

HALİL BUYRUK
Öğretmen Emeginin Dönüşümü

HALİL BUYRUK 1999'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden mezun oldu. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda bir süre öğretmenlik yaptı. Yüksek lisansını ve doktorasını araştırma görevlisi olarak çalıştığı Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü'nde tamamladı. Halen aynı bölümde çalışmalarını sürdürüyor. Eğitim ekonomi politikası, eğitimdeki toplumsal eşitsizlikler, öğretmen emeği ve dönüşümü ilgi alanları arasındadır.

İletişim Yayınları 2211 • Araştırma-İnceleme Dizisi 366

ISBN-13: 978-975-05-1824-9

© 2015 İletişim Yayıncılık A. Ş.

1. BASKI 2015, İstanbul

EDITÖR Tamlı Bora

YAYINA HAZIRLAYAN Birkan Yüksel

DİZİ KAPAK TASARIMI Ümit Kıvanç

KAPAK Suat Aysu

KAPAK FOTOĞRAFI Adem Erkoçak

UYGULAMA Hüsnü Abbas

DÜZELTİ Remzi Abbas

BASKI ve CILT Sena Ofset · SERTİFİKA NO. 12064

Litros Yolu 2. Matbaacılar Sitesi B Blok 6. Kat No. 4NB 7-9-11

Topkapı 34010 İstanbul Tel: 212.613 38 46

İletişim Yayınları · SERTİFİKA NO. 10721

Binbirdirek Meydanı Sokak, İletişim Han 3, Fatih 34122 İstanbul

Tel: 212.516 22 60-61-62 • Faks: 212.516 12 58

e-mail: iletisim@iletisim.com.tr • web: www.iletisim.com.tr

HALİL BUYRUK

Öğretmen Emeğinin Dönüşümü



Eğitim emekçilerine...

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	11
TEŞEKKÜR	13
GİRİŞ	15
BİRİNCİ BÖLÜM	
ÖĞRETMEN EMEĞİ VE DÖNÜŞÜMÜ	19
ÖĞRETMEN EMEĞİ: TANIM VE KAPSAM	19
Bir meslek olarak öğretmenliğin doğuşu ve kapitalist eğitim.....	22
<i>Kapitalist eğitimin tarihsel gelişimi ve öğretmenliğin kısa tarihçesi</i>	23
<i>Öğretmen emeğinin cinsiyeti: “Feminizasyon” ve öğretmenlik</i>	29
KURAMSAL TARTIŞMALARDA ÖĞRETMEN EMEĞİNİN DÖNÜŞÜMÜ	32
Profesyonelleşme tartışmaları ve öğretmenlik.....	32
Profesyonelliğin kaybı tartışmaları ve proleterleşme.....	41
Mesleki dönüşümü kavramada bir yol haritası: Emek süreci kuramı.....	44
Eğitimde emek süreci kuramının tarihsel arka planı.....	45
Kapitalist bir emek süreci olarak eğitim.....	48
<i>Emek kuramı ışığında öğretmen emeği</i>	48

<i>"Kamu emek süreci" farklı mıdır?</i>	54
Eğitimde emek süreci tartışmaları:	
<i>Eleştirel notlar</i>	56
Öğretmen emeğinin denetimi	59
<i>Devlet ve öğretmen emeği</i>	59
<i>Öğretmen emeğinin denetim mekanizmaları</i>	67
Denetimin değişen doğası ve eğitimde emek sürecinin dönüşümü	75
<i>Yönetimde paradigma değişimi sürecinde eğitim ve öğretmen</i>	77
<i>Toplam kalite yönetimi uygulamaları</i>	82
<i>Öğretmen istihdamında esnek uygulamalar</i>	84
Profesyonelleşme değil proleterleşme	85
<i>Vasıfsızlaşma</i>	85
<i>Çalışmanın yoğunlaşması</i>	91
<i>Yabancılaşma</i>	93
TOPLUMSAL SINIF TARTIŞMALARI	
BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLER	96
Öğretmenlerin nesnel sınıfsal konumları üzerine	99
Deneyim, çalışma kültürü ve toplumsal sınıf	105
Öğretmen emeğinin politik doğası	108

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EMEĞİNİN TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜ	115
Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de öğretmenliğin kısa tarihçesi	115
<i>Cumhuriyet'in kuruluş yılları ve öğretmenler</i>	119
<i>Köy enstitüleri ve yeni öğretmen kimliği</i>	122
Araştırmanın metodolojisi	126
<i>Çalışma grubunun seçilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi</i>	128
Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri	131
<i>Mesleğe giriş öyküleri</i>	132
<i>Öğretmenlerin yaşam koşulları</i>	140
TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERİN EMEK SÜRECİ VE TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜ	153

