

Türkiye'nin Yetişkin Eğitimi Tarihini Nasıl Okumalı?¹

Ş. Erhan Bağcı²

Özet

Bu yazı en temelde, yetişkin eğitimi tarihini ancak, onu şekillendiren ve aynı zamanda onun tarafından şekillendirilen tarihsel ve toplumsal güç ilişkileri çerçevesinde doğru şekilde okuyabileceğimizi iddia etmektedir. Çalışmada Türkiye’de modern yetişkin eğitiminin tarihi 19.yy’ın başından, Osmanlı’nın Batı Avrupa’dan genişlemekte olan kapitalist dünya-ekonomiye entegre olmaya yöneldiği dönemden başlatılmaktadır. Çevreleşme süreci Cumhuriyetle birlikte yeni dinamikler bağlamında devam etmiş, çok partili hayata geçişin ardından gelen Soğuk Savaş sürecinde kendine özgü nitelikler kazanmış ve 1980 darbesiyle başlayan neoliberal dönemde 2002 yılından itibaren AKP ile birlikte bugünkü haline kavuşmuştur. Yazıda çevreleşme olarak adlandırılan bu tarihsel süreç içinde konjonktürel dinamiklere bağlı olarak Türkiye’nin eklemelenme stratejilerinde farklılıklar ortaya çıkmış olmakla birlikte, kesintisiz bir sürecin işlediği ve yetişkin eğitimi tarihi üzerine yapılan çalışmaların bu sürekliliği göz ardı etmemesi gerektiği ileri sürülmektedir.

Anahtar kelimeler: tarih yazımı, kapitalist dünya-ekonomi, çevreleşme

¹ Bu çalışma, Fatma Gök tarafından derlenen ve Tarih Vakfı tarafından 2024 yılında yayınlanan “Eğitim, Devlet, İnsan” başlıklı kitap için yazdığım “Cumhuriyetin 100. Yılında Yetişkin Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı yazıda değindiğim bazı sorunları açıklamak için hazırlanmıştır.

² Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı, erhanbagci@gmail.com

Abstract

Essentially, this paper argues that we can only properly read the history of adult education within the framework of the historical and social power relations that shaped it and were shaped by it. The history of modern adult education in Turkey starts from the beginning of the 19th century, when the Ottoman Empire attempted to integrate into the capitalist world-economy that had been expanding from Western Europe. The process of peripheralization continued with the Republic in the context of new dynamics, gained unique characteristics during the Cold War period following the transition to multi-party life, and reached its present form with the AKP since 2002 in the neoliberal period that started with the 1980 coup d'état. This article argues that although there have been differences in Turkey's strategies depending on conjunctural dynamics within this historical process called peripheralization, it has been an uninterrupted process of integration, and studies on the history of adult education should not neglect that continuity.

Keywords: historiography, capitalist world-economy, peripheralization

Tarih yazmak, tarihteki olguların kanıtlara dayalı olarak peş peşe sıralanmasından ibaret değil; her zaman bu olgulara dair bir yorum içerir. Carr (2009) tarihi, “tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog” olarak tanımlarken bunu kasteder. Yazara göre olgular doğrudan doğruya kendileri konuşmaz, ancak tarihçinin hangi olguları ele alacağına karar vermesiyle başlayan, ardından da onları nasıl bir bağlam içine yerleştireceği ile devam eden dinamik bir etkileşim sürecinde anlam kazanırlar. Dolayısıyla tarihçinin yorumundan bağımsız ve nesnel bir değişmez olgular bütünüünün tarih içinde açığa çıkarılmayı beklediğini ve tarihin, bunları bulup ortaya çıkarmakla yazıldığını düşünmek yanılıdır.

Yukarıda özetlenen perspektiften tarih, bugünden geçmişe bakarak sürdürülen bir inşa sürecidir ancak bu, tarihin keyfi olarak işlenen bir hikâye olduğunu göstermez. Her durumda tarih, gerçekliği tartışma götürmez ampirik olgulara dayanmak durumundadır ancak yine her durumda bir yorumdur. Yorumu yapan tarihçi bugünden geçmişe bakarken içinde var olduğu koşullar tarafından belirlenmektedir, ki o koşullar da yine tarihçinin yorumlamaya giriştiği tarihin ürünüdür. Carr (2009) burada önemli bir sorun alanına daha işaret eder: Eğer tarihteki olgulara bugünün gözleriyle bakan tarihçi, geçmişin olaylarını bugünün sorunlarına bir çözüm anahtarı olarak yorumluyorsa, ortaya çıkardığı tarihsel ürün bugün tarafından çarpıtılmış sayılmaz mı? Bu çarpıtma kimi zaman aşırı yorum, kimi zaman belli olguları kasten yok sayma şeklinde ortaya çıkabilir. Çarpıtma riskine karşı çözüm ancak farklı tarih yorumlarını tartışmaya açmakta ve bu tartışmanın taraflarının da kendi yorumlarının yeni ampirik kanıtlar tarafından yanlışlanabilir olduğunu bilmelerinde bulunabilir.

Bir tarih çalışması olmamakla birlikte bu yazı, yetişkin eğitiminin tarihini nasıl yorumlamak gerektiğine ilişkin bir çerçeve önermektedir. Bu çerçeve, eğitimi ve yetişkin eğitimi tarihsel ve toplumsal güç ilişkileri içinde meydana gelen, bu ilişkilerin ortaya çıkardığı toplumsal değişme dinamikleriyle şekillenen ve o dinamikleri şekillendiren, dolayısıyla içinde gerçekleştiği tarihsel zaman ve coğrafyadaki toplumsal hiyerarşilere tâbi bir çatışma, mücadele, müzakere, uzlaşma ve yeniden çatışma alanı olarak ele almaktadır. Yazının en temel iddiası, Türkiye’de yetişkin eğitiminin tarihsel kuruluşuna ilişkin anlatıların aktüel politik çatışmalar içinde çarpıtılmasının önüne ancak bu bakış açısıyla geçilebileceğidir.

Türkiye’nin yaklaşık son çeyrek yüzyılında hüküm süren AKP iktidarı piyasalaştırmaya ve muhafazakârlaştırmaya dayalı özgün bir neoliberal toplumsal değişme projesi yürütmekte, eğitim ve yetişkin eğitimi alanındaki güncel durum da, tüm diğer toplumsal alanlarda olduğu gibi, bu proje ve onun dışında kalan çeşitli

siyasal konumlar arasındaki çatışmalar ve uzlaşmalar dolayımında şekillenmektedir (Bağcı, 2015b). Toplumda keskin kamplaşmalar üretmiş olan AKP siyaseti, belli bir tarih okumasına ve söylemine dayanmakta, bu pozisyon zaman zaman özellikle Osmanlı'nın son sürecine ve Cumhuriyet'in kuruluş dönemine dair güncel siyasi tartışmalara da yansiyarak gündeme gelmektedir. Apple (2014:16) neomuhafazakârlığın, ulusun büyük oranda mitleştirilmiş kurgusal tarihsel geçmişini bugünü düzenlemek için sürekli referans gösterirken kendisinden hemen önceki tarihsel dönemi keskin şekilde eleştirdiğini ifade eder. AKP de böyle yapmaktadır; Cumhuriyet dönemine ilişkin tavizsiz bir karşı duruş geliştirirken, ondan önceki dönemlere dair yeni bir olumlu tarihsel kurgu inşa etmekte ve bu inşa aracılığıyla kendine güncel bir zemin hazırlamaya çabalamaktadır. Özet olarak AKP'nin, 2002 yılından bu yana kurmakta olduğu yeni iktidar yapısına uygun yeni bir resmi ideoloji geliştirdiği ve buna dayanak olarak da kendi tarih yorumunu devreye aldığı söylenebilir. Buna göre yetişkin eğitimi özelinde Cumhuriyet dönemi uygulamaları halka rağmen yürütülen, onun değerlerini yok sayan, tepeden inmesi, Batı hayranı olduğu için yerli ve milli sayılamayacak, dolayısıyla da toplumda nitelikli bir karşılık üretmesi imkânsız olan pratiklerdir. Cumhuriyet'in kurucu uygulamaları nedeniyle Türkiye zor dönemler geçirmiş ancak şimdi AKP, tarihte Cumhuriyet'in açtığı parantezi kapatarak Türkiye'yi eski görkemli günlerine döndürmeye başlamıştır.

Madalyonun diğer tarafı da mevcuttur. AKP'nin bahsi geçen tarih yorumu ve yeni resmi ideolojisi, güncel siyasi kamplaşma içindeki rakiplerinin ona karşı pozisyon alırken önceki tarih yorumlarını ve önceki resmi ideolojiyi dayanak almalarına yol açmaktadır. Buna göre de Cumhuriyet, köhnemiş bir imparatorluğa son vererek yepyeni bir tarihsel dönem açmış, çağdaş değerler aracılığıyla sefalet içinde yaşayan yoksul halkı gelişmiş medeniyetler düzeyine çıkarmaya çalışmış ancak özellikle çok partili hayata geçişle birlikte kurucu dönemin başta laiklik olmak üzere en önemli değerleri yıpratılmış, nihayetinde de AKP ile birlikte Cumhuriyet kazanımlarından geri adım atıldıkça Türkiye gerilemiştir. Güncel bozulmadan kurtulmanın yolu Cumhuriyet değerlerine geri dönmek, tarihsel süreçte kesintiye uğramış toplumsal projeyi yeniden ihya etmektir. Bu pozisyon, AKP'nin yetişkin eğitimi alanındaki uygulamalarına karşı çözüm olarak Cumhuriyet dönemine özgü yetişkin eğitimi pratiklerini bugüne çağırmakta, bunu yaparken de sıklıkla o güne özgü uygulamalara bugünkü sorunlar üzerinden oldukça büyük anlamlar yüklemektedir.

Her iki resmi ideolojinin ve tarih okumasının ortak yönü, kendilerine dayanak aldıkları tarihsel dönemi romantikleştirmeleri, tarih ve toplumsal değişme dinamikleri dışında “iyi ve kötü” normları ileri sürmeleri, tarihsel olguları da bu tarihsiz ve mutlak ahlaki konumlar üzerinden vasıflandırarak kendilerine ait olanı

yüceltmeye çalışmalarıdır. Her iki konum da bunu yaparken konuşmak istedikleri toplumsal kesimlerin duygularına hitap eden aktör, kurum, ilişki ve süreçler icat etmekte ve tarihsel anlatılarını bu zemin üzerine kurmaktadırlar. Bu yazıda yetişkin eğitimi tarihine ilişkin önerilen çerçeve Türkiye’de çatışma halindeki iki resmi ideolojinin ve tarih okumasının da dışındadır. Başka bir deyişle bu yazının önerdiği kavramsal çerçeve, tarihi iyilerin kötülerin hâkimiyetine son verdiği (veya tam tersi) ve yepyeni bir dönem başlattığı şeklindeki anlatılarla tanımlayan naif ve romantik bakış açılarının aksine, olguları tarihin arka planında işleyen büyük tarihsel ve toplumsal yapılar içinde ele alan bir perspektiften hareket etmektedir. Braudel (2020) tekil olayların zaman zaman tarih bakımından önemliymiş gibi göründüklerinin ancak bu olayların aktüel görünümünün ötesinde karanlığın egemenliğini hep sürdürdüğünün altını çizer. Yetişkin eğitimi tarihi bakımından somutlaştırırsak, yoksul köylülere okuma yazma, yurttaşlık bilgisi ve modern tarım teknikleri öğretmeyi bir bakış açısından kurtuluşun yolu diğer bakış açısından köylülere rağmen gerçekleştirilen bir dinsizleştirme pratiği olarak görmek, onun arka planında işleyen büyük tarihsel mekanizmaları görmemize engel olabilir.

