibaret olan modeller. «Gerçekçi ve sorumluluk bilinçli pragmatizm» (pratik yararcılık) parolası bu modellerin en önemli temel ilkesini açıklar. Hareket noktası itibariyle tamamen tutucu (konservatif) nitelikte olan bu reform grubuna, esasta Güney Almanya konsepsiyonları ile belirli kayıtlar altında Bielefeld model denemesi girmektedir.

(2). Özellikle bütün üniversite öğretimi boyunca hukuk bilimi ile sosyal bilimlerde sürekli bir entegrasyon sağlamak yoluyla yukarıda belirtilen ilk modelden ayrılan, ayrıca kendisini bunun ötesinde içerik yönünden açık bir planlama yasası sayan ve nihayet eğitim sürecini aralıksız sürüp giden bir gelişme süreci olarak anılan modeller. Modern kritikçi ve ilerici sayılan bu reform

¹⁹ D. Simon, Die Unabhaengigkeit des Richters (1975) 125.

²⁰ Bu konuda, W. Brohm, Gegenwaertige Tendenzen in der Reform der Juristenausbildung, DRiZ 1974, 273 ff. (275 ff.) ve H. R. Bull, Einstufige Juristenausbildung im Aufbau, JuS 1974, 266 ff.'e de bkz.

çabasının yolgöstericiliğini de Bremen'in tek dönemli modeli (Bremische Einphasenmodell) yapmaktadır.

Bu ikinci model türünün amaç eğilimi, bilinçli olarak uygulamayı değiştirici ve toplumsal reformcu niteliktedir. Adıgeçen eğitim, gerek «hukuk bilgisi (Rechtskunde) anlamındaki geleneksel hukuk biliminin, gerekse geleneksel hukuki meslek uygulamasına ilişkin geleneksel gerçeklerin; demokrasi politikası yönünden açıklığa kavuşturulmasını ve eleştirisini esas almaktadır. Ulaşılmak istenen amaç, eğitim yoluyla sosyal bilim olarak ilk defa ortaya konan ve uygulamanın değiştirilmesini hedef tutan bir hukuk bilimi düşüncesini gerçekleştirmektir. Bu temel görüş, hukukun tüm bilimsel niteliğine rağmen, tam bir pusulayı şaşırılmışlık (Orientierungslosigkeit) ve sürekli bir çözülme içinde bulunduğu yolunda ileri sürülen bir iddiaya dayandırılmaktadır. Yine bu görüşe göre mesleki uygulama da teoriden yoksun ve gerçekten uzaktır, «biz-zat hukuk uygulamasının kendisi, bu uygulamada bulunması gereken, toplumsal gelişmeye ve pratik yeniliğe katılma inisiyatifini engellemekte ve böylece, gerçekten toplumsal ve politik açıdan uygulama şansını tamamen yitirmektedir»²¹.

Toplum ve meslek politikası açısından bu tür bir başlangıç, eski eğitimdeki amacın, hukukçuları sadece politik sistemin peşinen kararlaştırdığı hedeflere doğru «kanalize etmek ve harekete geçirmek»²² hususunda yeminli kılmaktan başka bir şey olmadığını kesinlikle iddia etmek anlamına gelmekteydi. Böyle bir sonucun ise haklı olarak ve mutlaka şüphe ile karşılanması gerekir.

1. Eğitim Amacı - Hukukçu Örneği :

Yukarıda anılan her iki reform görüşünün bugün artık tek bir eğitim amacı üzerinde birleşmeleri zorunluluğu vardır. Bu amaç ise, yargıçlık, üst düzeyde yönetim, noterlik ve danışman avukatlık hizmetleri için yeknesak kalifikasyona sahip «tek tip hukukçu» yetiştirmektir²³. Hukukî meslek uygulamasının klâsik kurumlarını esas alan bir temel eğitimle, bunun doğal sonucu olarak gereksinmeye göre transfer edilebilir nitelikte hem teknik, hem de meto-

²¹ Bericht der Kommission für die einstufige Juristenausbildung in Bremen, hrsg. v. Senator für Rechtspflege und Strafvollzug in Bremen (1974) C. 19 ff., 54 f.

²² Hart, (Fn. 8) 215.