Eğitimde emek sürecinin denetimi ve dönüşümü	158
<i>Emek sürecinin ana ögesi:</i>	
<i>Bir denetim biçimi olarak müfredat</i>	162
<i>İş üzerinde kontrol kaybı:</i>	
<i>Planlamanın yok oluşu ve vasıfsızlaşma</i>	169
Ders planı uzman işidir: Kılavuz kitaplar	172
"Ben robot değilim ki öğretmenim"	180
<i>Bilişim teknolojilerinin kullanımı:</i>	
<i>Vasıfsızlaşma vs. yeniden vasıflan(dır)ma</i>	182
<i>Merkezî sınavlar: Ölçülebilirlik ve hesap verme</i>	186
<i>Gözetleme ve gündelik pratiklerin</i>	
<i>disipline edilmesi</i>	194
<i>Okulun "yeni" aktörleri: Söz velilerde</i>	203
Yönetmelik süreçlerinin dönüşümü:	
Bürokratik yönetimden	
yeni kamu işletmeciliğine doğru	209
<i>Toplam kalite yönetimi çalışmaları</i>	
<i>ve yönetime katılım söylemi</i>	217
<i>Yeni bir denetim biçimi olarak performans:</i>	
<i>Kendini dönüştür ya da yok ol</i>	223
Eğitim hizmetlerinin üretiminde esnek uygulamalar:	
Güvencesiz öğretmen istihdamı	230
"Bireysel özerklik" tartışması: "Sen sınıfın	
kapısını kapattığında kimse sana karışamaz" mı?	240
Çalışmanın yoğunlaşması	246
Çalışma ilişkilerinin dönüşümü:	
Bir yabancılaşma öyküsü	255
<i>Öğretmenler arası ilişkinin dönüşümü:</i>	
<i>Rekabetten yıpratıcı yarışa</i>	256
<i>Asıl ya da yedek olmak:</i>	
<i>Kadrolu ve ücretli öğretmen ilişkisi</i>	262
<i>Yöneticiler ve öğretmenler arası ilişkiler</i>	268
ÖĞRETMENLİĞİN TANIMLAYICI ÖGELERİ	
VE DÖNÜŞÜMÜ	276
Türkiye’de öğretmenliğe yüklenen anlam ve değer	276
<i>Modernleşmenin misyoneri olarak öğretmen</i>	278
<i>Toplumun eğitiminden öğrencinin yetiştirilmesine:</i>	
<i>Eğitimde odak değişimi</i>	284
Öğretmenliğe yüklenen anlam değişiyor mu?.....	288

<i>Öğretmenliğe yüklenen anlamın öznelliği</i>	292
“Öğretmenlik, ...karşılıklı öğrenme edimidir...”	295
Öğretmenliğe yüklenen anlam, kimlik inşası ve yetiştirme ilişkisi	297
<i>Öğretmen okulları: İdealizm ve sorumluluk</i>	299
<i>Eğitim enstitüleri ve eğitim yüksek okulları: İdealizmin yıkılışı</i>	304
<i>Eğitim fakülteleri: Yeni profesyonel öğretmenler</i>	306
Öğretmen olmayan öğretmenler:	
<i>Alan dışından öğretmenler</i>	312
“Öğretmenlik, (...) yaparak yaşayarak öğrenilebilecek bir meslek”.....	312
“Onlar daha farklı yetiştirilmişler gibi geliyor”.....	315
Türkiye’de öğretmen emeğinin cinsiyeti	317
Öğretmenlerin toplumsal statüsü	326
<i>Öğretmenliğin değersizleşmesi</i>	330
Öğretmenlerin değersizleşmesinin nedenleri:	
<i>Bir özet değerlendirme</i>	335
Öğretmenliğin statüsü ve toplumsal köken ilişkisi:	
<i>Öğretmenliği kimler “tercih” ediyor?</i>	342
EĞİTİMİN POLİTİK DOĞASI VE TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN ÖRGÜTLÜLÜĞÜ	347
“Farklılıklar zenginliğimizdir...”	353
Modernleşme sürecinde devlet, toplum ve öğretmen ilişkisi: Öğretmenler “devletin memuru” mu?	357
Türkiye’de öğretmen örgütlülüğü:	
Bir “eylem” olarak öğretmenlik	368
Öğretmen örgütlenmesinde sendika dönemi.....	371
<i>Sendikal örgütlenme gerekli mi?</i>	381
<i>Sendika-siyaset ilişkisine dair notlar</i>	391
SONUÇ	395
EK I	
KODLANMIŞ KİŞİSEL BİLGİLER	403
KAYNAKÇA.....	413

KISALTMALAR

ADEY	Aşamalı Devamsızlık Yönetimi
AKP	Adalet ve Kalkınma Partisi
AYÖP	Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
Eğitim-Bir-Sen	Eğitimciler Birliği Sendikası
Eğitim-İş	Eğitim ve Bilim İş-görenleri Sendikası
Eğitim-Sen	Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası
EMEP	Emek Partisi
İLK-SEN	Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası
KESK	Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MC	Milliyetçi Cephe
MHP	Milliyetçi Hareket Partisi
OYAK	Ordu Yardımlaşma Kurumu
ÖDP	Özgürlük ve Dayanışma Partisi
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
RİDEF	Risk ve İhtiyaç Değerlendirme Formu
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi

TİP	Türkiye İşçi Partisi
TÖB-DER	Tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği
TÖDMF	Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu
TÖS	Türkiye Öğretmenler Sendikası
Türk-Eğitim-Sen	Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası
ÜLKÜ-BİR	Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği

TEŞEKKÜR

Bu kitap, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırladığım Türkiye'de Öğretmen Emeğinin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme adlı doktora tezinine dayanıyor. Tez çalışması ve kitaplaştırmayı da kapsayan zaman diliminde pek çok kişinin katkısı ve desteği oldu. Öncelikle, yalnızca tez çalışmam süresinde değil, lisansüstü çalışmalarım boyunca desteğini hissettiğim değerli hocam Işıl Ünal'a teşekkür ederim. Fikirleri ve önerileriyle tezin şekillenmesinde emeği olan Seçkin Özsoy'a, tez izleme komitesinde yer alarak katkı sunan ve yaptığı çalışmalardan çok şey öğrendiğim Fuat Ercan'a, eleştirileri ve önerileri ile katkılarını sunan Yüksel Kavak ve Tuncer Bülbül'e de teşekkürlerimi bildiririm. Görüşme yaptığım öğretmenlerin bir kısmıyla iletişim kurmamı sağlayan ve çeşitli önerilerde bulunan Niyazi Altunya'ya minnettarım. Yayınevi ile iletişim kurmama vesile olan ve tezi kitaplaştırmam konusunda beni cesaretlendiren Nuray Türkmen'e, yoğun çalışma temposu içinde tezi okuyan, kitap olarak yayımlanması için destek ve katkılarını sunan Tanıl Bora'ya teşekkür borçluyum. Bugüne gelmemde emeklerini anmadan geçemeyeceğim ilk öğretmenlerim annem ve babama, manevi desteğini yanımda hissettiğim kardeşim Serpil'e, bu çalışmayı ta-