Bu çalışmanın amacı; Türkiye’nin modern yetişkin eğitimi tarihini, içinde kimi niteliklerin kesintisiz devam ettiği, kimilerinin dönüşerek varlıklarını sürdürdüğü, kimilerinin ise keskin kırılmalara ve kopuşlara tabi olduğu, ancak bu niteliklerin hepsinin eşzamanlı olarak yer aldığı bir tarihsel süreç bağlamında ele almak ve bu süreçte ortaya çıkan olgu ve olayların hangi güç ilişkilerinin tezahürü olduğuna dair bir kavramsal çerçeve geliştirmektir. Bu doğrultuda çalışma, ele alınan tarihsel dönemi 19.yüz yılın ilk yarısından, başka bir deyişle Osmanlı’nın kapitalist dünya-ekonomiye entegre olmaya yöneldiği modernleşme/Batılılaşma/çevreleşme sürecinden başlatmakta, ikinci bir dönem olarak tek parti dönemi sonrası Soğuk Savaş yıllarını, üçüncü olarak da 1980’lerle başlayan, 2002’de AKP iktidarıyla birlikte yeni bir biçim kazanarak bugün halen devam eden neoliberal dönemi görmektedir.

Çevreleşme

Çevreleşme kavramı kapitalist-dünya ekonomideki merkez, çevre ve yarı çevre ülkeler arasındaki hiyerarşik ilişkinin kuruluş sürecini, başka bir deyişle bir ülkenin iktisadi, siyasi ve/veya askeri yollarla kapitalist dünya-ekonomiye eklemlenme sürecini anlatır (Wallerstein, 2014). Türkiye açısından çevreleşme sürecinin dönüm noktası Osmanlı’nın, 16. yüzyıldan itibaren Batı Avrupa’dan genişlemeye başlayan kapitalist dünya-ekonomiye eklemlenmeye yöneldiği 19.yüzyılın başıdır (Wallerstein, 1979). Bu nedenle kapitalizmin bir ürünü olan, onun tarafından şekillendirilmiş ve onu şekillendirmiş olan modern eğitimi ve yetişkin eğitimini anlamaya bu zaman aralığından başlamak gerekir.

İmparatorluk, kendi içinde gelişmekte olan iktisadi, siyasi ve sosyal dinamikler üzerinden kapitalist dünya-ekonomiye eklemlenme sürecine kurumsal nitelikli ilk adımını 1838 yılında İngiltere ile yapılan ticaret anlaşması ile attı. İngiltere’nin verdiği

askeri destekle merkezi varlığını korumaya çalışan Osmanlı, bu ilk adımdan sonra merkez kapitalist ülkelerle ticaret, borçlanma ve doğrudan yatırımlara dayanan ve giderek artan yoğun ilişkiler geliştirmeye başladı. Osmanlı'nın ekonomisini, sınıfsal dengelerini ve ilerleyen zamanlarda tüm siyasal, toplumsal, kültürel hayatını etkilemeye başlayan bu sürecin (Keyder, 2014) düşünsel ve pratik motivasyonu “devleti kurtarmak”tı. Siyasi elit, devletin kaybettiği askeri gücünü yeniden kazanması, içerideki ve dışarıdaki sorunlarını bu yolla çözmesi ve yeniden önemli bir siyasal aktör olarak uluslararası sahneye çıkması için Osmanlı'nın batı komşusu durumundaki kapitalist merkeze benzemesi gerektiğine inanıyordu. Bu misyon, izlenen dönüşüm siyasetinin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi için eğitimin modernleştirilmesi ile desteklenmeye çalışılıyordu. Osmanlı'da bu yıllarda modernleşme bağlamında atılan pek çok adımın yanı sıra Batı Avrupa tarzı modern okullar kurulmakta, yine kendine özgü dinamiklerle modern yetişkin eğitimi tartışmalarının ve uygulamalarının başladığı da görülmektedir. 18.yüzyılın sonunda ve 19.yüzyılın hemen başında kurulan askeri mühendislik ve tıp okulları bu yönelimin ilk örnekleri olarak düşünülebilir.

İmparatorluğun geleneksel eğitim sisteminin esasını mektep, medrese, Enderun örgütlenmesi oluşturmuyordu. Ayrıca geleneksel yetişkin eğitimi kurumları olan camilerde, dergahlarda, tekke ve zaviyelerde gerçekleşen dini eğitimler ve Ahi örgütlerinde usta-çırak ilişkisine dayanan mesleki eğitimler söz konusuydu. Halihazırda yukarıdan aşağıya doğru modernleştirilen okul sistemi dışında, halka dönük eğitimlerin de yapılması gerektiğine ilişkin ilk fikirler Avrupa'ya, özellikle de Fransa'ya gönderilen Osmanlı bürokrat/aydınları tarafından gündeme getirildi. Tepeden gelen modernleşme pratiklerinin halk tarafından benimsenmesi için halkın eğitilmesi fikri bu bağlamda dolaşıma girmiş oldu. Aynı kulvarda, devletin bekası için önceleri gayrimüslimleri de içeren Osmanlılık kimliği, sonradan Müslümanlık ve en sonda da Türklük kimliğinin inşası için de halka yönelik eğitimler yapılması gerektiği tartışılıyordu. Bunların yanı sıra az da olsa, savaşlar nedeniyle öksüz kalmış çocuklara meslek kazandırılması gibi döneme özgü güncel toplumsal sorunların çözümünde de yetişkin eğitimi önerileri olduğu görülmektedir (Alkan, 2008; Yıldız, 2021; Güven, 2021). Son dönemlerde gazete ve süreli yayınlar ile sivil alanda kurulan dernek ve diğer örgütlerin de yetişkin eğitimi fonksiyonu üstlendikleri, hatta kimi kadın derneklerinin aynı bağlamda eşitlik söylemleri etrafında halkı eğitmeye giriştikleri vakıadır. “Terbiye-i Avam” kavramı bu faaliyetlerin genel başlığı olarak bu son dönemde ortaya çıkmış; lka açık konferanslar, cemiyet merkezlerinde yetişkinlere yönelik kurslar, artan sanayi üretimine yönelik mesleki eğitimler uygulama alanını çeşitlendirmiştir. Osmanlı modernleşmesinin tüm uygulamalarıyla birlikte yetişkin eğitimi çalışmalarının da toplumun üyelerinin tebaadan yurttaşa, başka bir deyişle

çevreleşmenin gerektirdiği insan tipine doğru dönüştürülmesine yönelik atılmış adımlar olduğu düşünülebilir (Güven, 2021). Fakat bunlar henüz nüveler şeklinde olup Cumhuriyet döneminde olacağı gibi halkın, ulusun yurttaşları olarak topyekün inşası çabasına dönüşmemiştir.

Cumhuriyet, Osmanlı'da başlayan kapitalist dünya-ekonomi ile bütünleşme sürecine ilişkin içeride ortaya çıkan farklı kulvarlardan birinin, dönemin özgün dengeleri içinde radikal şekilde hayata geçirilmesidir. Doğal olarak Osmanlı'nın kimi özelliklerini olduğu gibi, kimini dönüştürerek sürdürmüş, kimi özelliklerini ise kesintiye uğratarak yoluna devam etmiştir. Bu nitelik yetişkin eğitimi için de geçerlidir. Cumhuriyet reformlarının önceki modernleşme pratiklerinden farkı dine ve hanedana dayalı bir meşruiyet sisteminden çıkmış ve laiklik esasında bir ulusal inşa sürecini modernleşmenin merkezine yerleştirmiş olmasıdır. Cumhuriyet, Osmanlı'nın son dönem temel iç tartışması olan Osmanlıcılık-Türkçülük-İslamcılık konusunda keskin bir çözüm üretmiş, devletin referans çerçevesini laiklik ve Türkçülük olarak belirlemiştir. Dolayısıyla kararlı bir ulusal inşa sürecinin hayat bulduğu bu dönemde, devletin organizasyonunda ve kamusal hayatın düzenlenişinde kimlik olarak Osmanlılığın yerini Türklüğün, İslâm'ın yerini ise radikal bir laiklik anlayışının aldığı görülür.

Bu dönüşüme bakarken Cumhuriyetin, ulusal inşa sürecine dayanan yeni siyasi projeyi Osmanlı'dan devraldığı sınıfsal yapı üzerinde sürdürdüğü unutulmamalıdır. Bu siyasi dönüşümün en önemli sınıfsal dinamikleri, Osmanlı'nın çevreleşme süreci içinde yetişmiş bürokrasi ve tarımsal üretime dayanan geniş bir küçük köylülüktür. Ayrıca diğer ülkelerden farklı olarak burada çevreleşme sürecine özgü sınıf çatışmaları, dini ve etnik ayrışmaların eşlik ettiği bir bağlamda gelişmiştir. Osmanlı'nın son döneminde açıkça etnik bir görünüm kazanan sınıf mücadelesi, özellikle Müslüman bürokrasi ve az sayıdaki Müslüman tüccar ile 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren İstanbul, Selanik ve İzmir gibi merkezlerde yoğunlaşan gayrimüslim ticaret burjuvazisi arasında yaşanmıştır. Bu burjuvazinin dışında, Anadolu'ya yayılmış geniş bir gayrimüslim köylü nüfus da bulunmaktaydı. Söz konusu çatışma, iktisadi olmayan yollarla, devlet şiddeti aracılığıyla Müslümanların lehine çözüldü; özellikle 1914-1924 yılları arasında gayrimüslim nüfus sistematik bir şekilde azaltıldı ve tasfiye edildi. Osmanlı'dan başlayarak devam eden din temelli nüfus arındırma politikalarının devamı olarak, Cumhuriyet kurulduğunda ticaret burjuvazisinin sermaye birikimi ve gayrimüslim köylülerden kalan mülkler büyük ölçüde devlet eliyle Müslümanlara aktarıldı. Böylece Osmanlı'daki toplumsal yapının iki temel dinamiği olan bürokrasi ve küçük köylülük nitelik değiştirmekle birlikte baki kaldı. Bu tip bir sınıfsal denge içinde iktidar bürokrasinin elinde toplandı ve kuruluş dönemi böyle şekillendi (Keyder, 2014).

Bürokrasi, çevreleşme sürecinin gereği olarak milli bir burjuva sınıfı inşa etme politikasına girişti. 1923-1929 yılları arası, yukarıdan aşağıya kalkınma ve

modernleşme çizgisinde Osmanlı'nın son döneminden miras kalan açık ekonomiye dayalı bir yaklaşımla sürdürülen bu politika, sanayinin yeterince gelişkin olmadığı savaş sonrası barış ortamında, hammadde ihracatına ve sınai tüketim malları ithalatına dayanan, ekonominin esas kütlelerini tarımsal üretimin oluşturduğu bir yapıya sahipti. 1929'da dünya ölçeğine yayılan kapitalist kriz karşısında ise 1930'dan itibaren korumacı-devletçi sanayileşme politikaları hâkim oldu: Ekonomi dışarıya kapatıldı, yerli sermayeyi koruma tedbirleri alındı ve devlet eliyle milli bir sanayileşme denemesine girişildi. Bu dönem itibarıyla devlet, piyasadaki en büyük yatırımcı, işletmeci ve denetleyici iktisadi aktör halini aldı. 1940-45 arasında ise savaşın yükü belirleyici oldu: Varlık Vergisi ve Toprak Mahsulleri Vergisi gibi ağır vergiler, piyasa üzerindeki sıkı denetim, bir sonraki dönemin güç dengelerini belirleyen bir "kuluçka" dönemine zemin oluşturdu (Boratav, 1997).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, kapitalist dünya-sistemle entegrasyonun artmasıyla birlikte toplumsal işbölümü geliyor, devlet eliyle yerli ve milli bir burjuvazi oluşturuluyor ve yoksul küçük köylülük, yavaş bir süreç olsa da işçileşme sürecine giriyordu. Yoksul köylülüğe yönelik başlatılan yetişkin eğitimi kampanyalarının temel amacı, okuma yazma öğretmek, köylüleri ulusal inşa sürecinin aktif bir parçası haline getirmek ve kapitalist tarım üretiminin gerektirdiği becerileri kazandırmaktı. Kapitalizmin gelişimiyle birlikte şehirlerde yeni meslekler ve bunlara bağlı olarak yeni toplumsal statüler ortaya çıkmaya başladı. Bu mesleki statüler, yetişkin eğitimi aracılığıyla hızla doldurulmaya çalışılıyor ve bu durum, toplumsal tabakalar arasında yukarı doğru bir sosyal hareketlilik sağlıyordu. Bu tür bir sosyal hareketliliğin 1980'lere kadar devam ettiği söylenebilir.