²³ R. Ramm, Das juristische Studium im Medienverbund, JuS - Didaktik 1 (1971) 27 ff.; W. Brohm, Curriculum-Reform im Einphasenmodell, JZ 1973, 18 f. ve Westermann (Fn. 12) 29 f. ve aynı yerde anılan yayınlar.

dik bir köklü hukuk bilgisi (Elementarwissen) sağlanmalıdır. Böylece ortaya çıkacağı kuşkusuz olan tek yönlü bir hukukî formasyon ve kısıtlılık tehlikesine karşı alınması gerekli önlem, ikinci aşamada, sonradan derinleştirme ve uzmanlaştırma eğitimi yoludur. Çünkü temel eğitim ile uzmanlaştırma olanaklarının²⁴ her ikisini bir arada yaratmak, geniş kapsamlı bir meslekî meleke yeteneğini peşin şart kılar.

Reform tartışmaları sırasında amaç tipinin çağın gereklerine uygun olup olmadığı konusunda büyük tereddütler gösterildi. Bu konuda ana kuşku, muhtemelen adliye tedirgin eden bir genelleştiriciliğin, prensipte doğrudan ve genel bir uygulama kabiliyetine sahip olduğunun kabul edilmesidir. Bugün bu kuşku daha da artarak bir fiksiyon haline gelmiş ve söz konusu meslekî tablonun büyük ölçüde karanlık içinde bırakıldığının ileri sürülmesine yol açmıştır. Eğitimin, hâlâ varlığını sürdürmekle beraber gerçekte artık tamamen modası geçmiş olan uygulama alanlarına sıkı sıkıya bağlanmasının, ister istemez çok önemli yeni görev çevrelerinin azalması ve ikinci plana atılması sonucunu doğuracağına işaret edilmekte, acaba bir hukukçu, «eğer hukuku toplumun geniş kapsamlı bir düzenleme fikri ve genelleştirilmiş bir ilişkiler sistemi olarak kavramayı öğrenmemişse, kendisine düşen politik görevi nasıl gerçekleştirebilecektir?» sorusu yöneltilmektedir²⁵.

Bu eleştirilere karşı : Bugün bile, hatta eskisinden daha güçlü biçimde, yasa gereğinin yerine getirilmesi, hukuk uygulaması, hukukun somutlaştırılması ve böylece doğal olarak bağımsız değerlendirme görevinin yerine getirilmesi, her türlü hukukçu mesleğinin ana görevlerini oluşturmaktadır. Bu genel fonksiyon renkliliğindeki planlama ve düzeltme fonksiyonlarının gelişme olanağı bulabileceği ve bulması gerektiği, aslında kendiliğinden anlaşılmaktadır²⁶.

Mezunların özel meslekî uygulamalarda kalitesini yükseltmeye öncelik tanyan yeknesak bir eğitimde, tüm toplum ve diğer meslekler yönünden hukuk ötesi (metajuristisch) bir yüksek etik'in gerçekleştirilmesine daha az yer ayrıldığı yolundaki eleştirilere hak vermek gerekir²⁷. Hâlâ toplumsal yönden önem arzeden hukukî mes-

²⁴ Bu konuda geniş bilgi için, R. Ramm (Fn. 23) 50 ff.'e bkz.

²⁵ Simon (Fn. 19) 125 ve diğer birçok yazarlar yanında K. Lenk, Juristenausbildung zwischen Wissenschaftlichkeit und Berufspraxis, ZRP 1975, 234 ff.

²⁶ Bu konuda geniş bilgi için Brohm (Fn. 20) 274 f.'e bkz.

²⁷ Bkz. F. Wieacker, Der Beruf des Juristen in unserer Zeit, Gedenkschr. F. Geschmützer (1969) 467 ff. (469, 473).

lek kalıplarında ısrar etmenin, olsa olsa belirli bir akla yakınlıktan öteye giden bir iddia olamayacağı görüşünde olanların²⁸ bunu yadırgayacakları doğaldır.

Eğitim amacının apaçık bir biçimde saptanmasının, bu eğitimin içeriği ve gerekli derslerin saptanması yönünden çok önemli ön etkileri vardır. Hukuk eğitiminin vazgeçilmez ağırlık noktaları, medenî hukuk, ceza hukuku ve kamu hukuku gibi klâsik hukuk dallarıdır. Bu dallar, günümüzde de yargıç olma yeteneğine sahip hukukçuların meslekî eğitimlerinin özünü oluşturmaktadır. Ancak bu, madalyanın sadece bir yüzüdür. Hukukçunun yetiştirilmesinde, yürürlükteki hukuk dogmatığının öğretilmesi ve sadece bir hukuk teknisyeni için gerekli eğitim ile yetinilmelidir. Bu eğitimde hukuk teorisi, hukuk felsefesi, hukuk tarihi ve sosyal bilimler gibi klasik hukuk disiplinlerinin komşu ve yan dalları anahtar rolü oynamalıdır²⁹.