mamlayabilmem için evdeki sorumluluğumun büyük bölümünü üstüne alan eşim Yeşim'e ve çalışmam gerektiği için yanından ayrılmak zorunda kaldığım zamanlarda bana "baba ümüvesteye mi?" diye seslenen kızım Deniz'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yaşam öykülerini, deneyimlerini benimle paylaşan, bazen geçmişe bir yolculuk yaparak duygulanan bazen de yaşadıklarına sinirlenen ama hep samimi ve içten bir şekilde bana değerli zamanlarını ayıran, yetiştirdikleri birçok öğrencinin zihninde kazınmış olan isimlerini burada anmadığım değerli eğitim emekçileri bu çalışmanın asıl mimarlarıdır, var olsunlar.

HALİL BUYRUK

Ankara

GİRİŞ

Her geçen gün öğretmenliğin değiştiğini, eğitim alanında hiçbir şeyin artık eskisi gibi olmadığını öğretmenlerle sohbet edenler sık sık işitirler. Nelerin değiştiğini, bu değişim ve dönüşümlerin hangi mekanizmalarla, nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarma çabası beni bu kitaba konu olan araştırmaya iten temel nedenler arasındaydı. Giderek yaşamımızın her alanını bir sarmaşık gibi saran metalaşma süreciyle birlikte eğitim alanında ve öğretmen emeğinde köklü dönüşümler yaşanıyor. Kuşkusuz yapısal değişimlerden yola çıkarak eğitimde ve öğretmenlikte yaşanan dönüşümleri resmetmemiz mümkün. Ancak, “öğretmenlerin hikâyesi” yalnızca onların deneyimlerine, yaşadıklarına tanıklık ederek yazılabilir. Dolayısıyla böyle bir çalışmaya yönelmemin temel nedenlerinden bir diğeri farklı okullarda, koridorlarda, öğretmen odalarında, sendikalarda anlatılan deneyimlerin, paylaşılan dertlerin ortaklaşan ve farklılaşan yönlerini ortaya koyabilmek ve böylece onların hikâyesiyle birlikte kendi hikâyemi de yazabilmektir.

Kapitalist toplumlarda temel işlevi toplumsal ilişkiler sistemini yeniden üretmek biçiminde şekillenen eğitim, bir yandan emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde rol oynarken, diğer yandan yeni toplumsal ilişkiler sistemine uygun

vatandaşların yetiştirilmesinde önemli bir işlev görür. Ancak bu işlevlerinin yanı sıra, eşitlikçi bir toplum yaratılmasında rol oynayabilme ve özgürleştirici bir süreç olma potansiyelini de içinde taşır eğitim. Bu nedenle, herhangi bir araçsal nedene dayanmaksızın öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmesini, kişisel olarak özerkleşmelerini sağlayan bir yetkinleştirme süreci olabilir aynı zamanda. Kapitalizmin değişen koşullarıyla birlikte öğretmenlerin emek süreçleri daha fazla denetim altına alınırken, sahip oldukları görevli özerkliklerinin yanı sıra mesleklerinin dönüştürücü potansiyeli de yok oluyor. Dolayısıyla özneler arası bir ilişkiye dayanması nedeniyle özel bir emek biçimi olarak tanımlayabileceğimiz öğretmenlik, tüm toplumsal özelliklerinden soyutlanarak türdeşleş(tiril)iyor ve bu süreçte toplumsal olarak ona yüklenen anlamı kaybediyor.

Kapitalizmin gelişim seyri içinde yaşanan uzmanlaşma temelinde kimi işler, sahip olduğu özellikler dolayısıyla ayrıcalıklı bir konuma sahipti. Kafa emeğini temsil eden “beyaz yakalı işler” içinde değerlendirebileceğimiz profesyonel meslekler bu kapsamdadır. Endüstri sonrası toplum tartışmalarıyla öne sürülen tezlerden biri, artan kentleşme ve hizmet sektöründeki genişlemeye paralel olarak profesyonellerin sayısının giderek arttığı ve dolayısıyla “orta sınıf”ın genişlediğine ilişkindir. Oysa kapitalist üretim koşullarında yaşanan değişimlerle birlikte beyaz yakalı işleri de kapsayacak biçimde tüm emek biçimlerinde “güvencesizliği” öne çıkaran eğilimler görülmesi, meslek üyelerinin emek süreçleri üzerindeki denetimlerini kaybetmeleri, gelir ve statülerinin düşmesi bu tezin pek gerçeklik kazanmadığını düşünmemiz için iyi bir neden.

Öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüm, eğitimde ve eğitimin içinde yer aldığı toplumsal formasyonda yaşanan dönüşümden ayrı bir biçimde ele alınamaz elbette. Dolayısıyla günümüzde öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün anlaşılabilmesi hem tarihsel olarak öğretmenliğin inşasının hem de günümüzde değişen kapitalist toplumsal ilişkilerle birlikte bu emek biçiminde yaşanan dönüşümün anlaşılabilmesiyle mümkündür. Bu ne-