Cumhuriyetin tarihine damga vuran bir diğer temel özellik "makbul vatandaş" üretimi oldu. Bu anlayış, etno-kültürel bir çerçeveye tanımlanmış, medeniyet ve yurtseverlik hedefleri doğrultusunda şekillendirilmiş, haklara dayalı sivil niteliklerden çok ödevlerle donatılmış militan bir yurttaşlık modelini öne çıkarıyordu (Üstel, 2011). Yurttaşların hangi durumlarda "makbul" sayılacağına dair varsayımlar, aynı zamanda hangi durumlarda bu nitelikten yoksun kabul edileceklerini de belirliyordu. Osmanlı-Türk modernleşmesinin temel hedeflerinden biri yurttaşları özgür bireyler haline getirmektir; ancak bu özgürlük, devletin çizdiği sınırlar içinde kabul edilebilir bulunuyordu. Yurttaşların "aydınlanması" arzulanan bir durum olsa da, istenmeyen sonuçlara yol açma ihtimali nedeniyle çekinceyle yaklaşılacak ve sınırlandırılması gerektiği düşünülen bir meseleydi (Güven, 2021). İlk dönemdeki etno-kültürel yurttaşlık tanımı, Türk ve Sünni Müslüman olmayan toplulukların asimilasyonunu zorunlu kılıyordu. Yetişkin eğitimi politikaları da bu doğrultuda tasarlanmıştı. Asimilasyon, şiddet dozajı dönemlere göre değişiklik gösterse de, Cumhuriyet tarihi boyunca eğitim politikalarının temel bir unsuru olmaya devam

etti.

Yeni ulus-devletin “makbul vatandaş” tanımı, “makbul kadın” imgesini de içeriyordu. Osmanlı modernleşmesinden doğan kadın hareketi, uzun savaş yıllarının kadınların toplumsal statülerinde yarattığı değişimler ve Cumhuriyet’in aydınlanmacı karakteri, kadınların kamusal hayattaki rollerine dair devrim niteliğinde ilerlemelere yol açtı. Kadınlar, kamusal alanda daha görünür olma ve aktif katılım olanaklarına kavuştu. Ancak kadınların kamusal alana katılmaları, haklarını kullanmaları ve toplumda daha fazla söz sahibi olmaları, belirli sınırlarla çevrili bir çerçeveye hapsedildi. Bu eril sınırlamalar, Cumhuriyet tarihi boyunca toplumsal cinsiyet eşitliği tartışmalarında belirleyici bir unsur oldu (Berktaş, 2016). Yetişkin eğitimi, bu salınımın etkisi altında şekillendi. Katılım örüntüleri, kullanılan materyallerin içerikleri, ayrılan bütçeler, temel kararlar ve bu alandaki politika metinleri, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren bu sınırlamanın izlerini taşıdı (Bağcı, 2014).

Cumhuriyet’in yetişkin eğitimi politikaları, kuruluş dönemine özgü çevreleşme stratejisinin temel sütunları olan uluslaşma ve laiklik hedefleri doğrultusunda, dönemin ekonomik, siyasi ve sınıfsal yapısına uygun şekilde düzenlendi. Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan itibaren burjuvaziye özgü bir kültürel altyapıdan yoksundu. Gayrimüslimlerin tasfiyesiyle bağlantılı olarak, yeni burjuvazinin sermaye birikimi stratejisi, ucuza emlak edinme, atıl durumdaki işyerlerini ve mülkleri ele geçirme üzerine kurulmuştu. Bu süreç, bürokrasinin desteğiyle varlık kazanan ve bu desteğe bağımlı bir asalak burjuvazinin ortaya çıkmasına yol açtı.

Diğer yandan, nüfusun büyük bir kısmını oluşturan ve büyük oranda okuma yazma bilmeyen küçük köylülük, gelişen kapitalist işbölümünün ihtiyaç duyduğu yurttaşlar ve emekçiler olarak yeniden yapılandırılmak zorundaydı. Cumhuriyet kadroları eğitimi, ulus inşası, yurttaşlık ve laiklik anlayışının yerleştirilmesi, reformların kabul edilmesi ve kapitalist işbölümüne uygun yeni mesleki statülerin doldurulması gibi hedeflerin hayata geçirilmesi için en önemli araç olarak görüyordu. Eğitimin, Cumhuriyet modernleşmesinin merkezinde yer almasının temel nedeni bu ihtiyaçlardı ve yetişkin eğitimi, bu sorunların aciliyetine yönelik en pratik çözüm olarak değerlendiriliyordu.

Yukarıda özetlenen bağlam içinde, Cumhuriyet’in ilk döneminde kurulan Millet Mektepleri (1928), Halk Okuma Odaları (1930), Halkevleri (1932), Eğitim Kursları (1936), Köy Kursları (1939), Köy Enstitüleri (1940) gibi kurumlar köylerdeki ve kentlerdeki okumaz yazmazlık sorununu çözmeye yönelerek, toplumdaki genel eğitim ve kültür seviyesini yükseltmek suretiyle nüfusun, yeni devletin siyasi ve iktisadi programına hazırlanması işlevini üstlenmekteydi. Bunların yanı sıra kentlerde, öncelikli amacı meslek edindirmek olan Akşam Sanat Erkek Okulları (1928), Akşam Kız Sanat Okulları (1929), Akşam Okulları (1942) gibi kurumlar da mevcuttu. Aynı şekilde 1924’te kurulan Ankara Ameli Ticaret Mektebi, 1926 yılında kurulan Tayyare Makinist Mektebi, 1928’de Ankara’da açılan daktilografi kursu da dönemin yetişkin

eğitimi ihtiyaçlarına yönelik özgün uygulamaları göstermesi bakımından anlamlıdır. 1936 yılında kabul edilen Mesleki ve Teknik Eğitim Planı ve 1939'daki 1. Milli Eğitim Şurası da bu dönemin yetişkin eğitimi açısından önemli sayılabilecek olaylarındandır (Bilir, 2009; Gençkaya, 2008).

Soğuk Savaş: Yeni Bir Eklemlenme Stratejisi

Türkiye tarihinde çok partili hayata geçiş ve hemen ardından gelişen Soğuk Savaş dönemi, kapitalist dünya-sisteme, yeni küresel ve ulusal dengelere göre şekillenmiş yeni bir eklemlenme stratejisinin uygulamaya sokulduğu bir zaman aralığını ifade eder (Boratav, 1997). Amerika Birleşik Devletleri'nin I. Dünya Savaşı sonrasında başlayan küresel hegemonyasını pekiştirdiği 1945-1990 arası Soğuk Savaş yıllarının dört temel ayağı vardır: Birincisi, İkinci Dünya Savaşı nedeniyle zayıf düşen merkez ülkelerdeki temel sanayi güçlerini yeniden inşa ederek küresel üretim zincirlerini ve kitlesel tüketimi garanti altına almak; ikincisi, hegemonya alanı dışında kalan en büyük askeri güç olan SSCB karşısındaki konumunu güçlendirmek; üçüncüsü, ABD'nin sorumluluğunda yürüyen anti-komünist birliğin devamını temin etmek; dördüncüsü, Üçüncü Dünya ülkelerinde siyasal alanda yavaş bir dekolonizasyon, ekonomik alanda ılımlı bir kalkınma sağlamak (Wallerstein, 1993). Türkiye bu dönemde 1946 yılından itibaren hızla, ekonomik alanda uygulanan yeni serbestleşme politikalarıyla birlikte çok partili bir siyasal sisteme yönelik adımlar atarak yeni hegemonik düzeneğe uyum sağlamaya yönelmiştir.

Çok partili hayat, Osmanlı-Türk modernleşmesinin merkezi dinamiklerinden olan bürokrasinin elinde bulundurageldiği gücü "seçmenler" ile paylaşmasını ve dolayısıyla kısmi tasfiyesini getirmiştir. Yine bürokrasi içinden çıkan unsurlar, savaş döneminde güçlenen toprak ağaları ve ticaret burjuvazisinden oluşan bir sınıf ittifakı 1950 seçimlerinde iktidarı ele geçirmiş, bu da tek parti döneminin siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel çerçevesinin yeniden düzenlenmesine, yeni sınıf ittifakına göre ayarlanmasına yol açmıştır. Yeni hâkim ittifak, kapitalist dünya-sistemde gelişmekte olan ABD hegemonyasına dahil olmaya yönelik yeni bir eklemlenme stratejisi geliştirmiş; böylelikle Türkiye, siyasal alanda anti-komünist kampın etkin bir ülkesi olarak konumlanırken, ekonomisinde savaş nedeniyle son yıllarda izlemekte olduğu kapalı, korumacı, dış dengeye dayalı ve içe dönük sıkı politikaları gevşetmeye, ithalatı serbestleştirmeye başlamıştır. Bunun sonucunda dış açıkların kronikleştiği, ekonominin dış yardım, kredi ve yabancı sermaye yatırımlarına bağlandığı bir yapı ortaya çıktığı izlenmektedir.

Soğuk Savaş döneminde küresel kapitalizm uzun süreli bir genişlemeye girmiş, serbest ticaret fikri yeniden etkinlik kazanmış, sermaye hareketlerine yönelik serbestleştirme politikaları ile dış yardımların ve kredilerin önü açılmıştır. Türkiye'deki yeni sınıf ittifakının uyum programı, ilk yıllarda hızlı bir ekonomik

büyümeyi, reel gelirlerin artmasını fakat ücretli çalışanların görelî durumlarının gerilemesini getirmiştir. Ardından gelen durgunluk dış ticaretin denetim altına alınmasını zorunlu kılmış ve tüketim malları ithalatı sınırlandırılarak ithal ikameci model devreye sokulmuştur. İthal ikameciliğin, kamu yatırımlarının payını artırdığı ve fakat karaborsanın genişlemesine yol açtığı görülmüştür (Boratav, 1997). Bu dönem aynı zamanda emek gücünün kentleştiği bir aralıktır, zira Amerika'nın Marshall yardımıyla başlayan tarımın modernizasyonu hamlesi, 1950'lerden itibaren giderek artan bir hızda çok geniş bir köylü nüfusun üretim dışında kalarak büyük kentlere kitlesel şekilde göç etmesini getirmiştir. Büyük kentlerdeki emek havuzunun genişlemesine yol açan göç, devletin bu gelişmeye uygun bir politikası olmaması nedeniyle yaygın bir gecekondulaşmaya ve paralelinde informel sektörün ölçeğinde hızlı bir büyümeye neden olarak Türkiye'nin siyasal ve sosyal yapısında köklü değişikliklere yol açmıştır (Şengül, 2009). Bir taraftan kayıtdışı ekonominin alanı genişlerken buna paralel olarak gelişen sınıf hareketi, emekçilerin ve orta sınıfların reel gelirlerinde dönemsel artışlara olanak vermiş, Türkiye için o dönemde oldukça ileri sayılabilecek bir sosyal güvenlik sisteminin kurulmasına ve böylece ücretlilerin parasal olmayan gelirler elde etmelerine yol açmıştır (Boratav, 1997). Bu yıllarda değişen uluslararası dengeler ve hükümet politikalarına göre işçi sınıfının toplam gelirdeki payı dalgalı bir seyir izlemiş ancak ana yönelim değişmemiştir: Kapitalist dünya-sisteme entegrasyon, bağımlılık, sendikal hakların yokluğunda işçi sınıfının gelirlerini baskı altında tutmak ve devlet desteği ile yerli burjuvaziye palazlandırmaya devam etmek. Bu yönelim, 1960'larla birlikte sınıf hareketinin gelişmesiyle toplumdan aldığı onayı kaybetmeye başlamış, paralel olarak Soğuk Savaş politikalarına bağlı siyasal gerilimler artarak devam etmiştir.