2. Hukuk Bilimi ve Sosyal Bilimler :

Eğitim amacının yeniden şekillenmesi meslekî görünümünün yeniden düzenlenmesi, hukuk biliminin kendi kendisini nasıl anladığını yeniden belirlemesi, her şeyden önce hukukun, art.k köklü bir biçimde değişmiş olan çağın gereksinmelerine uygun olan önemli sosyal görevlerinin açıkça saptanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durumun en önemli etkileri, hukuk ile sosyal bilimler arasında bilimsel-teorik açıdan tartışmalı olan ilişkiyi³⁰ göz önünde tutan bir eğitim programının içeriğinin saptanmasında kendisini göstermek-

²⁸ Bremer Kommissionsbericht (Fn. 21) C. 134 f.

²⁹ «Hukuk tarihi»nin işgal ettiği yerin değerini tek basamaklı modellerde isabetli olarak R. *Dubischar* ortaya koymaktadır, bkz. a.g.e. müellif, *Rechtsgeschichte in der Bremer Einphasenausbildung - überall und nirgends?* in: Bericht über die Rechtshistorikerversammlung an der Universität Bremen vom 13. - 15.2.1976 (Typo - Skript) 194 ff. Ne yazık ki genelleştirmeye elverişli olmıyan bu bulgunun hukuk tarihçilerini harekete geçirmesi gerekir! Ayrıca bakınız günümüzde R. *Drost*, *Deutsche Universitätszeitung* 1977, 136.

³⁰ Bu konuyla ilgili ve sayıları gittikçe artan yayınlar arasında, R. *Lautmann*, *Soziologie vor den Toren der Jurisprudenz* (1971); W. *Naucke*, *Über die juristische Relevanz der Sozialwissenschaften* (1972); K. D. *Opp*, *Soziologie im Recht* (1973); D. *Grimm*, (Hrsg.) *Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften I* (1973), 13 ff., 35 ff.; H. *Schelsky*, *Nutzen und Gefahren der sozialwissenschaftlichen Ausbildung von Juristen*, *JZ* 1974, 410 ff. ve H. W. *Schünemann*, *Sozialwissenschaften und Jurisprudenz*, *JuS - D.* 2 (1976) gösterilebilir.

tedir. Kural olarak hukuk biliminin bağımsızlığının benimsenmesi ve diğer toplum bilimleri ile bir düzeyde tutulmasına karşı çıkmak, hukukun sınırlarını aşan bir tartışmada, ne yazıkki eskimiş ve tutucu bir hukuk ve hukuk uygulaması anlayışının tipik belirtisidir. Karşıt görüş ise hukuk biliminin sadece bir sosyal bilim olarak kabulü ilkesine dayanarak yargı kararlarına çağın ve uygulamanın gereklerine uygun yeni bir yön verebileceği merkezindedir. Bu görüş ayrılıkları ya herru ya merru yöntemiyle (Entweder - Order - Lösung) ortadan kaldırılamazlar. Toplum politikasına ilişkin olan sorun için olsun, somut nitelikteki maddî sorunlar için olsun, en uygun çözüm yolu, hukuk biliminin bir normlar bilimi olarak bağımsızlığını bir ilke niteliğinde kabul etmek ile birlikte, aynı şekilde bağımsız olan diğer sosyal bilimlerin de teori ve uygulamayı anlamlı bir biçimde kapsamasını öngören bir yoldur. Sosyal bilimler, hukuk eğitiminde herhalde arzettikleri önem dolayısıyla bir hüküm ifade edebilirler³¹. Her alanda ekonomi temel görüşünün hâkim olduğu meslekî uygulamaya dönük bir hukuk eğitiminde, sosyal bilgilerle ilgili plan ve uygulama teorileri hakkında bilgi sahibi olmanın, çok genel ve dolayısıyla örnek olarak bu disiplinlere ilişkin problemlerin ortaya konuşları ve temel çözümleri konusunda bilgi edinmenin değeri ve önemi inkâr edilemez. Bu bilgi alışverişi, adli faaliyetin çeşitli alanlarında kullanılacak olan hukukî araçlar sorununun açıklık kazanmasına katkıda bulunacaktır. Sözleşme düzenleme sanatını, delillerin toplanması, bunların değerlendirilmesi ve formüle edilmesinde adli soruşturma yöntemini, hukukî danışmanlık niteliğindeki avukatlık faaliyeti psikolojisini veya bilirkişi beyanlarının önemini, gelişigüzel seçilmiş birkaç örnek olarak sunabiliriz. Medenî hukuk ve ceza hukuku alanlarıyla ilgili klâsik hukukî temel bilgilerin verilmesi yanında, hukuk felsefesi, hukuk tarihi, siyasal bilimler, sosyal ve iktisadî bilimler ve psikoloji gibi hukuk ile içiçe geçik ve karşılıklı olarak birbirini etkileyen komşu disiplinlerin öğretilmesi önem taşır. Böylece, bağımsız bir özel hukuk eğitiminden ayrı³², bu eğitimden önce gelen ayrı bir sosyal bilim öğretimi aşaması gereksiz hale gelmektedir. Her iki disiplin arasındaki işbirliği alanlarının belirlenmesi yeterli sayılmaktadır. Bu alanlar yoluyla, hukuk bilimi ile sosyal bilimler arasında disiplinlerüs-