denle kitabın ilk bölümüne, yapacağım alan çalışmasına teorik bir çerçeve çizmek amacıyla öğretmen emeği kavramsallaştırmasından hareketle bir meslek olarak öğretmenliğin doğuşu, eğitimin tarihsel gelişimi ve bu sürecin kapitalizmle olan ilişkisine odaklanarak başladım. Daha sonra ise öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü anlamaya dönük kuramsal tartışmalara yer verdim. Emek Süreci Kuramı öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü anlayabilmemiz için önemli bir yol haritası sunuyor. Eğitimin kapitalist bir emek süreci olarak analiz edilmesi gerektiğine dair bir yaklaşım geliştirme gayretiyle, söz konusu sürecin öğelerini tanımlamaya çalıştım. Eğitim emek sürecinin şekillenmesinde devletin rolünü, devlet ve öğretmen ilişkisinin karmaşık ve çatışmalı doğasını ortaya koyabilmek için devlet tartışmalarına alan açmak önemliydi. Denetimin değişen doğasına odaklanmam ise eğitim emek sürecinde ve öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümleri daha somut boyutlarıyla ele almama olanak sundu. Çalışmada emek süreci analizini ve yaşanan deneyimleri odak noktasına oturtarak öğretmenlerin nesnel sınıf konumları ve öznel tutum alışları arasında bir bağ kurmaya gayret ettim. Bu yaklaşıma kuramsal bir çerçeve oluşturmak amacıyla öğretmen emeği ekseninde sınıf tartışmalarına ana hatlarıyla değindim.

Kitabın ikinci bölümü, Türkiye’de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümünü ortaya çıkarmaya yönelik gerçekleştirilen nitel araştırmaya dayanıyor. Bu bölüme başlarken 19. yüzyılın ortalarından 1945’li yıllara kadar olan süreci, Cumhuriyet öğretmenin doğuşunu resmetmek amacıyla kısa bir tarihsel değerlendirmeye yer verdim. Sonrasında ise araştırmanın yöntemini sunarak araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini tarihsel bir akış içinde betimlemeye çalıştım. Öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak emek sürecini ve tarihsel dönüşümünü, mekânsal farklılaşmaları, denetim mekanizmalarını, okul sürecine yansıyan çatışma ve çelişkileri bu bölümde ayrıntılı olarak ele aldım. Bir sonraki başlık ise öğretmenliğin tanımlayıcı öğelerine dair tartışmalara dayalı olarak şekillendi. Eğitimin politik doğası ve Türkiye’de öğretmen ör-

gütlülüğü sonuç bölümünden önceki son kısmı oluşturdu. Öğretmenlerin anlatılarına dayanarak politik yaklaşımlarını, mücadelelerini, örgütlülüklerini ve bunların emek süreçlerindeki değişimle birlikte eğitim alanına yansımalarını ele aldığım bu bölümle birlikte Türkiye’de öğretmen emeğinin dönüşümünü farklı boyutlarıyla görünür kılmaya çalıştım.

ÖĞRETMEN EMEĞİ VE DÖNÜŞÜMÜ

ÖĞRETMEN EMEĞİ: TANIM VE KAPSAM

“Öğretmen emeği” kavramlaştırması, salt iktisadi bir tanımlamayla bir üretim faktörü olarak ele alınabileceği gibi, toplumsal değişimdeki rolüyle ilişkili olarak, davranış ve alışkanlıklar kazandırmayı, yetiştirmeyi, toplumsallaştırmayı, kültürel aktarımı; insanın, insanlığın, toplumun değişmesine katkısı ya da insanda var olan kapasitenin karşılıklı bir etkileşimle ortaya çıkarılmasını ifade eden anlamlara da gelebilir. Pek çok faaliyet gibi öğretmenlik de kimi zaman “iş”, kimi zaman “çalışma”, kimi zaman “emek” veya “meslek” biçiminde adlandırılır. Bu çok anlamlılığı aşmak için Arendt’in (1994) “emek” tanımından yola çıkarsak, öğretmen emeği, öğretmenin yalnızca maddi yeniden üretimini gerçekleştirmesinin, biyolojik varlığını sürdürmesinin, yani geçimini sağlamanın bir aracıdır ve toplumsal işbölümü içerisinde üzerine düşen rolü yerine getirmesiyle anlamını bulur ve bu nedenle de araçsallaşır. Oysa aynı yaklaşım çerçevesinde öğretmenliği bir “iş” olarak tanımladığımızda, “sonuçları hemen tüketilmeyen” ve “dünyaya nedensellik sağlayan” bir anlam ortaya çıkar. Çünkü bir “iş” olarak öğretmenlik, dünyaya kalıcı katkılar sunar. Öte yandan yi-

ne Arendt'in terminolojisini kullanarak öğretmenliği bir "eylem" olarak tanımlamamız da mümkündür. "Muktedir olma" halini anlatan "eylem", Gambetti'nin (2007) vurguladığı gibi, zorunluluk yüzünden sürekli tekrarlanan (emek) ya da önceden tasarlanmış çeşitli kalıplara uygun olarak ifa edilen davranış (iş) değildir. Eylem, insanlar arası anlam dünyasının kurulmasında rol oynar ve özgürleşmeyi çağırır. Bu anlamda bir praksis olarak öğretmenlik eylemi, bilinçli bir faaliyet olarak özgürleştirici bir praksise dönüşme potansiyelini içinde taşır. Dolayısıyla öğretmenlik, hem geçim sağlamanın bir aracı, hem "dünyaya nedensellik sağlayan" bir iş hem de yaratıcı, dönüştürücü bir eylemdir.

Marx'ın emeğin ikili doğasına yaptığı vurgudan hareket edersek, öğretmen emeğinin de bu ikili doğanın karşıtlık ve mücadelesi ekseninde içerik ve biçim kazandığını görürüz.¹ Çünkü öğretmen emeği, değer yaratabilen tek meta olan emek gücünün toplumsal yeniden üretim sürecinde ve dolayısıyla soyut emeğin egemenliğinin inşasında yer alarak soyut formuna bürünür. Diğer yandan bu süreci tersine çevirme, emeğin farklı bir şekilde gelişmesine katkı sunma gibi "somut eylemleri" bağrında taşır öğretmen emeği. Öğretmen emeğinin ikili doğasını açıklığa kavuşturabilmek için, eğitimin birbiriyle taban tabana zıt ama birlikte var olan iki anlamından bahsetmem gerekir.