Yetişkin eğitimi açısından bu döneme rengini veren önemli olaylardan ilki 1951 yılında ABD'li eğitim uzmanı Dickerman'a hazırlatılan "Türkiye'de Halk Eğitimi Hakkında Rapor" ve aynı kapsamda yapılan seminerdir³. Dickerman Raporu'nda yetişkin eğitiminin okuma-yazma öğretmekten öteye geçmesi gereksiz, yurttaşların daha iyi yaşam koşullarına ulaşabilmeleri için ihtiyaç duydukları fakat örgün eğitime katılamadıkları için yoksun kaldıkları bilgi ve becerileri edinmeleri için bu etkinliklere önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Dickerman, 1989). ABD ile geliştirilen sıkı ilişkilerin bir göstergesi sayılabilecek bu rapora göre bu alandaki faaliyetler yetişkin nüfusun temel eğitim açıklarını gidermeye yönelik olduğu kadar ekonomik üretim süreçlerindeki rollerinin de geliştirilmesine hizmet etmelidir. Literatürde "ikinci şans" kavramı ile açıklanan bu yaklaşım 20. yüzyılın ikinci yarısında yapılan uluslararası yetişkin eğitimi konferansları aracılığıyla kurulan hegemonik yetişkin eğitimi çerçevesinin de önemli bir unsurudur (Bilir, 2009; Bağcı, 2014). Buna göre toplum, herhangi bir nedenle çocukluk ve gençlik çağlarında okul eğitimine katılarak

³ MEB (1956). *Halk Eğitimi Semineri Notları*. Milli Eğitim Yayınları

iyi bir meslek, gelir ve statü elde etme şansı yakalayamamış olanlara yetişkin eğitimi ile ikinci bir şans vermekte, yetişkinler eğitim aracılığıyla daha iyi konumlar elde edebilmektedirler. Bu iddia, geçersizliği apaçık ortada olmasına rağmen yetişkin eğitimi söyleminin merkezi referanslarından biri halini almıştır (Lowe, 1985; Bağcı, 2014; 2019).

Dönemin yetişkin eğitimi açısından öncekine göre farklılaşan bir diğer konu köye dayalı kalkınma pratikleridir. Büyük oranda köylü bir nüfusa sahip olan Türkiye'nin ilk iki dönemde önüne koyduğu kalkınma hedefleri için köylülüğü hesaba katması zaten bir zorunluluktur. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren bu konu çeşitli biçimlerde ele alınmaya çalışılmış, soruna ilişkin geliştirilen eğitim eksenli çözümler, iki dönemin farklı sınıfsal ve siyasal dengeleri içinde farklı şekillerde gündeme gelmiştir. Her iki dönemde de düzenleyici kavram "toplum kalkınması"dır. Yerel toplulukların kendi sorunları etrafında örgütlenmeleri, kendileri için kolektif çözüm üretme inisiyatifi geliştirmeleri ve bu eylemlerini ulusal kalkınma hedefleriyle ilişkilendirmeleri esasına dayanan toplum kalkınması fikri (Geray, 2002), ilk dönemde Köy Enstitüleri'nde cisimleşmiş fakat 1954 yılında Türkiye eğitim tarihinin en özgün deneyimi olan bu kurumlar, değişen sınıfsal ve siyasal dengeler neticesinde kapatılmıştır. Soğuk Savaş döneminde toplum kalkınması fikri zaman zaman İçişleri Bakanlığı'na bağlanan çalışmalar şeklinde sürdürülmüştür. Toplum kalkınması, I. ve II. Beş Yıllık Kalkınma Planlarında artan bir iktisadi içerik ile ele alınmaya başlanmış ve özellikle II. Plan'da "küçük toplum birimlerinde teşebbüs gücünün geliştirilmesi programları" başlığına yerleştirilerek salt iktisadi bir etkinliğe indirgenmiştir (DPT, 1968). Kavramın içeriğine ilişkin bu kayma iki dönemin entegrasyon stratejileri arasındaki nüansı göstermesi bakımından anlamlıdır.

Soğuk Savaş döneminde yetişkin eğitimi alanında önemli bir diğer kurum halk derslikleri/dershaneleridir. 1912'de Türkçülüğün geliştirilmesi amacıyla kurulan Türk Ocakları, 1931'de kapatılarak Halkevleri'ne dönüştürülmüş, bu kurumlar da 1951 yılında kapatılarak temel yurttaşlık becerilerine yönelik eğitimler için 1953 yılında halk derslikleri/dershaneleri kurulmuştur. Bu üç kurumun hikayesi, yaygın yurttaşlık eğitimi açısından Osmanlı-Türk modernleşmesinin geçirdiği dönüşümleri ve barındırdığı süreklilikleri anlamak için kendi başına bir çalışma konusudur.

Dönemin yetişkin eğitimi alanındaki önemli bir diğer yönü kurumsallaşmadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda yetişkin eğitimi ile ilgili bir birimin kurulması, Milli Eğitim Şuraları'nda konunun okuryazarlık oranlarının artırılması, milli birliğin güçlendirilmesi ve Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu ekonomi alanlarında insan yetiştirmeye yönelik önemli bir başlık olarak ele alınması da bu gelişmenin bir parçası olarak görülebilir. Ankara Üniversitesi'nde Halk Eğitimi Bölümü'nün açılması, Hacettepe Üniversitesi'nde Halk Eğitimi Konferansı düzenlenmesi, Milli Eğitim Temel

Kanunu'nda yaygın eğitimin, sistemin iki ana bileşeninden biri olarak tanımlanması da yetişkin eğitiminin kurumsallaşması yönünde atılan adımlar olarak sayılabilir (Uysal, 2018; Bilir, 2009).

Uzaktan eğitim uygulamaları da bu dönemin önemli başlıklarından biridir. Uzaktan eğitimin o döneme özgü biçimi olan mektupla öğretim Cumhuriyet'in ilk döneminden itibaren bir tartışma konusu olmuş olmakla birlikte, ilk olarak 1956'da banka personeli yetiştirmeye dönük uygulamalar başlamış, ardından 1960'lı yıllarda radyo ve televizyon aracılığıyla eğitim faaliyetleri gündeme gelmiştir. Önce Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuş, ardından bu kurum Yaygın Yükseköğretim Kurumu'na (YAYKUR) dönüştürülmüş, bu kurum da 1982 yılında Açıköğretim Fakültesi'ne dönüştürülerek Anadolu Üniversitesi'ne bağlanmıştır (Bilir, 2009).

Tüm dünya örneklerinde olduğu gibi burada da uzaktan eğitim uygulamalarında amaç "fırsat eşitliği" olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de bu dönemde köyde eğitimsiz olan nüfus büyük kentlere göç ederek kentli eğitimsiz nüfusa dönüşmekteydi: Eğitimde fırsat eşitliği ve bununla ilişkili olarak yetişkin eğitiminin ikinci şans önerisi bu bağlamda anlam kazanıyordu. Vaatler ve gerçeklik arasındaki ilişki beklenilenden oldukça düşük olsa da, alt sınıftan kentli yığınların çocukları için gelecek vaat eden tek seçenek eğitimdi ve bu durum yeni kentlileşen geniş emekçi kitlesinde kendine özgü bir sosyal psikolojik dinamik ortaya çıkartıyordu: Bu insanlar çocukları için eğitimi bir olanak olarak görürken kendileri yetişkin eğitime yönelmiyorlar, eğitimi kendileri için bir seçenek olarak görmüyorlardı. Uzaktan eğitim sistemlerine halihazırda eğitilmiş olan kitleler katılıyor, dolayısıyla reel durum eşitlikçi olmaktan oldukça uzak kalıyordu (Bağcı, 2014).

Kapitalist dünya-sistemin Soğuk Savaş dönemine özgü eğitimsel jeokültürünün⁴ iki kurucu kavramı vardır: "İnsan kaynakları yaklaşımı" ve "sosyal devlet". İnsan kaynakları yaklaşımına göre ülkeler arasında rekabet vardır ve bir ülke rekabette ayakta kalabilmek için ekonomik olarak büyümek ve kalkınmak zorundadır. Kalkınmak için en önemli kaynak nüfustur ve nüfusun eğitilmesi ile ülkenin ekonomik üretim kapasitesi artar, rekabet gücü yükselir. Eğitime yapılan yatırımlar ülkelerin nüfuslarının daha bilgili ve becerili olmalarını sağladığı için ekonomik büyümeye ve kalkınmaya yapılmış yatırımlardır. Yurttaşların eğitim düzeyleri yükseldikçe üretim artar, üretim artınca refah seviyesi yükselir, işsizlik azalır, eşitsizlikler giderilir ve buna bağlı diğer toplumsal sorunlar da çözülür. Bu durumda devletin eğitime yaptığı yatırımlar tüm toplumun yararınadır (Bağcı, 2015a). Eğitim ayrıca devletin vazgeçilmez unsuru olan yurttaşların yetiştirilmesine de yarar. Böylece yurttaş-bireyler siyasal ve iktisadi fonksiyonları bakımından devlete ve ulusal

⁴ Jeokültür: Dünya-sistem içinde geniş ölçüde meşru oldukları kabul edilmiş, sistemin doğuşuyla kendiliğinden var olmayan ancak zaman içinde yaratılan normlar ve söylem tarzları. Bkz. Wallerstein, Immanuel (2014). *Dünya-Sistemleri Analizi: Bir Giriş*. s.164. bgst yayınları

kalkınma hedeflerine bağlanır. Devlet de onlara bu hedeflerle ilişkili bilgi ve becerileri edinmeleri için gerekli olan eğitim altyapısını sağlar. Bugün artık yeni sermaye birikim rejimine uygun şekilde revize edilmiş olan bu düzenek, 1950-1970 yılları arasında küresel çapta kaydedilen eğitim patlamasına yol açmıştır (Fiala & Lanford, 1987).

Organik bir toplum varsayımına dayanan ve merkez kapitalist ülkeler dışında, beklenen toplumsal/siyasal sonuçların gerçekleştirilebilirliğine dair henüz hiçbir ampirik kanıt üretmemiş olan insan kaynakları yaklaşımı, sosyal devlet anlayışından besleniyordu. 20.yüzyılın ortalarında Avrupa'da anayasalara girmeye başlayan sosyal devlet kavramı, 1929 Büyük Buhran'ına neden olan ekonomi politikalarının Keynesyen bir revizyona tabi tutulmasıyla ortaya çıktı. Esası, kitlesel tüketimi artırmak amacıyla, üretilen refahtan çalışan sınıfların aldıkları payın yükseltilmesine dayanmaktadır: Devlet, bunu sağlamak için toplum lehine piyasaya müdahale eder. Bu yaklaşım, dünya çapında sermaye birikiminde yaşanan tıkanmanın ve SSCB'de uygulanmakta olan sosyal politikalarla rekabet etme zorunluluğunun sonucu olarak 1970'li yıllarda yaşanan petrol krizlerine kadar kapitalist dünya-ekonomide düzenleyici bir ilke olarak kabul görmüştür. Bu modelde devlet, kamu işletmeciliği aracılığıyla özel sektörün ihtiyaç duyduğu ara girdiler ve yatırım mallarının sağlanmasını üstlenirken diğer taraftan da ortak tüketim alanları olan sağlık, eğitim, kültür, konut, ulaşım, kentsel altyapı ve sosyal güvenlik alanlarında da aktif bir iktisadi aktör olarak piyasada işlev yüklenmektedir. Yaşanan genişleme nedeniyle kapitalizmin altın çağı olarak anılan bu dönemde merkez kapitalist ülkelerde üretim ve tüketim artmış, kâr oranları yükselmiş, kentleşme hızlanmış, işsizlik oranları düşmüştür. Modern yetişkin eğitiminin geleneksel anlam dünyası ve kavramları (andragoji, yaşam boyu eğitim, ikinci şans eğitimi vb) hep bu dönemin ürünüdür ve her ülkenin kendi özgün ihtiyacına göre pratik karşılığını bulmuş, bu çerçeve içinde anlam kazanmıştır.