³¹ Naucke'ye göre -(Fn. 30) 10- bu, «sosyal bilimlerin sempatzamı olan kuşku bir hukukçunun görüşüdür».

³² Bremen modeline göre, bir yıllık «entegre edilmiş sosyal bilimsel eğitimi» ve Wiesbaden modeline göre de iki yıllık «sosyal bilimsel hukukî eğitim» hakkında. Brohm (Fn. 20) 276 f. ve F. Loos, Die Funktion der Sozialwissenschaften in der Juristenausbildung, ZRP 1974, 162 ff. (166)'ya bkz.

tü bir ortak etkinin hukuk eğitiminin başlangıcından sonuna kadar sürekli olarak devam ettiği ortaya konulmuş olur

Hukuk bilimini, bir sosyal bilim olarak anlıyan bu yeni düşün-
cenin bir başka fonksiyonel amacı da, hukuk öğrencisini daha son-
raki meslekî uygulama devresinde nasıl davranması gerektiği ko-
nusunda aydınlatmaktır. Öğrenci, sosyal bilim niteliği dolayısıyla
dogmatik sınırlar ötesinde anlaşılan hukuk bilimi üzerine kurul-
muş ve tenkidî biçimde kendi kendini yansıtan köprü üzerinden ge-
çerek, hukuk uygulamasının her çeşidine etkili ve verilecek hükme
esas olan verileri bulup çıkarma hünerine ve böylece bu noktadan
hareketle de toplum sisteminin bir kısmını oluşturan hukukî uyu-
lmasının analizini yapabilme yeteneğine sahip kılınmalıdır³³.

Üniversitedeki hukuk öğrencilerini olsun, üniversite dışında
hukuk öğrenmeye çalışanları olsun, umutsuzluğa düşürecek biçim-
de kendilerinin taşıyamıyacakları bir yük altına sokmamak için,
sosyal bilimlerin hukuk bilimi kapsamına alınmasına kuşkusuz ke-
sin bazı sınırlar çizilmiştir. Hukuk öğrencisine mutlaka önce mes-
lek bilimi ile ilgili yeterince hukukî alt yapı bilgisi verilmelidir ki
bu bilgiye dayanılarak sosyal bilmelerle ilgili malzeme için daha uy-
gun ve daha efektif bir motivasyon bulunabilsin. Bu tür bir çözüm-
lemeyi bilimsel nitelikten yoksun ya da teknokratik açıdan hayal-
cilik saymak³⁴, eğitsel gerçekleri görmemezlikten gelmek demektir.
Bugüne değin klasik eğitimden edinilen tecrübeler göre, daha ön-
ceden verilmiş temel hukuk bilgilerine ve özel hukuk argümanla-
rına bağlanmaksızın geniş kapsamlı sosyal bilgilerin öğrencilere
aktarılması, onları çevresi ile ilgisi kopmuş bir bilgi adasına hap-
setmek demektir. Burada «bütün bunların ne anlamı var?» sorusu,
kaba bir anlatımla içinde bulunduğumuz durumu (Ist-Zustand) or-
taya koymaktadır. Fakat yine tecrübeler göstermektedir ki, ancak
yorumcu-normatif bir bilgi ve anlayış düzeyine kavuştuktan sonra
hukuk öğretimini tam anlıyanlar, biraz da kazandıkları tatbikî me-
lekeler yardımıyla, disiplinlerarası sorunları ortaya atabilmekte ve
bunları tahlilî bir inceleme ve çözümleme yeteneği gösterebilmekte-
dirler³⁵. Ancak hukuk bilimiyle diyalog koştığı zaman, fevkalâde