Türkçede "eğitim" anlamına gelen İngilizcedeki "education" sözcüğü, anlamları dolayısıyla birbiriyle karşıtlık içerisinde olan ancak yazılış ve okunuşları itibarıyla birbirine benzerlik gösteren Latince iki sözcükten türemiştir (Craft, 1984; Billington, 1997). Bu sözcüklerden biri, öğreneni bir iş ya da meslek edinimiyle bağlantılı olabilecek şekilde farklı amaçlara ulaş-

1 Arendt, emeği işten ayırırken ve ona olumsuz bir anlam yüklerken, bu olumsuzluğun nedenini üretime ve sömürü ilişkisine odaklanmadan, faaliyetin nerede gerçekleştiğinden bağımsız olarak ürün ortaya koyup koymaması, geçiciliği ve tüketimle olan ilişkisi çerçevesinde açıklar. Marx'ın yaklaşımında ise emek, iş ve eylem kategorileri tek bir kavram, emek ile tanımlanır. Çünkü kapitalist üretim biçimi nedeniyle yabancılaşan da, sınıf savaşımıyla bu yabancılaşmayı ortadan kaldıracak ve özgürleşmeyi sağlayacak olan da yine emektir.

mak için birtakım özel beceriler edinmesini sağlayan “talim ettirme”, “kalıba dökme”, anlamına gelen “educare”dir. Bu eğitimin amacı, bireyin endüstrinin gerektirdiği niteliklerle donanmış bir emek gücü, mevcut toplumsal yapıya ve devlete uygun iyi bir yurttaş ve piyasa değerlerini içselleştirmiş bir tüketici olarak yetiştirmesi ekseninde şekillenir (Özsoy, 2002). Diğeri ise “dışarı çıkarma” anlamına gelen “educere”dir. Bu ilke temelinde şekillenecek bir eğitim, öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmesine olanak tanıyacak, kişisel olarak özerkleşmelerini sağlayacak bir yetkinleştirme sürecidir. Bu eğitimin amacı terbiye etmekten farklı olarak, bireyde özerk bir biçimde kendi sorumluluğunu üstlenme, yani bireyi kendisi, öteki ve dünyayla olan ilişkisinin öznesi kılma kapasitesini ortaya çıkarmaktır (Gorz, 2001). Böyle bir eğitim süreci içinde edinilecek fikir ve beceriler, yalnızca hizmet edeceği amaç gibi dışsal nedenlerle değil; kendileri ve edinim süreci değerli olduğu için, yani bireye içsel nedenlerle izlenir. Özsoy’un (2002) vurguladığı gibi, insanın “yapma” becerilerinde değil, “olma” becerilerinde mükemmelleşmeye çalışması, “educere” anlamında bir eğitimin yaratacağı durumu özetler.

Yapılacak kısa bir gözlemlerle bile, eğitimin dayandığı bu iki anlamın, birbiriyle karşıtlık içerisinde olmasına rağmen bir arada var olabildiğini, ancak mevcut egemenlik ilişkilerinin eğitimin amaç, içerik ve uygulamalarını şekillendirdiğini söyleyebiliriz. Eğitimin en temel aktörleri olarak öğretmenlerin bu süreçteki rol ve işlevleri de bu egemenlik biçimine göre şekillenir. “Educare” anlamında bir eğitim yaklaşımında öğretmen emeği soyut emeğin egemenliğinde şekillenirken, “educere” anlamında bir yaklaşımla ise öğretmen emeğinin soyut biçimleri mevcut olsa bile, “somut eyleyişler”in² egemenliğinde bir faaliyete dönüşmesi mümkün olur. Bu çerçevede eğitimde yaşanan ticarileş(tir)me ve metalaş(tir)ma sürecini, educere anlamında

2 Emek, çalışma ve iş kavramları barındırdıkları anlam karmaşasından dolayı emeğin ikili doğasını ifade etmek için yeterli değildir. Bu nedenle, Holloway’ın (2011, s. 122) önerdiği “soyut emek” ve “somut eyleyiş” kavramları kullanılmıştır.

eğitimin gizlenmesi; bir başka ifadeyle, eğitimde meta ilişkilerinin hâkim olması biçiminde ifade edebiliriz.

Bir meslek olarak öğretmenliğin doğuşu ve kapitalist eğitim

Öğretmenliğin bir iş olarak kapitalizmle birlikte doğduğu ifade edilebilir. Meda (2004, s. 143-155) kapitalist çalışmanın ortaya çıkması ve gelişimine dair üç ana mantıktan bahseder. Bunlardan ilki, çalışmanın kapitalist mantığın hizmetinde bir araç olmasıdır. Meda'ya göre çalışma, bireyin kendisini gerçekleştirmek için peşinde koştuğu bir amaç olarak değil, baştan itibaren bir araç olarak ortaya çıkmıştır.

Okulların doğmasının ve eğitimin resmi ve kitlesel bir form kazanmasının temellerini kapitalist toplumsal formasyonla birlikte başlatmak anlamlıdır. Emek gücünün emekten kop(arıl)masıyla birlikte artı değer yaratmanın bir aracına dönüşmesi, eğitimin de bu çerçevede inşa edilmesine neden olmuştur. Kapitalist üretimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli emek gücünün toplumsal üretimi ve özellikle de denetimi, eğitimin kitleleşmesinde önemli bir rol oynarken, baştan beri araçsal bir mantık ekseninde ortaya çıkmasıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmen emeği de bu rasyonaliteye bağlı olarak öncelikle denetlenebilir bir emek kitlesi yaratılmasına olanak tanıyacak biçimde şekillenmiştir.