Refah politikaları doğrultusunda yukarıda özetlenen insan kaynakları yaklaşımı ile devletler eğitime kamusal bir yükümlülük olarak bakmış ve büyük yatırımlar yapmışlardır. Devletin kamusal eğitimi güçlendirmesinin, toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya bile dikey sosyal hareketliliği desteklediği genel kabul gören bir durumdur (Bağcı, 2014). Ancak Türkiye'de hiçbir zaman merkez kapitalist ülkelere benzer tarzda bir refah devleti söz konusu olmamıştır, zira Türkiye gibi çevre/yarı-çevre ülkelerin merkez ülkeler gibi refah devletinin maliyetini yükleyebilecekleri sömürgeleri yoktur⁵. Yine de Türkiye'de bu dönemde seçmenleri hoş tutma

⁵ Merkez kapitalist ülkelerde refah devletlerinin tarihsel kuruluşu ile sömürgecilik ve ırkçılık pratiklerinin ilişkisi için bkz. Gurminder K. Bhambra & John Holmwood (2018). "Colonialism, Postcolonialism and the Liberal

zorunluluğu ve refah devletine dayanan jeokültür nedeniyle eğitimde görece toplumcu söylemlerin hâkim olduğu söylenebilir. Dolayısıyla refah devleti Türkiye gibi ülkelerde düzenleyici bir söylem olarak kalmış, Batılı anlamda bir uygulama söz konusu olmamıştır. Yukarıda özetlenen haliyle reel gelirleri düşen emekçi sınıflar, bir taraftan yokluk, işsizlik, karaborsa gibi sıkıntılarla uğraşırken eğitim alanındaki görece toplumcu uygulamaların çatışmaların azaltılmasında belli düzeyde rol oynadığı düşünülebilir, zira Soğuk Savaş yılları Türkiye’de eğitim yoluyla yukarı sosyal hareketlilik kapısının açık olduğu, eğitimle alt sınıfların halen orta sınıf pozisyonlara doğru ilerleyebildiği bir dönemdir: Kapitalist işbölümü gelişmekte, yeni ortaya çıkan mesleki statüler eğitim aracılığıyla aşağıdan yukarıya doğru doldurulmaya çalışılmakta, eğitimin her düzeyinden kalkınma stratejilerine uygun meslek elemanı yetiştirmesi beklenmektedir.

Aynı dönemde ideolojik planda ana kulvar olan ulusal inşa stratejisi özellikle etnik kimlik politikaları bağlamında değişmemiş olmakla birlikte önceki dönemin yaklaşımlarına kıyasla farklı alanlarda görece bir kırılma yaşandığı söylenebilir. Soğuk Savaş’ın ve çok partili siyasal rejimin etkisiyle eğitimde dinsel öğelerle desteklenen kısmi bir muhafazakarlaşma ortaya çıkmıştır. Anti-komünizm, milli manevi değerlerin dinsel içerikle yeniden tanımlanmasına, dolayısıyla ilk dönemin laiklik anlayışından kısmen farklılaşmaya yol açmıştır. Çok partili dönemde yaşanan görece muhafazakarlaşma ile birlikte, önceki bölümde bahsi geçen toplumsal cinsiyet eşitliği alanındaki salınım bağlamında toplumsal hayatta ve eğitimde kadınlar aleyhine bir değişim yaşanmış, karma eğitim ortamlarına yapılan ayrımcı müdahaleler eğitimin yeni gündemi haline gelmiştir.

Neoliberalizm: Piyasacı ve Muhafazakar Yeni Strateji

Türkiye’nin merkez kapitalist ülkelerde gelişmekte olan neoliberal modele dahil olmasında kritik olay 1980 darbesidir. Soğuk Savaş’ın bir ürünü olan ve dönemin sonlarına doğru gerçekleşen darbe, Türkiye’nin kapitalist dünya-sistem içindeki fonksiyonlarını sürdürmekte yaşadığı güçlükleri aşmak üzere gündeme gelmiştir. 1970’lerin sonuna gelindiğinde Türkiye küresel sermaye birikimi içindeki rolünü oynayamaz, yaşanan tıkanmaya çözüm üretemez durumdadır. Devlet dış borçlarını ödeyememekte, dünya çapında gelişen sol dalga ile birlikte Türkiye’de keskinleşen sınıf mücadelesinin yol açtığı hegemonya krizi, Türkiye’nin sistem dışına doğru yönelme riskini ortaya çıkarmaktadır. IMF’nin yapısal uyum programı işletilememekte, bu amaçla alınan 24 Ocak kararları uygulanamamaktadır. Soğuk Savaş boyunca izlenen hızlı kapitalistleşmenin yarattığı iktisadi ve sosyal krizlere eşlik eden rejim krizi neticesinde 12 Eylül 1980 tarihinde bir askeri darbe gerçekleşmiştir. Bu tarih, sınıf mücadelesini baskı altına alarak Türkiye’nin kapitalist-dünya sistem içindeki konumunun tahkim edilmesine ve IMF’nin yapısal

uyum programlarında temsiliyet bulan çevre ülke stratejilerinin hayata geçirilmesine, hâsılık neoliberalizmin Türkiye'ye girişine işaret etmektedir.

Neoliberalizm, toplumun devlet eliyle piyasalaştırılması ve muhafazakarlaştırılmasıdır. Bugün, tüm tartışmalara rağmen halen dünya-sistemin aktüel pratiklerinin dayandığı düzenleyici ilkeleri ifade eden neoliberalizm, 1970'lerde yaşanan petrol krizlerinin ertesinde adım adım gelişerek hegemonik bir çerçeveye dönüşmüştür. Neoliberalizmin iktisadi kaynağında, şirketlerin, krizlerle birlikte makro ekonomik daralma ve durgunluk neticesinde azalan kâr oranlarına karşı verdikleri tepkiler vardır. Şirketler bu sıkışmadan teknolojik yenilenme (bilgisayarlaşma), üretim ve pazarlama tekniklerinin yeniden organize edilmesi (stoksuz/esnek üretim vb.) ve finansal yeniden yapılanma yoluyla kurtulmaya çalışmışlar, güdümlenmiş pazarlamaya yönelen esnek üretim sistemlerini tercih ederek ekonominin daralan sınırlarını aşmanın yollarını aramaya başlamışlardır (Harvey, 1993). Kapitalist dünya-ekonomi büyüme sorunu ile karşı karşıya kaldığı için sermaye, kendisine yeni toplumsal alanlarda kâr olanakları bulmaya yönelmiş ve refah devletinin kapladığı ekonomik alan piyasa aktörlerine açılmaya zorlanmıştır. Bu doğrultuda tam istihdam politikaları ve refah devleti uygulamaları krizin nedenleri olarak kodlanmış, Fordist kitlesel üretim ve tam istihdam yerine Post-Fordist esnek üretim ve esnek istihdam; eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi ortak tüketim alanlarında etkin bir iktisadi varlık olan refah devleti yerine tüm toplumsal alanları piyasalaştıran neoliberal devlet geçmeye başlamıştır.

Neoliberalizm devletçidir; devlete, topluma piyasa lehine müdahale aracı olarak anlam yükler. Bu bakış açısından devlet, hem esnek üretim ve çalışma modelleri için gerekli yasal düzenlemeleri yapmak, hem de iktisadi alanda kendi varlığını tasfiye etmekle görevlidir. Bu iki ayaklı iktisadi görev, devletin giderek artan bir otoriter nitelik kazanmasını da beraberinde getirir, dolayısıyla muhafazakarlaşma neoliberalizmin doğasında vardır. Neticede söz konusu fikirler emekçi kitlelerin ellerindeki ekonomik ve sosyal hakların kısıtlanması, ellerinden alınan bu hakların onlara yeniden satılması ve buna karşı direnme olanaklarının ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel müdahalelerle engellenmesi anlamına gelir. Buna rağmen 1980'lerle birlikte önce İngiltere ve ABD'de iktidara gelen neoliberalizm, büyük emekçi kitlelerin desteğiyle seçimler kazanarak bu pozisyonu elde etmiştir. Bu desteğin, toplumu bir taraftan piyasa ideolojisine bağlayan diğer taraftan da muhafazakarlaştıran yeni sağ müdahalelerle mümkün olduğu söylenebilir.

Yeni sağ, tarihsel olarak birbirlerine rakip olan liberalizmin ve muhafazakarlığın, serbest piyasanın alternatifsizliğine, refah devleti düşmanlığına, geleneksel değerlere, dine, milli kimliğe, güçlü liderliğe ve otoriteye bağlılığa dayanan özgün bir ittifaktır. Burada devlet güçlendirilir, demokrasi zorunluluk olmaktan çıkarılır, sendikalar

zararlı görülür, kadınların eşitlik mücadelesi aile değerlerine saldırmak olarak diğer tüm hak arama mücadeleleriyle birlikte kriminalize edilir, milli değerler adı altında muhafazakarlık palazlandırılırken alternatif kolektif kimliklerden arındırılmış bir piyasa aktörü olarak bireyin özgürlüğü parlatılır, toplum devlet tarafından dinselleştirilir. Yeni sağ ideoloji aracılığıyla devletin toplumu piyasayı eksen alarak dönüştürmesinin ve muhafazakarlaştırmasının, toplum fikrinin yıpranmasına, yurttaşların piyasada kendi çıkarları için diğerleriyle rekabet eden muhafazakar bireyler haline gelmesine yol açtığı görülmektedir (Bağcı, 2015b).

Merkez kapitalist ülkelerde seçimler yoluyla iktidara gelen neoliberalizm, Soğuk Savaş dengeleri içinde sınıf mücadelelerinin giderek keskinleştiği Türkiye gibi çevre/yarı-çevre ülkelerde darbeler yoluyla mevzi kazanmıştır. Türkiye’de 1980 darbesinin kritik bir dönüm noktası olarak kabul edilmesinin nedeni budur: Darbe, sadece içeride gelişen devrimci dinamikleri bastırmakla kalmamış, aynı zamanda Türkiye’nin neoliberal eklemlenme stratejisinin de başlangıcı olmuştur. Yeni sağ fikirlerin ve neoliberalizmin 1980’lerde Özal ve ANAP ile zemin oluşturmaya başladığı Türkiye, 1990’lardaki siyasal ve ekonomik krizlerden güçlü bir neoliberalizm eleştirisiyle çıkamamış, bu süreç 2002 yılında AKP’nin iktidara gelmesiyle yeni bir hatta girmiştir.