³³ Bremer Kommissionsbericht (Fn. 21) C. 18 ff. ve Bremen'de hukukçu ye-
tisttirilmesi ile ilgili üniversiter öğretim planının durumu hakkındaki
28.3.1974 t. etüt (Typo-Skript, 14 f.); ayrıca bu konuda R. Hofmann in: *Der
neue Jurisst* (Fn. 4) 133 ff.; W. Sieling, *Juristenausbildung in Bremen,
Demokratie und Recht 1974*, 59 ff.'e bkz.

³⁴ *Liebfried* (Fn. 4) 195, 197.

³⁵ *Typo-Ekript 1974* (Fn. 33) 71, ya da Augsburg modeli için *Niebler, JuS
1975*, 603 ff. (605) ve *Gutjahr - Löser* (Fn. 4) 23 f.

iddialı meslekî eğitim amacının olsun, mevcut hukuk düzeni içinde hukuk bilimi aracılığıyla toplumu demokratik biçimde değiştirme çabalarının gerçekleştirilmesi olsun, olanaksız hale gelmektedir. Böylece, sosyal bilimlerle olan her türlü ilişkinin karşısında olan ve hukuk öğretimine temel nitelikte eklenecek sosyal bilim denemelerini gerçekten uzak, hatta bir düş ürünü sayma iddiasında bulunanlar için dahi, sonuçta kabul edecekleri bir gerçek ortaya çıkmaktadır.

3. Teori - Uygulama İlişkisi :

Reform çalışmalarının amacı, teori ile uygulamanın özüne inmek ve böylece üniversiter teorik öğretim ile staj devresindeki uygulama ikiliği arasında bir köprü kurmaktır. Bir postula niteliğindeki bu en önemli konu, hukuk eğitiminde tek basamaklı reform yolu üzerine, en merkezî ve en müşkül problem olarak çıkmaktadır. İki basamaklı sistemin bir alternatifi olarak tek basamaklı eğitim, kendi gerçek değerini kanıtlamak durumundadır. İki eğitim modelinden hangisinin teori ile uygulama arasında en sıkı ilişkiyi kurma sorununu optimal biçimde çözümlenebileceği bir değer yargısı ölçüsü olarak alınmış ve daha bugünden 1981 yılı kesin vade olarak kabul edilmiştir.

Tek basamaklı eğitim konusunda «Intervall Modeli» ve «Integratif Sistem» adı altında iki çözüm yolu gösterilmektedir³⁶ Intervall modeli, yani önce bir kısmı bitirip sonra diğerine geçiş olarak deyimliyebileceğimiz birinci model, üniversite öğretiminin teorik kısımlarını uygulama kesimlerine ve bu kesimleri de tekrar sistematik üniversiter aşamalara elden geldiği kadar uyumlu bir biçimde bağlamaya çalışmaktadır. Bu iş yapılırken sert geçiş aşamaları arasındaki uyumluluk, örneğin başlangıçta uygulayıcılarca yapılan alıştırma (başlangıç-giriş) kursları ve uygulama devrelerinde yüksek okul hocalarının verdikleri ek nitelikteki bilimsel derslerle sağlanmaktadır. Entegrasyon sistemi içinde uygulanan çözüm yolu ise, bunun tam tersinedir. burada teori ile uygulama arasındaki bağ, birleştirici (integrativ) bir yolla, yani uygulamanın üniversite öğretimine katılması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu yolun tipik örneği, sürekli bütünleme ve birleştirme (permanente Integration) sistemine dayanan Hamburg modelidir³⁷. Bu modelin

³⁶ Bu konuda, *Rinken* (Fn. 4) 59 ff. veya *Gutjahr-Löser* (Fn. 4) 23 t.'ye bkz.