Öğretmenlerin “somut eyleyişler”e yönelmesini engelleyecek temel etkenlerden biri Meda'nın ücretli emeğin gelişimi üzerinde ikinci mantık olarak tanımladığı “tabii oluş” mantığıdır. Ücretlinin kendisinden istenen şeyi bir iş sözleşmesi aracılığıyla kendisine dayatılan bir örgütlenme içerisinde hayata geçirmesini ifade eden bu mantık, öğretmenin kendisinden beklenen rol ve işlevleri yerine getirmesi için denetim altında tutulmasını ifade eder. Meda'nın dünyayı düzene koyma aracı olarak emek biçiminde tanımladığı üçüncü mantık ise “teknik gelişme”ye dayalı ilerlemedir. Emeği daha etkili kılmak ve dolayısıyla bolluğu, refahı arttırmak ve böylece dünyayı insanileş-

tirerek kendimizi daha fazla uygarlaştırmak ve modernleştirmek çalışmanın gelişiminde önemli bir adımdır. (Meda, 2004, s. 154) Burada temel mesele ilerlemeye, modernleşmeye duyulan kör inançtır. Çünkü toplumsal sınıflardan bağımsız olarak bir uygarlaşma, gelişme miti yaratıldığında herkesin “ortak iyi”si ilân edilen bu gelişme için çalışmak kaçınılmaz olur ve emek en soyut biçimine kavuşur.

Kapitalist eğitimin tarihsel gelişimi ve öğretmenliğin kısa tarihçesi

Tarihin ilk dönemlerinden itibaren belirli birtakım bilgi ve becerilerin sonraki kuşaklara aktarılması anlamında bir eğitimden bahsetmek mümkündür. Kapitalizm öncesi toplumlarda oldukça yavaş bir biçimde değişen bu aktarım süreci genellikle aile içerisinde gerçekleşmiş, toplumsal rollerin öğretilmesi ve döneme özgü üretim becerilerinin kazandırılmasıyla sınırlı kalmıştır. Eğitimin, dolayısıyla öğretmenliğin tarihini köleci topluma kadar götürmek olasıdır. Toplumun “efendi” ya da “soylu” olarak adlandırılan belirli bir kesiminin çocuklarının eğitimi için köleler arasından “çocuk bakıcıları”nın seçildiği biliniyor.³ Pedagoglar, çocukların hem hayata hazırlanmasını ve belirli birtakım pratik beceriler kazanmalarını sağlarken hem de felsefe, sanat gibi bazı alanlarda yetişmelerinde yardımcı olmuştur. Dünyanın pek çok bölgesinde kurulmuş eski uygarlıklarda toplumsal yapıya göre değişimler gösteren eğitim pratikleri uygulanmıştır. Örneğin Antik Yunan uygarlığında erkekler çocukluklarında vatandaş olarak eğitilirken ve bir sanat alanında yetiştirilirken, kadınlar eğitim alamıyordu. “Çalışma”ya karşı olumsuz yaklaşımdan dolayı “çalışmaktan özgürleşmiş vatandaşlar”ın çocuklarına pratiğe yönelik eğitimin yerine, daha çok pasajların okunarak tekrarlandığı dikte tarzı bir eğitim ve bununla birlikte drama, okuma, yazma, konuşma eğitimi ve-

3 Kölelerin yerine getirdiği bu faaliyetler Yunanca “Paidagogeio” olarak adlandırılmıştır. Latince “Pedagoji” olarak kullanılan sözcük, Türkçede “çocuk eğitimi” olarak karşılık bulmuştur.

rilmiştir (Houston, 2009, s. 16). Sparta geleneğinde ise askeri eğitimde uzmanlaşmış eğitimcilerin gerçekleştirdiği askeri eğitim mevcuttur.

Birebir öğretene-öğrenen ilişkisinin yaşandığı eğitimin en tipik örneği zanaatkarlıkta görülür. Toplumsal işbölümüne bağlı olarak gelişen meslekler genellikle babadan oğula aktarılırken, aile dışında mesleğe ilişkin bilgi ve becerilerin sonraki kuşaklara aktarımını sağlayan çıraklık ilişkisidir. Feodal dönemde politik katılım söz konusu olmadığı için ve çocukların politik birtakım kuralları öğrenmesi gerektiğinden yurttaşlık eğitimi gibi bir eğitime ihtiyaç duyulmamıştır. Bu anlamda aile dışında toplumsallaşmayı sağlayan temel kültürel kurum, birtakım dini değerlerin ve eğilimlerin öğretildiği dini kurumlardan ibarettir. Dolayısıyla 19. yüzyıl öncesine kadar çocukların yetiştirilmesi ve eğitimi aileler ya da dini kurumlar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Kapitalizmin doğuşu ve kitlesel eğitimin gelişimi arasında bir paralellik vardır. Kapitalizm öncesi çok yavaş olan değişim sürecinin yeni üretim tarzıyla birlikte büyük hız kazanması, yeni mesleklerin ve uzmanlık alanlarının doğmasına yol açmıştır. Kırlardan kopup gelen çiftçiler ve zanaat üretiminin çalışma ilişkilerine uyumlu zanaatkarların kapitalist üretim ve fabrika düzeninin gereklerini öğrenebilmesi ve bunlara uyum gösterebilmesi için eğitilmesi önemli bir gereklilik haline gelmiştir.