Yerleşik siyasi partilerin 1990’lar boyunca süren neoliberal krizlerle tabanlarından uzaklaşmalarının yanı sıra Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinin ve uluslararası sermaye çevrelerinin sağladığı desteğin verdiği değişim rüzgarının etkisiyle iktidara gelen AKP, başlangıç döneminde, Anadolu’da konumlanmış İslamcı burjuvazinin, 28 Şubat sonrasında Milli Görüş Hareketi’nden ayrılan ılımlı İslamcılarının ve liberallerin ittifakı aracılığıyla hegemonyasını tesis etmiştir. 2013-14’e kadar devam eden süreçte AKP, ekonomide neoliberal dönüşüm için kilit önemde olan yasal düzenlemeleri yaparken, gerek küresel çapta yaşanan finansal genişlemenin sağladığı bolluk ortamının etkisiyle, gerek muhalefetin etkisizliğiyle, gerekse de dindar kimliği eşliğinde sunduğu yeni sağ ideolojisiyle gücünü korumayı başarmıştır. Bu dönemde yeni İş Kanunu ile esnek istihdam yasallaşmış, kâr etmelerine rağmen devletin elinde kalmış olan son kamu işletmeleri hızla özelleştirilmiş, tarımsal üretimde küresel piyasalara tam entegrasyon için yeni politikalar uygulanmış, devlet arazileri ve kentler inşaat sektörünün hizmetine sunulmuştur. AKP, uluslararası finansal konjonktürde kendisine açılan kredileri kullanarak bir taraftan Cumhuriyet’in birinci ve ikinci dönemlerinde devlet eliyle yaratılmış burjuvaziye alternatif olan, Anadolu sermayesi olarak adlandırılan kesimleri zenginleştirerek kendi burjuvazisini yaratmış; diğer taraftan da alt sınıflara yönelik olarak uyguladığı yeniden dağıtım mekanizmalarıyla onların yaşam standartlarında o güne kadar görmedikleri bir iyileşme sağlayarak bu sınıfların kitlesel desteğini kazanmayı başarmıştır⁶.

⁶ Bkz. Neoliberalizm ve Devlet: Pınar Bedirhanoglu ile Söyleşi. <https://textumdergi.net/neoliberalizm-ve-devlet->

1980 darbesiyle gelişen Türk-İslam sentezinin ve yeni sağ hegemonyanın, dini öğeleri güçlendirilmiş bir versiyonuyla neoliberalizmin temsilciliğini üstlenen AKP, ilk döneminde izlediği siyasetle Türkiye'nin Kürt sorunu, askeri vesayet gibi kimi geleneksel siyasi sorunlarında eski resmi ideolojiden farklılaşma sinyalleri vermiş, ayrıca o güne kadar Türkiye'de üretilen siyasi ve ekonomik ranttan payını almamış olan kesimlere yönelik iktisadi, siyasi ve kültürel uygulamalarıyla geniş bir toplumsal tabana kavuşmuştur. Ancak 2014'ten itibaren uluslararası finans piyasalarında yaşanan daralma, Ortadoğu'da yeni gelişen siyasi duruma Türkiye'nin yaklaşımı, içeride Gezi Direnişi gibi siyasal süreçler ve AKP'nin cemaatlara bağlı tabanıyla yaşadığı kimi çıkar çatışmaları, iktidarın toplumsal tabanında kırılmalara yol açmaya başlamıştır. Daralan ekonomik ve siyasal olanaklarına paralel olarak siyaseten genişlemeyi değil kendisini korumayı benimseyen AKP'nin giderek daha fazla otoriterleştiği, bunu da giderek artan oranda dinselerek ve özellikle de Kürt sorununda devletin geleneksel siyasetine yeniden dönerek sağladığı izlenmektedir. Yaklaşık son 40 yıllık dönemi kapsayan bu dönemde yetişkin eğitimi açısından en önemli fark “yaşam boyu öğrenme” ve “bilgi temelli ekonomi” kavramları etrafında açıklanabilir. Bilgi temelli ekonomi, bilgi-iletişim teknolojilerindeki patlamaya bağlı olarak hızla artarak ulaşılabilir hale gelen bilginin, ekonomide ve toplumsal yaşamda yarattığı hızlı değişimi ifade eder. Bu değişimle birlikte bilginin üretim sürecindeki rolü artmış, toplumların kendilerini ancak bilgi temelinde yeniden inşa etmeleri ile ayakta kalabileceklerine dair bir jeokültür ortaya çıkmıştır (Smith & Doyle, 2002). Merkez kapitalist ülkeler kendilerini öğrenen toplumlar olarak vasıflandırmış, bilgi/bilişim teknolojilerinin üretim zinciri içinde artan oranda yer almasıyla güvenceli tam zamanlı çalışma, ağırlığını güvencesiz yarı zamanlı (part-time) esnek çalışmaya bırakmıştır. Böylelikle çalışma hayatına bir işyerinde başlayan ve emekli olana kadar aynı işi yaparak uzmanlaşan işgücü tipi yerini sürekli değişen üretim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kendisini sürekli yenilemesi gereken, iş güvencesi olmadığından hayatı boyunca birden çok işte çalışmak zorunda kalan, değişime ayak uyduramadığında kendisini çalışma hayatının dışında bulan bir işgücü tipine bırakmaya başlamıştır. Yaşam boyu öğrenme, işte bu esnek istihdam modeline uygun esnek bir eğitim söylemidir. Yetişkin eğitimi literatüründe neoliberal dönemden çok daha öncelerde yeri olan kavram ancak bu dönemde popülerlik kazanmıştır, zira içerdiği eğitim önermesi sosyal devletin ve tam istihdam politikalarının tasfiyesi ile örtüşmektedir (Bağcı, 2010). Piyasada artık ihtiyaç duyulmayan bilgilerin öğretilmesi ve becerilerin kazandırılması ile uğraşmanın gerekli olmadığını vaazeden neoliberal yaşam boyu öğrenme, doğrudan üretim sürecinin aktüel gereksinimlerine yönelen,

temel eğitime ve mesleki eğitime odaklanan, bunun dışında kalan her şeyi es geçerek esnek öğrenmeleri öne çıkaran bir dizi yeni anlayışı gündeme getirmiştir (Bağcı, 2015b; Sayılan, 2009). Amaç, yetişkin eğitiminin hem içerik hem de örgütlenme bakımından piyasa hedeflerine bağlanması ve bu hedeflerin dışına çıkmamasının sağlanmasıdır.

Piyanın ihtiyaçlarını eğitimin yegâne referans noktası haline getiren bu yaklaşımda, neoliberal iktisadi özne olarak girişimci ve rekabetçi bireyin aynı zamanda muhafazakar olması da arzulanır, zira tüm toplumsal ilişki ve süreçlerin piyanın içine çekilmesiyle parçalanan toplumun sürdürülebilmesi ve olası itirazların engellenebilmesi için bu şarttır. Neoliberalizmin eğitim gündeminde girişimci ve rekabetçi insan yetiştirme ile muhafazakâr insan yetiştirme bu nedenle birlikte yer almaktadır. Neoliberal dönemin bir özgünlüğü olarak, birbiriyle bağdaşmayacak gibi görülen piyasacı liberalizm ile muhafazakârlık birleştiklerinde ortaya çıkan eğitimin hedeflediği insan tipi piyasada girişimci, diğer toplumsal alanlarda itaatkâr, eleştirel aklı tehlikeli gören ve hak aramanın düzeni bozduğuna inanan özelliklere sahiptir. Muhafazakar birey kendisini, toplumdan yükselen değişim önerilerine karşı kurumların korunmasına adar (Nisbet, 2002: 103-111). Muhafazakar akıl, eğitim aracılığıyla eleştirel aklı yok etmeye çalışır. Bunu yaparken eğitimin içeriğinin muhafazakarlaştırılmasının yanı sıra, eleştiri olasılıklarını ortadan kaldırmak için eğitimcileri ve öğrencileri baskı altında tutar; bir taraftan esnek çalışma ve performans sistemleri ile eğitimcileri ekonomik olarak kuşatırken diğer taraftan da onları gözden düşürerek eğitim kurumlarındaki dönüştürücü potansiyellerin önüne engel koymaya çalışır. Hem muhafazakarların hem de liberallerin eğitimin teknik bir bilgi alışverişi olarak tanımlanması gerektiğini ısrarla vurgulamakta ortaklaşmalarının nedeni de aynıdır; böylelikle eğitim tarafsızmış gibi sunulur ve mücadele alanı olmaktan çıkarılır. Dolayısıyla neoliberal eğitim projesinde devletin eğitim üzerindeki ekonomik etkisi azaltılırken ideolojik etkisi artar (Apple, 2004). Neoliberal eğitim gündeminin bir ayağı olarak hem piyasalaştırılan hem de muhafazakârlaştırılan yaşam boyu öğrenme de bu büyük resmin önemli bir parçası durumundadır. Yaşam boyu öğrenme kapsamında ele alınan eğitim etkinlikleri bir taraftan özel sektöre devredilerek ticarileştirilmekte ve içerikleri de mesleki teknik eğitime indirgenmekte, diğer taraftan da itirazların önlenmesi ve mevcut toplumsal durumun korunmasına hizmet etmesi için din, millet, aile, ahlak gibi kurumlar etrafında yoğunlaştırılmaktadır.

Yukarıda özetlenen iki dinamik, piyasalaştırma ve muhafazakarlaştırma, Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin, dolayısıyla da son dönem yetişkin eğitiminde görülen değişimin de ana yönelimini oluşturur (Bağcı, 2015b). AKP’nin eğitim projesi, neoliberal çerçevenin Türkiye’ye uyarlanmasıdır. Parti programında yer verilen eğitim perspektifi esasen küresel rekabette konum elde etmeyi eksen alan, eğitimde özel sektörün payını artırmayı hedefleyen, temel ve mesleki eğitimi önceleyen, din

eğitiminin güçlendirilmesini amaçlayan vurgularıyla piyasaların eğitim gündeminin Türkiye muhafazakarlığıyla buluşturulmasının bir örneğidir⁷. Erdoğan'ın “fikren dinamik, ruhen huzurlu” gençler yetiştirme hedefi bu eğitim politikasının en iyi özetidir (Erdoğan, 2014). Fikren dinamik olan rekabetçi piyasa aktörü birey iken, ruhen huzurlu olan muhafazakar/dindar bireydir.

Neoliberal yaşam boyu öğrenme kavramı, eğitimsel jeokültürün düşünsel zeminini kuran Avrupa Birliği, OECD, Dünya Bankası ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar tarafından çerçevelendirilmiştir (Bağcı, 2015a). Türkiye açısından ise üyelik sürecinin dönüştürücü etkisi bakımından Avrupa Birliği görece daha belirleyici konumda olmuştur (Bağcı, 2011). Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 2006 yılında hazırlanan “Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi”, XVII. Milli Eğitim Şurası kararlarının “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” bölümünün “Yaşam Boyu Öğrenme” başlıklı birinci kısmı, 9, 10 ve 11. Kalkınma Planlarında içerilen eğitimin işgücü talebine duyarlılığının artırılması yaklaşımı, MEB'in 2009 yılında hazırladığı Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı, AKP'nin 2015'te yayınladığı 2023 Siyasi Vizyonu'ndaki hayat boyu öğrenme vurguları, Türkiye'de yetişkin eğitiminin, son dönemde yaşam boyu öğrenme kavramı etrafında piyasacı ve muhafazakar tarzda nasıl yeniden tanımlandığının göstergeleridir (Seçkin, 2021).

“Mesleki eğitimin geliştirilmesi” söylemi bu dönemde hegemonik bir bakış açısı olmuştur. Büyük burjuvazinin, kurduğu mesleki eğitim okulları aracılığıyla doğrudan, düşünsel faaliyetleri ve maddi yatırımları aracılığıyla dolaylı biçimlerde şekillendirdiği bu söylem, eğitimle toplumsal değişme ve yukarı sosyal hareketlilik arasındaki ilişkinin koparılması anlamına gelmektedir. Bu kavram altında toplanabilecek neredeyse tek bir kalemden çıkmış kadar birbirine benzeyen metinlerdeki ana fikir alt sınıflar için temel eğitim, ardından mesleki eğitim ve üzerine gelen yaşam boyu öğrenme modeline dayanır. Esasen mevcut toplumsal hiyerarşinin korunması ve geliştirilmesi amacını taşıyan bu model, küreselleşme, rekabet gücü ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının birlikte geçtiği dönemin bütün metinlerindeki hâkim motiftir. Üst sınıflar için özel okullar ve giderek uluslararasılaşan eğitim imkanlarının da dahil edilmesiyle niteliği güçlendirilen, alt sınıflar için ise mesleki eğitimle sınırlandırılan bu eğitim modeli, Türkiye'nin son dönemdeki kapitalist entegrasyon stratejisinin etkin bir parçasıdır. Bu modelle, ürettikleri toplumsal artı değerden daha fazla pay almak için toplumsal hiyerarşide yukarı doğru hareket etmek isteyen alt sınıflar, üst sınıflar tarafından mevcut konumlarına

⁷ AKP Programı. <http://www.akparti.org.tr/site/akparti/parti-programi#bolum>. Son erişim tarihi, 23.08.2022

kapatılmaktadır.