³⁷ Bu konuda bkz.: *W. Stiebeler*, *Hamburger Modell einer einstufigen Juristenausbildung*, Jz 1970, 457 ff., ayrıca *H. Rüßmann*, *JuS* 1974, 815; *B. Göring*, *Das Hannover einer einstufigen Juristenausbildung*, DVB1 1973, 121 ff.

uygulanması sırasında üniversite kurslarında uygulayıcılardan da yararlanılmakta, fakat kendileri teorik eğitime bağlı kalmaktadırlar. Öğrenciler ise, kendi yönlerinden sistematik bilgilerini, uygulamayı eleştirci biçimde inceliyerek derinleştirmektedirler. Bu ise, haftada birkaç gün mahkemelere ve idari mercilere kısa süreli ziyaretler yoluyla yapılmaktadır. Anılan planın neden tüm federe devletler düzeyinde değil de, sadece büyük kentler düzeyinde gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu konusunda başkaca bir açıklama gereksizdir. Bremen, Hessen ve Niedersachsen modelleri, entegrasyon sisteminin değişik biçimlerine dayanmaktadırlar. Bir eğitim yeri olarak üniversite, bu eğitimin devamı süresince hâkim bir statüye sahiptir. Örneğin yüksek okul hocalarının staj amacıyla ek olarak verdikleri uzun süreli kurslar yanında, ayrıca öğrencinin üniversitedeki proje araştırmalarına katılma sürelerinin de pratik kesimde hesaba katılması olanağı, uygulama kesiminin hatırı sayılır derecede kısaltılması sonucunu doğurmaktadır. Intervall modeli veya Entegrasyon sisteminden hangisinin doğru olduğunun araştırılması gereksizdir³⁸. Her ikisi de kendilerine göre, pratik eğitim yönünden gözetilen hedeflerin birer mantıkî sonucudur.

Intervall modelinde asıl amaç, öğrenciyi mesleğinin günümüzdeki gereksinmelerine uygun faaliyetlere hazırlamaktır. Bu da, öğrenciyi hukukî temel bilgi yanında, aynı ölçüde meslekî uygulama ile ilgili bilgilerin verilmesi yoluyla sağlanmaktadır. Bu modelde temel eğitimi dile getiren parola, «uygulamaya yönelik öğretim yanında, teoriyi de yanına alan uygulama» (praxisorientiertes Studium und theoriebegleitete Praxis)'dir.

Buna karşın Entegratif sistem, —uygulamanın her zaman değişebileceği ve değişmesi gerektiği yolundaki temel varsayımdan hareketle— meslekî uygulamanın bazı kişisel yönlerinin değiştirilmesi amacıyla ve bu açıdan gerekli olduğu halde henüz gerçekleştirilemeyen bilimselliği yaratma çabasıdadır. Wiesbaden modeline göre, «demokratik bir toplumun kommunikatif biçimde yaratılması» amacını güden uygulamaya ilişkin teorinin, gerektiğinde davranış biçimlerinin saptanılmasında güdümlü bir yöngösterici olması zorunludur. Bilim ise, teorik, eleştirci ve yenilik getirici atılımların yaratıcısı olarak, bu yolda yardımcı olmalıdır. «Teorinin eşlik

³⁸ U. Mückenberger - B. Michel, Faellt die Reform der Juristenausbildung der «Praxis» zum Opfer? ZRP 1971, 204 ff.

ettiği ve teorinin belirlediği uygulama» sloganı, işte bu esası dile getirmektedir³⁹.

IV. DEĞERLENDİRME (SONUÇ) :

Bugün alternatif düzeye yücelmiş reform tartışmalarında, artık batıcı sözcükler haline gelen «hukukçu ya da sosyal mühendis» deyimleri, —kuşkusuz genelleştirilerek ve perspektifi kısaltılarak— tek basamaklı reform görüşünde toplum politikasıyla ilgili en önemli temel hareket noktaları olarak gösterilmektedir. Ancak, sırf bu genelleştirme nedeniyle, adıgeçen reform görüşlerinin dayanıksızlığı ileri sürülemez. Hukuk mesleği, özellikle arkamızda bıraktığımız en yakın geçmişe kıyasla, gittikçe daha muğlak bir görünüme bürünmüştür. Bir zamanlar bu mesleğin, meslekî şans ve umut açısından sağladığı kusursuz güvence, bugün yerini geniş kapsamlı bir güvensizliğe bırakmıştır. Mesleğe kabul bakımından acımasız kısıtlamalar ve işgücü piyasasında durumun, mesleğin varlığını tehlikeye sokan bir sertliğe ulaşması⁴⁰, gerçekçi bir anlayışla hukuk öğretiminde tez elden ve hemen yapılması gerekli köklü düzenleme ihtiyacına dikkatleri çekmiştir.