Kapitalizmin doğuşuyla birlikte yaygınlaşan eğitim, uzmanlık ve meslek ediniminden daha çok fabrika kurallarına uyumu sağlayacak tarzdadır. Hızla kitleselleşen eğitime rağmen, bu dönemde açılan okullar genellikle fabrikalara uyumlu bir şekilde yapılandırılmıştır ve çok az süre açıktır. Çocukların fabrikalarda çalışması dolayısıyla yılın belirli dönemlerinde açık olan okullarda, eğitim öğretimden daha çok fabrikalardaki üretime yönelik alışkanlıklar setinin kazandırılması hedeflenmiştir. Rury (2002, s. 62) endüstri kapitalizminin gelişme döneminde işyeri sahiplerinin maliyetleri düşürmek için çocuk emeği kullanmaya yöneldiğini, bu nedenle de fabrikaların da bir anlamda okullaştığını vurgular. Çünkü çocuk ve ka-

din emeğinin kullanılması artı değer üretiminde bir artışa yol açarken, manifaktür dönemde işçiler tarafından gösterilen direncin kırılmasında da önemli bir rol oynamıştır. Makinele-
rin üretime girmesiyle birlikte çocuk emeğinin yoğun bir şekilde kullanılabilmesi kimi yasal düzenlemeleri gerektirmiştir. 19. yüzyıl İngiltere'sinde fabrika yasasına⁴ tabii bütün sanayilerde üretimde 14 yaşından küçük çocukların kullanılabilmesi için bu çocukların okula gitmesi yasal bir koşul haline getirilmiştir. Fabrikatörlerin sorumluluğunda olan bu eğitim sürecini Marx şöyle özetler:

Yasa çocukların günde belli bir süre (3 saat) okul adı verilen dört duvardan ibaret bir yerde kapalı tutulmasından ve çocuğu çalıştıran kimsenin, her hafta öğretmen olarak imzasını atan bir kişiden bir belge almasından başka hiçbir hüküm getirmemektedir (Akt. Marx, 2011, s. 384).

Kentlerin büyümesi toplumsal problemlerin de büyümesi anlamına gelirken, bunların çözülmesinde çeşitli kurumlar önemli işlevler üstlenmeye başlamıştır (Rury, 2002, s. 11). Bu kurumlardan biri kiliseyken bir diğeri okuldur. Kentleşmeyle birlikte daha çok nüfusun yoğun olduğu yerlerde kurulan okulların yaygınlaşmasıyla kitleselleşen ilköğretim, çocukların suça yönelmesini önleyecek bir sosyal kontrol mekanizması olarak düşünülmüştür. Örneğin Amerika'da ilk defa kamuca desteklenen okul, 19. yüzyılda fakir çocuklar için açılan yetimler okuludur (*charity schools*). Bu yıllarda kamusal bir hizmet olarak görülerek fakirler için açılan okullar genellikle bilinç geliştirme potansiyeli göz önünde bulundurularak gereksiz olarak nitelenmekle birlikte, daha çok disipline edici bir yaklaşımla endüstrinin ihtiyaçlarına göre yapılandırılmaya çalışılmıştır (Fagerland ve Saha, 1983, s. 37). Dolayısıyla okullarda çocuklara bir yandan çalışma alışkanlıkları, din kuralları, okuma yaz-

4 İngiliz fabrika yasasına göre ebeveynler 14 yaşından küçük çocuklarını, ilk eğitim sağlanmadan, bu yasaya tabii fabrikalara gönderemez. Yasa hükümlerinin yerine getirilmesinden fabrikatör sorumludur. "Fabrikanın sağlayacağı eğitim zorunludur ve bu çalışma koşullarından biridir" (Rapor, 31 Ekim 1865, akt. Marx, 2011, s. 461).

ma becerileri, hesaplama öğretilerek endüstriyel hayatın gereklerine uygun davranışlar geliştirmeleri sağlanmaya çalışılmış, diğer yandan kontrol dışına çıkmaları engellenmiştir.

19. yüzyıl içinde eğitimin kurumsallaşması evin bir uzantısı biçiminde ortaya çıkan okullardan zanaat öğretimine, dini okullardan yalnızca haftanın belirli günleri, örneğin pazar günleri açık olan okullara, belirli bir ücret karşılığı gidilen özel okullardan halkın yoksul kesimlerinin gidebildiği halk okullarına kadar süreç içinde farklılaşan okulların açılmasıyla çeşitli biçimlerde devam etmiştir (Labaree, 2008). Eğitimin giderek daha kitlesel bir biçim kazandığı bu süreçte gelişen okul modelleri endüstri çağının gereklerine uygun olarak düzenlenmiştir.⁵ Bowles ve Gintis'in (1976) vurguladığı gibi, okullar ve endüstriyel kuruluşlar arasındaki benzerlikler, geleceğin işçilerinin üretim sürecinde yerine getireceği rolleri okulda öğrenmelerine olanak tanımakta, böylece okul, emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde önemli bir işlev görmektedir.

Özellikle 19. yüzyılın ilk yarısında, okuma yazma bilen, bireysel olarak ahlâki değerlere sahip olan birisi yerel düzeyde okul kurullarının değerlendirilmesinden geçerek rahatlıkla öğretmen olabiliyordu. Okulların uzun süreli açık olmaması öğretmenliğin daha çok geçici bir iş olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Bowles ve Gintis (1976, s. 153) 1870 yılına kadar 5-17 yaş arası çocukların yarısından daha az bir oranının okula devam ettiğini, eğitim öğretim yılının yılda yetmiş sekiz günü geçmediğini belirtirler. Benzer biçimde bu yıllarda Amerika'da okulların yalnızca bir dönemde birkaç ay açık olduğunu