Bu dönem, sosyal devlet fikrinin de tasfiye edildiği bir zaman aralığı olduğundan Türkiye’de devletin, nüfusun ve yetişkin eğitime yönelik talebin artıyor olmasına rağmen bu alandaki yatırım harcamalarını kısıtđı görölmektedir. Eğitim alanındaki küresel bir eğilim olan bütçe kısıtlamalarının sonucunda tüm dünyada insanlar eğitim ihtiyaçlarını gidermek için özel sektöre yönlendirilmektedir. Bu kapsamda Türkiye’ye özgü olan ise AKP’nin giderek yükselen dinselleştirme politikalarına paralel olarak, kamu eliyle yürütölmekte olan kimi yetişkin eğitimi faaliyetlerinin belediyeler, dernekler ve vakıflar aracılığıyla özel sektörün yanı sıra dini cemaatlere devredilmesi olmuştur. Özellikle dinsel içerikli eğitimlerin sayıca artırılarak dini cemaatlere nakledilmesiyle hem dini eğitimlerin yaygınlaştırıldığı hem de bu cemaatlere kamudan kaynak aktarıldığı düşünölebilir. Aynı bağlamda, kamu eliyle düzenlenen aile eğitimleri ve evlilik öncesi eğitimlerin de arttığı görölmektedir. Türkiye’de kamusal yetişkin eğitimi kurumlarında verilen aile eğitimlerinin sayısının 1996’dan 2011 yılına gelindiğinde 5,5 kat artmış olması, AKP’nin yürüttüğü neoliberal proje nedeniyle dağılan aile kurumunu eğitimle kurtarmaya çalışması olarak yorumlanabilir. Ayrıca Kuran kurslarında yaşanan nicelik patlaması, diğer yetişkin eğitimi materyallerinde ve kurs içeriklerinde dinsel, cinsiyetçi, milliyetçi, itaatkarlığı teşvik eden, yeni resmi ideolojiye göre tarihi yeniden yazmaya yönelik öğelerin gözle görölür biçimde çoğalmasının da bu dönemin karakteristik yönelimleri olduğu izlenmektedir (Bağcı, 2015b).

Sonuç

Türkiye’de modern yetişkin eğitiminin tarihi, 16.yüzyıldan itibaren Batı Avrupa’dan genişlemeye başlayan kapitalist dünya-ekonomiye entegrasyonun, başka bir deyişle Türkiye’nin çevreleşmesinin tarihidir. Çevreleşme süreci farklı dönemlere özgü tarihsel ve toplumsal dinamiklere göre farklı önceliklerle devam etmiş ancak hiç kesintiye uğramamıştır. Böyle bakıldığında Cumhuriyet tarihinin ilk dönemi olan kuruluş yılları, Osmanlı’dan devralınan sınıfsal miras üzerine laiklik ekseninde girişilen ulusal inşa stratejisine dayalı bir entegrasyon sürecidir ve yetişkin eğitimi bu aşamada önemli bir fonksiyon üstlenmiştir. Bu dönemde kamusal yetişkin eğitimi politikaları özellikle yoksul köylü kitlelerin modern tarıma yönelen emekçi-yurttaşlara dönüştürölmesini üstlenmiş, okumaz-yazmazlık sorunu başta olmak üzere mevcut toplumsal yapıda, entegrasyonun önündeki eğitimsel engeller kaldırılmaya çalışılmıştır. Dönem boyunca, kapitalist işbölümünün gelişmesine bağlı olarak toplumda yeni mesleklere ihtiyaç duyulmuş ve yetişkin eğitimi, bu ihtiyacın ürettiği toplumsal pozisyonların hızla doldurulmasında da rol oynamıştır. Bu zaman zarfında Köy Enstitöleri gibi daha özenle ele alınması gereken uygulamalar da esasen

bu tarihsel zamanın ürünleridir⁸.

Ardından gelen Soğuk Savaş yıllarının başlangıcında kapitalist dünya-sistem ABD hegemonyası altında yeniden şekillenirken Türkiye'de de iktidarın sınıfsal niteliği ve siyasal sistem değişmiş, iktidar bloğuna yeni katılan toprak ağaları ve yeni yetişen ticaret burjuvazisi ile birlikte çevreleşme stratejisinde de nüanslar ortaya çıkmıştır. Bu dönemde yetişkin eğitiminde de ABD ile ilişkilerin belirleyici olduğu söylenebilir. İktidar yapısındaki değişimle birlikte Cumhuriyet'in izlediği yurttaşlık çizgisinde de değişimler olmuş, yurttaş yetiştirmenin görece muhafazakar ve eril formları gündeme gelmiştir. Yetişkin eğitiminin uluslararası gündemine paralel olarak Türkiye'de de sosyal devlet söylemi ve insan kaynakları yaklaşımı ile birlikte yukarı sosyal hareketliliği ima eden "ikinci şans" kavramının öne çıktığı görülür. İlk dönemde olduğu gibi bu dönemde de yeni mesleki statüler ortaya çıkmaya devam etmiş, yetişkin eğitimi bu sorun alanındaki misyonunu korumuş ve hatta uzaktan eğitim uygulamaları ile birlikte yeni yetişkin eğitimi pratikleri de bu sorun alanında devreye girmiştir.

Türkiye'de neoliberal dönem 1980 darbesiyle başlamış, krizlerle geçen yılların ardından 2002'de AKP'nin iktidara gelmesiyle esas rengini almış, temel karakteri olan toplumsal alanların topyekün piyasalaştırılması ve muhafazakarlaştırılmasını neredeyse sorunsuz bir program halinde hayata geçirmiştir. O güne kadar gelişmiş büyük sermaye yapısı dışında kalan taşradaki İslamcı burjuvazinin, Milli Görüş Hareketi'nden ayrılan ılımlı İslamcılarının ve başlangıç döneminde yer alan liberallerin kurduğu ittifak ile iktidara gelen AKP'nin programı, ekonomi alanında ihtiyaçları değişen kapitalist dünya-sisteme tam entegrasyon için gerekli yasal düzenlemeleri yapmak ve toplumu, dozu önceki döneme göre artırılmış bir dinsellikle muhafazakarlaştırmak üzerine kuruludur. İktidarını sürdürmek için dönemi boyunca ittifaklarını değiştiren ve aktüel pratiklerini de bu ittifaklara göre farklılaştıran AKP'nin yetişkin eğitimi yaklaşımı, dünya-sistemin eğitimsel jeokültürüne paralel olarak bilgi temelli ekonomi ve yaşam boyu öğrenme kavramlarıyla tanımlanabilir. Yetişkin eğitimi alanındaki bu saf neoliberal çerçevenin temel dinamiklerinin, ekonomik rekabet ve büyümeye yönelik esnek üretim modellerine uygun esnek öğrenme sistemleri ve içeriği din, millet, aile, ahlak gibi muhafazakarlığın temel değerleriyle doldurulmuş bir anlam dünyası olduğu

⁸ Türkiye'de üzerinde en çok düşünülmesi gereken eğitim deneyimi olan Köy Enstitüleri, eşitlik ve özgürlük perspektifinden bakıldığında, dönemin iktidar yapısının arzu etmediği sonuçlar üretmiş olması bakımından aslında eğitim tarihimizde arızı bir vakadır. Köy Enstitüleri'ni, Cumhuriyet'in ilk döneminin sınıfsal ve siyasal dengeleri içindeki bir çatlaktan sızan ışık olarak görmek mümkündür. Ancak sistem çatlağı kısa zamanda onararak kendi rotasına yeniden sokmuştur. Eleştirel eğitim tartışmaları bağlamında, resmi bir eğitim kurumunun, kurulduğu iktidar döneminin beklentilerinin dışında sonuç üretmiş olması, kuruma yapılan güzellemlerin ve saldırıların yarattığı retorik bulutunun ötesine geçen bir yaklaşımla değerlendirilmeyi hak etmektedir.

görülmektedir.

Reform ve devrimlerin topluma benimsetilmesinde yetişkin (halk) eğitiminin işlevselliği Osmanlı'nın son dönemlerinde konuşulmaya başlanmış olsa bile bu tip bir etkileşimin gücünü keşfeden ve kullanan asıl olarak Cumhuriyet olmuştur. Cumhuriyet'in bir yetişkin (halk) eğitimi rejimi inşa ettiğini söylemek bu bakımdan abartılı olmayacaktır. Özellikle kurucu dönemde iktidar, önceki bölümlerde özetlenen saiklerle toplumla yukarıdan aşağıya işleyen eğitimsel bir ilişki kurmuş, ancak bu ilişki kitlesel düzeyde temel okuma yazma ve yurttaşlık becerileriyle, başka bir deyişle kapitalist entegrasyonun gerektirdiği düzey ve biçimle sınırlı kalmıştır. Her modern eğitim dizgesi kendine özgü bir uyum ve özgürleşme dengesi kurar. Cumhuriyet'in kurduğu modern yetişkin eğitimi yapısında, önceki dönemlere kıyasla özgürleşmeye yönelen unsurlar olmakla birlikte uyumun ağır bastığı söylenebilir.

Üç dönem birlikte düşünüldüğünde alt sınıfların kamunun düzenlediği yetişkin eğitimi etkinliklerine katılımları ilk iki dönemde daha yüksek oranlarda gerçekleşirken bu oranların son dönemde merkez kapitalist ülkelere giderek daha fazla benzediği, görece eğitimsiz alt sınıfların yetişkin eğitime katılmaktan giderek daha fazla imtina ettikleri, katıldıklarında da toplumsal statülerini iyileştirmeye yaramayacak etkinlikleri tercih ettikleri görülmektedir (Bağcı, 2014). Bu durum bize yetişkin eğitime katılma örüntülerinin kapitalist işbölümünün gelişme düzeyine ne derece bağlı olduğunu göstermesi bakımından anlamlıdır. Türkiye ilk iki dönemde henüz üretim ilişkilerinin gerektirdiği nitelik ve çeşitlilikte bir işgücüne sahip olmadığı için yaygın bir eğitim hamlesiyle bu açık kapatılmaya çalışılmış, işbölümü geliştikçe eğitim sistemi ortaya çıkan yeni statüleri hızla doldurmaya yönelmiştir. Gayrimüslümlerin tasfiyesiyle nitelik ve nicelik kaybına uğramış burjuvazi, devlet eliyle yeniden yaratılarak kapitalizm yukarıdan aşağıya inşa edilmeye çalışılırken, eğitim ve yetişkin eğitimi de ihtiyaç duyulan alt ve orta sınıf statüleri doldurmayı hedeflemiştir. Kapitalist işbölümü geliştikçe yetişkin eğitime katılanların eğitim seviyeleri giderek yükselmiş, bu alan sınıfsal eşitsizliklerin daha açık biçimlerde yeniden üretildiği bir nitelik kazanmıştır. Bu bakımdan birinci ve ikinci dönemlerde alt sınıfların yetişkin eğitime katılma oranlarının yüksekliği, bir yönüyle sınıfsal hiyerarşinin her zaman en altında olan okumaz-yazmazların ve bu kesime yönelik kursların sayıca çokluğuna, diğer yönüyle üretim ilişkilerinin eğitim altyapısından hızlı gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan nitelikli insan gücü yokluğunda yetişkin eğitiminin alt sınıflara görece yüksek yukarı sosyal hareketlilik olanakları sunmasına bağlanabilir. Üçüncü dönemde Türkiye'de eğitimli nüfus artık nicelik bakımından daha gelişmiş olduğundan yetişkin eğitiminin bu fonksiyonu devre dışı kalmıştır.