İçinde bulunduğumuz durum karşısında, çeşitli model tasarılarınca amaçlanan hedefler, gerçekten bir önem kazanmaktadır. Tüm bu olanlara rağmen, yine de «hukukçu» kavramının lehine ve «sosyal mühendis» kavramının aleyhine olarak, uygulamayı esas alan pragmatik bir reform görüşünde karar kılınmasını teknokratik yönden safdillikle suçlamak gerektiğine inananlar, kendilerinin de miyopluk ve gerçeklerden uzaklaşma ithamı ile karşılaşacaklarını unutmamalıdır. Basmakalıp bir sosyal yapı ve bir tür hukuk ötesi (metajuristisch) için eğitilmiş, her zamankinden daha tutarsız ve daha karmaşık uzman kişi tipinden yüz çevrilmesi, günümüzde yabancı disiplinlere ilişkin yöntem ve sonuçları hukuk mesleğinin uygulanmasında kullanmak ve değerlendirmek isteyenlere karşı en rasyonel cevap olmaktadır. Ancak «hukukçu»nun tek inancı ve güvenci, günümüzdeki işgücü piyasası politikası durumunun ortaya kovduğu sonuç olsa gerektir. Ayrıca bu konuda yapılacak kesin tercih, hukuk öğrenimi yanında ve bu öğrenime ek olarak kaza-

³⁹ Bremer Kommissionsbericht (Fn. 21) C. 18 ff., 54 ff. (59), Wiesbadener Modell - Bericht d. Hess. Reformkommission (1973) 45 ff. ve yine bu konuda Brohm (Fn. 20) 275 f.

⁴⁰ Westermann (Fn. 12) 40 f.; G. Lambert, JuS 1976, 688 ff. ve J. Herrmann, JuS 1977, 61 f.

nılan sosyal bilimlere ilişkin bazı bilgi kırıntılarının daha sonraki meslekî uygulamada güya bir kaynak etkisi göstereceği yolundaki kuruntuyu da artık ortadan kaldıracaktır⁴¹. Mevcut reform modelleri de, realist bir temel kuralın hiçbir şekilde zorla ve sadece mantıkî sonuç açısından, gerçeğe varma sürecinin reprodüksiyonu içinde boğulmuş bir hukuk uygulayıcısının kabul ettirilmeye çalışılması gereği, artık progressiv bir reform anlayışının ortak görüşü olmalıdır⁴².

Savigny, vaktiyle kendi çağındaki hukukî durum için asıl fecaatin «teori ile uygulama arasında gittikçe daha fazla artan bir ayrılma»dan ileri gelmekte olduğuna inanmaktaydı. Onun kesin inancına göre, bu durumu gidermenin tek çıkar yolu, «herkesin temeldeki birliği gözönünde tutması, yani her teori yanlısının pratik ve her pratik yanlısının da teorik esasları belirli bir ölçü içinde koruması ve geliştirmesidir. Nerede bu yapılmaz ve nerede teori ile uygulama arasındaki ayrılık kesin duruma gelirse, orada teorinin boş bir oyun, uygulamanın da sadece bir zanaat düzeyine düşmesi tehlikesinden kaçınılamaz»⁴³.

Federal Almanyadaki tek basamaklı reform çabaları⁴⁴, amacı kesin biçimde köklü bir toplum ve sistem değişikliğinin aleti haline getirmeksizin biz, Savigny'nin gösterdiği ve bugün için hâlâ geçerli olan bu hedef yaklaştırabilmiş midir? Bence, pek çok şey bunu doğrulamaktadır.

⁴¹ Bkz. *Simon* (Fn. 19) 126.

⁴² Bu konuda bkz. *Schünemann* (Fn. 30) 138 f.

⁴³ *System des heutigen römischen Rechts I* (1840) XX, XXI, XXIV f.

⁴⁴ Bugün diğer Avrupa ülkelerinde de reform konusu tartışılmaktadır. Bu konuda: H. P. *Westermann* (Fn. 12) 9 ve Fn. 1 ve F. *Schwind* ile W. *Selb* tarafından Hukukçu Eğitimi ve Hukukçu Yetiştirilmesi Komisyonu olarak verilmiş olan rapor, *Sonderveröffentlichungen des Österr. Juristentages* (1975)'e bkz.