5 Örneğin yüzlerce çocuğun eğitim aldığı Lancaster okul modelinde daha eski öğrenciler, bir öğretmen gibi yeni öğrencileri gözetlemek ve denetim altında tutmak için kullanılırdı. İlk olarak İngiltere'de ortaya çıkan ve daha sonra Amerika'da da yaygınlaşan, eski öğrencilerin öğretmen yardımcısı olarak kullanılması dolayısıyla aynı zamanda öğretmen de yetiştiren, fabrikalara benzer tarzda örgütlenen, katı kuralların ve kitlesel eğitimin olduğu, oldukça disiplinli bu okullarda çocuklara dikte ve uygun davranış alışkanlıkları öğretiliyordu (Angus, 2001, s. 10; Edwards, 1991, s. 240-241; Rury, 2002, s. 66). Fabrika düzenine benzer tarzda örgütlenen Lancaster okul modeli pahalı olmaması, kitleselleşmeye imkân tanınması ve gözetlemeye dayalı bir sistem olması dolayısıyla tercih edilmiştir.

belirten Rury (2002, s. 15), öğretmenlerin de düzenli bir şekilde istihdam edilmediğini ve eğitimlerinin de öğrencilerden çok da iyi bir durumda olmadığını vurgular. Öğretmenliğin geçici bir iş olarak görülmesi neredeyse öğretmenlik yapanların büyük bir bölümünün iş değiştirmesine yol açmıştır. Öğretmenlik yapmakta ısrar edenler ise daha çok mecbur oldukları ya da başka meslekler yapamadıkları için bu meslekte devam ediyorlardı. O dönemlerde kilise çanı çalmak gibi, öğretmenlik de bir kamu hizmeti olarak istihdam olanağı sunmaya başlamıştır. Bu nedenle de öğretmenliğe daha çok toplumun alt kesimlerinden, farklı kariyer mesleklerine ulaşamayan kişiler, özellikle de kadınlar yönelmiştir (Sedlak ve Schlossman, 1986).

Eğitimin kitleleşmesinde ve kurumsallaşmasında bir diğer önemli etken kapitalizmin ilerleyen dönemlerinde ihtiyaç duyulan ulus-devlet örgütlenmesidir. Ulus-devletin ihtiyaç duyduğu vatandaşların ve “modern” toplumun bireylerinin yetiştirilebilmesi eğitimin kitleleşme biçiminde sunumunu gerektirmiştir. Gelişen kapitalist üretim biçimi ve değişen toplumsal ilişkiler çerçevesinde inşa edilen ulus-devletlerin ihtiyaç duyduğu politik ve kültürel birliğin sağlanabilmesi ancak bu devlet biçimine uygun ulusal bir eğitim sisteminin kurulmasıyla mümkün olabilecekti (Green, 1990). Gellner’in vurguladığı gibi, devletin merkezileşmesi ile eğitimin merkezileşmesi arasında yakın bir ilişki vardır (Nóvoa, 2000). Çünkü modern değerlerin yaratılması, ancak merkezî ve bütünleşmiş bir eğitim sistemiyle mümkün olabilecektir.

Geç kapitalistleşen ülkelerde bu yaklaşım çok daha hızlı bir biçimde kendisini hissettirmiş, modernleşme ve eğitim arasında daha sıkı bir ilişki kurulmuştur. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası önem kazanan Modernleşme Kuramları’nda, “az gelişmişliğin” nedenleri geleneksel anlayış, tutum ve davranışlar olarak açıklanırken, endüstrileşmiş toplumların bu değer, tutum ve davranışları değiştirerek modern toplum yapısına kavuştukları ve bu süreçte eğitim kurumlarının önemli bir işlev gördüğü vurgulanmıştır (Eskicumalı, 2003). Eğitimin, sanayileşmiş ülkelerin teknolojik ve ekonomik olarak gelişme-

sinde önemli bir role sahip olduğu ve modernleştirici etkisine ilişkin vurgular, “az gelişmiş” olarak adlandırılan toplumların gelişmesinde önemli bir güç olarak görülmeye başlanmasında etkilidir. Bağımsızlığını yeni kazanan eski sömürge ülkelerde eğitim, ulusal bir devlet kurmanın, hedeflenen ekonomik ve politik gelişmenin sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmüştür.

Dolayısıyla eğitimin kitleselleşmesinin ikinci uğrağı İkinci Dünya Savaşı sonrasıdır. Dünyanın pek çok bölgesinde hem ilköğretim hem de ilköğretim sonrası eğitimde büyük bir kitleselleşme yaşanmıştır. Kapitalizmin başlangıç dönemlerinde uzmanlık gerektiren meslekler büyük oranda aldığı eğitim dolayısıyla seçkinler tarafından dolduruluyordu. Kapitalizmin gelişimine paralel olarak sanayileşmenin hızlanması, üretime yeni makinelerin girmesi yeni bilgi ve becerileri gerektirmiş; okumak, yazmak, basit işlemler yapabilmek yeni üretim tarzına uyum için önemli olmakla birlikte yeterli gelmemeye başlamıştır. Artan üretime paralel olarak alım satımı takip edebilecek, faturaları işleme sokacak bir kâtipler ordusunun da gerekli olmaya başlaması (Huws, 2006) işgücünün çeşitlenmesine neden olurken, uzmanlığa dayalı yeni mesleklerin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Endüstrileşmenin hızlanmasıyla üst sınıflardaki mevcut emek gücü giderek artan meslekleri karşılayamadığından belirli bir kesimin tekelinde olan ilköğretim sonrası eğitim de kitleselleşmeye başlamıştır.

Eğitimden yeterince yararlanamayan toplumsal kesimlerin eğitim talebi de eğitimin kitleselleşmesinde bir diğer önemli faktördür. Eğitimin, ekonomik ve toplumsal gelişmede, refahın sağlanmasında önemli bir katkı sağladığına ilişkin çalışmalar ve dönemin gereklerine uygun olarak kamu harcamalarının artırılmasına olanak tanıyan Keynesyen politikalar eğitimin kitleselleşmesinde önemli gelişmeler yaratmıştır. Yaşanan tüm bu gelişmeler toplumun en ücre köşesine ulaşma potansiyelini taşıyan öğretmenlerin giderek daha fazla önem kazanmasına olanak tanımıştır.