Aynı şekilde üç dönem birlikte düşünüldüğünde Türkiye'nin yurttaşlık politikalarındaki dönüşümlerin yetişkin eğitiminin niteliğinde de paralel değişikliklere yol açtığı gözlenebilmektedir. İlk dönemin laikliği esas alan yaklaşımı ikinci dönemde kısmi muhafazakar bir revizyona tabi tutulmuş, üçüncü dönemde ise

devletin yurttaşlık tanımında açık bir dinselleşme eğilimi ortaya çıkmıştır. Yetişkin eğitimi alanında temel metinlerde, düzenlemelerde, içeriklerde ve materyallerde izlenebilen bu değişimin paralel şekilde toplumsal cinsiyet bağlamında da gerçekleştiği söylenebilir: Türkiye'nin kamusal yetişkin eğitimi politikalarındaki erillik düzeyi üç dönem boyunca sistematik olarak artmıştır. Yurttaşlığın dinsel ve toplumsal cinsiyet niteliklerinde bu dönemler boyunca kısmi değişimler olmuş olmakla birlikte belki de hiç değişmeyen temel niteliğinin Türklük vurgusu (Ünlü, 2018) olduğu iddia edilebilir. Türklüğün tanımı ve gerekçelendirilmesi her dönemde kimi nüanslarla yapılmış olsa da Cumhuriyet tarihi boyunca Türkiyeli olup da Türk olmayan yurttaşlar makbul vatandaş tanımı içine girmemiş, tüm eğitim paradigmasında olduğu gibi yetişkin eğitiminde de bu toplumsal gruplar yok sayılmışlardır.

Sonuca Bağlı Bir Öneri

Türkiye'nin yetişkin eğitimi tarihindeki bilinen olgu ve olayları içinde anlamlandırabileceğimiz sistematik bir kavramsal çerçeve geliştirmeyi amaçlayan bu yazı, nihayetinde ampirik olarak desteklenmek durumundadır. Önerilen çerçevenin kendi içindeki tutarlılığı, onun güvenilir olduğunu göstermez; dolayısıyla bu yazı, bir tartışma ve araştırma önerisi olarak da okunmalıdır. Türkiye'nin yetişkin eğitimi araştırmacıları, alana özgü tarih okumalarını güncel siyasetin romantik ve naif çerçevesinden, resmi ideolojiler arasındaki çatışmalar bağlamından çıkarmayı başarmak durumundadır. Bu, yetişkin eğitiminin politik karakterinden vazgeçmek anlamına gelmez. Aksine onun, arka planda kesintisiz şekilde işlemekte olan daha geniş politik yapılar, çatışmalar ve uzlaşmalar bağlamına yerleştirilebilmesine olanak tanır ve bizi güncel olanın kör edici etkisinden kurtarır. Bunu yapmak için atılacak ilk adım, yetişkin eğitime dair tarihsel olay ve olguları bir "iyi vs. kötü" tartışması bağlamında ele almaktan vazgeçmektir. Bugüne ilişkin eleştirilerimiz ille de geçmiş haklı çıkarmaz ve bunu söylediğimizde de bugünü onaylamış olmayız. Yetişkin eğitiminin tarihini yazmak, Türkiyeli yetişkin eğitimi araştırmacılarının önünde bir sorun alanı olarak durmaktadır.

Kaynakça

- Alkan, Mehmet Ö. (2008). “Osmanlı İmparatorluğu’nda Modernleşme ve Eğitim”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 6, Sayı 12, 2008, ss. 9-84. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/655118> (İndirme tarihi: 16.08.2022)
- Apple, M. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(1), ss. 12-44
- Bağcı, Ş. Erhan (2019). “Migration and Participation in Adult Education: The Matthew Effect on Immigrants”, *Adult Education Quarterly*, 69(4), 271-294. <https://doi.org/10.1177/0741713619848108> (İndirme tarihi: 26.03.2022)
- Bağcı, Ş. Erhan (2015a). The Political Economy of Lifelong Learning in International Organisations. *International Journal of Educational Policies*, 9(1), pp. 31-44 [https://www.academia.edu/22233939/The Political Economy of Lifelong Learning in International Organisations](https://www.academia.edu/22233939/The_Political_Economy_of_Lifelong_Learning_in_International_Organisations) (İndirme tarihi: 16.05.2022)
- Bağcı, Ş. Erhan (2015b). “Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme: Piyasacı ve Muhafazakar”, *Mülkiye Dergisi*, 39 (3), ss.211-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mulkiye/issue/279/1298> (İndirme tarihi: 09.08.2022)
- Bağcı, Ş. Erhan (2014). *Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik*. Kalkedon Yayınları
- Bağcı, Ş. Erhan (2011). “Avrupa Birliği’ne Üyelik Sürecinde Türkiye’de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 2, ss.139-173
- Bağcı, Ş. Erhan (2010). “Neoliberalizm ve Yaşam Boyu Eğitim: Gerçeği Gizleyen Büyülü Sözler”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 8 (30) 3-76. [https://www.academia.edu/1502423/Neoliberalizm ve Ya%C5%9Fam_Boyu_E%C4%9Fitim_Ger%C3%A7e%C4%9Fi_Gizleyen_B%C3%BCy%C3%BCl%C3%BC_S%C3%B6zler](https://www.academia.edu/1502423/Neoliberalizm_ve_Ya%C5%9Fam_Boyu_E%C4%9Fitim_Ger%C3%A7e%C4%9Fi_Gizleyen_B%C3%BCy%C3%BCl%C3%BC_S%C3%B6zler) (İndirme tarihi: 14.05.2022)
- Bedirhanoglu, Pınar (2021). “Neoliberalizm ve Devlet: Pınar Bedirhanoglu ile Söyleşi”, <https://textumdergi.net/neoliberalizm-ve-devlet-pinar-bedirhanoglu-ile-soylesi/> (İndirme tarihi: 16.08.2022)
- Berktaş, Fatmagül (2016). “Osmanlı-Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti”. Hakan Ertin, M. İnanç Özekmekçi (der.) *Nuran Yıldırım Armağan Kitabı: Tıp Tarihinin Peşinde Bir Ömür içinde*, Betim Yayınları
- Bilir, Mehmet (2009). “Yetişkin/Halk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi” Ahmet Yıldız ve Meral Uysal (der.) *Yetişkin Eğitimi içinde*, Kalkedon Yayınları, ss. 25-83.
- Boratav, Korkut (1997). “İktisat Tarihi (1908-1980)” Sina Akşin (der.) *Türkiye Tarihi*

4 – *Çağdaş Türkiye 1908-1980* içinde, Cem Yayınevi, ss. 265-354.

Braudel, Fernand (2020). *Tarih Üzerine Yazılar*. Doğu Batı Yayınları

DPT [Devlet Planlama Teşkilatı] (1968). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972.

TC Başbakanlık DPT Müsteşarlığı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Ikinci-Bes-Kalkinma-Plani-1968-1972.pdf>

(İndirme tarihi: 23.08.2022)

Dickerman, Watson (1989). *Türkiye’de Halk Eğitimi Hakkında Rapor*. MEB Yayınları

Erdoğan, Recep Tayyip (2014). “Yeni Türkiye Eğitimle İnşa Edilecek” *Yeni Türkiye Dergisi, Türk Eğitimi Özel Sayısı, Mayıs-Haziran 2014, Sayı:58-59*, ss.13-15

Fiala, Robert & Lanford, Audri Gordon (1987). “Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970”, *Comparative Education Review*, Vol: 31, No: 3, ss. 315-332. <https://www.jstor.org/stable/1188568> (İndirme tarihi: 08.03.2022)

Gençkaya, Ömer Faruk (2008). *Eğitimin Başkenti Ankara*. VEKAM Yayınları

Geray, Cevat (2002). *Halk Eğitimi*. Güncelleştirilmiş 3. Bası. İmaj Yayınevi

Gurminder K. Bhambra & John Holmwood (2018). “Colonialism, Postcolonialism and the Liberal Welfare State”, *New Political Economy*, 23:5, 574-587, DOI: 10.1080/13563467.2017.1417369

Güven, İsmail (2021). “Osmanlı Toplumunda Halk Eğitiminin Düşünsel Temelleri ve Pratiği”, *Yetişkin Eğitimi Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 7*, ss. 5-37. http://www.yetiskinegitimi.org/attachments/article/56/4.kasim_2021.Osmanlida_Halk_Egitimi.pdf (İndirme tarihi: 04.06.2022)

Harvey, David (1993). “Esneklik: Tehdit Mi Yoksa Fırsat Mı?”, *Toplum ve Bilim Dergisi*, ss.56-61

Keyder, Çağlar (2014). *Türkiye’de Devlet ve Sınıflar*. İletişim Yayınları

Lowe, John (1985). *Dünya’da Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayını

MEB (1956). *Halk Eğitimi Semineri Notları*. Milli Eğitim Yayınları

Nisbet, R. (2002) Muhafazakarlık. *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi* (Der. T. Bottomore ve R. Nisbet) içinde ss. 93-128. Ankara: Ayraç Yayınevi

Sayılan, F. (2009). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi. A. Yıldız ve M.Uysal (Der.), *Yetişkin Eğitimi* (s. 255-272). İstanbul: KalkedonYayınları.

Seçkin, Onur (2021). “Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Gündeme Gelmesine Etki Eden Faktörler ve Hayat Boyu Öğrenmenin Kavramsallaştırılması”, *Yetişkin Eğitimi Dergisi, Cilt 3, Sayı 5-6*, ss. 87-131, <http://www.yetiskinegitimi.org/attachments/article/49/hayat-boyu-ogrenmenin-kavramsallastirilmasi.pdf> (indirme tarihi: 24.08.2022)

Smith, Mark K. & Doyle, Michele Erina (2002). *Globalization: Theory and Experience*.

- Sengül, Tarık (2009). *Kentsel Çelişki ve Siyaset: Kapitalist Kentleşme Süreçlerinin Eleştirisi*. İmge Kitabevi Yayınları
- Uysal, Meral (2018). “Türkiye’de Akademide Yetişkin Eğitiminin Kurumsallaşma Sorunları”, *Yetişkin Eğitimi Dergisi Çıkış Sayısı*, ss.9-23
<http://www.yetiskinegitimi.org/attachments/article/9/turkiyede-akademide-yetiskin-egitiminin-kurumsallasma-sorunlari.pdf> (İndirme tarihi: 06.04.2022)
- Ünlü, Barış (2018). *Türklük Sözleşmesi: Oluşumu, İşleyişi ve Krizi*. Dipnot Yayınları
- Üstel, Füsun (2011). “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne *Vatandaşlık Eğitimi*. İletişim Yayınları
- Wallerstein, Immanuel (2014). *Dünya-Sistemleri Analizi: Bir Giriş*. bgst yayınları
- Wallerstein, Immanuel (1993). “The World-System after the Cold War”. *Journal of Peace Research* , Feb., 1993, Vol. 30, No. 1, pp. 1-6.
<https://www.jstor.org/stable/424718> (İndirme tarihi: 07.02.2022)
- Wallerstein, Immanuel (1979). “The Ottoman Empire and the Capitalist World-Economy: Some Questions for Research”, *Review (Fernand Braudel Center)* , Winter, 1979, Vol. 2, No. 3, pp. 389-398.
<https://www.jstor.org/stable/40240805> (İndirme tarihi: 26.04.2022)
- Yıldız, Ahmet (2021). “Osmanlı’da Modern Halk Eğitiminin Doğuşu” Meral Uysal, Ahmet Yıldız, Ş. Erhan Bağcı, Nurcan Korkmaz (der.) *Mehmet Bilir’e Armağan* içinde, Ankara Üniversitesi Yayınları, 27-60