

Türk Milli Eğitiminin Amaçlarında Birey ve Vatandaş Sorunu

The Individual and Citizen Problem in the Aims of Turkish National Education

FATİH ÖZTÜRK 
İnönü University

Received: 24.12.2020 | Accepted: 29.12.2021

Abstract: This study examines the Aims of Turkish National Education in terms of individual and citizenship education on a philosophical basis. In this context, taking into account the fact that the determination of the goals and the achievements indicated directly affect all the remaining educational processes, the internal consistency of the written goals was first theoretically evaluated in terms of individual, citizenship and vocational education. In the literature of educational philosophy, the relationship between individual education that glorifies critical and free-thinking and citizenship education that highlights social benefit has been described by some thinkers as a "tension" and by some as a "compromise" area. While the tension-centered approaches consider the two types of education as different processes, those who emphasize the importance of reconciliation touch upon the affirmative relationship between the 'good' individual and the 'good' citizen. In this context, especially within the framework of the views of J. J. Rousseau, B. Russell and J. Dewey on the nature and objectives of education, it has been emphasized how the said aims affect individual and citizenship education. As a result, it was revealed that the problems related to the realization levels of these goals arise from differences in perception and application of stakeholders such as administrators, teachers, students and parents in the practical field rather than the theoretical text, namely the written aims in the Act of Turkish National Education.

Keywords: Education, educational goals, individual education, citizenship education, philosophy of education.



Giriş

Eğitimin ne ve nasıl olması gerektiğine ilişkin araştırmalar, eğitim felsefesinden eğitim programlarına birçok eğitim bilimi alanının kapsamında yer alır. 'Eğitimin ne yapması gerekir' sorusu da yukarıdaki sorular kadar mühim olup daha çok eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi alanlarının irdelediği önemli bir tartışmadır. 'Eğitimin ne yapması gerekir' sorusu doğrudan doğruya eğitimin amaçlarına ilişkin soruşturmalara kapı açar. Eğitim daha önceden saptanmış belirli hedefleri olan kasıtlı bir faaliyet olduğuna göre bu hedefler eğitim faaliyetinin kendisini ve süreç içindeki amaçlarını anlamlı kılacaktır. Amaç, doğası gereği önceden ayarlanmış ve değerlerden çıkarılmış/türetilmiş nitelikler bütünü olduğu için insanın bütün eylemlerinin hareket noktası, yön göstericisi ve işaret ettiği kazanımdır. Eğitim konusunda da amacın eğitimi oluşturan diğer bütün unsurlardan daha önemli, öncelikli ve özellikli olduğu açıktır. Nihayetinde, müfredat, program, metodoloji, teknik ve materyal gibi her türlü eğitsel eleman amaca göre şekillenir ve dizayn edilir. Aradaki muhtemel uyumsuzluklarda amaç değiştirilemez olmasa da değiştirilmesi en son denenen öğelerden kabul edilir. Bu bakımdan, amacın tastamam saptanması, izah edilmesi ve felsefi temele oturulması, amacı takip eden diğer eğitsel süreçlerin tutarlılığı, gerçekçiliği ve geçerliliği için en öncelikli meseledir. Ayrıca, eğitim sürecinin başarılı olup olmadığını test etmenin ana yolu da varılan sonuç ile belirlenmiş amaç arasındaki tutarlılık olduğuna göre (Ertürk, 1994, s. 107), (Sezgin, 1994, s. 219) 'amacı', bütün eğitim faaliyetlerinin her kademesinin kendisine göre şekillendiği ve daima ondan etkilendiğini en basit haliyle matematikte parantez dışı çarpan konumundaki sayıya benzeterek önemini açık bir biçimde ortaya koyabiliriz.

Eski çağlardaki eğitim süreci tamamen informel düzeyde olup kişinin kendi hayatını devam ettirmesine yarayan becerilerin kazanılmasına yönelikti. Modern eğitim ise tamamen bilinçli ve kasıtlı nitelikleriyle ayrılmıştır. Her şeyden önce günümüzde eğitim bireyde istendik davranış ve düşüncelerin oluşturulmasını hedeflemektedir. Bilinçli bir çaba olarak eğitim daha önceden belirlenmiş amaç ve davranışları belli bir organizasyon çerçevesinde bireye kazandırmaya çalışır ve sonucun sağlanmasını amaçlar ile örtüşme düzeyi üzerinden yapar. İnsan hayatının ideallerinden türetilen değerlere yaslanan amaçlar daima değiştiği için, eğitimde amaçların sürekli



dinamik ve esnek olarak belirlenmesi gerekir. Burada bahsedilen değişme her şeyin baştan düzenlendiği bir sistemi değil zaman içinde değişen şartlara göre uyum sağlayabilmek adına esnekliğin korunmasını işaret etmektedir.

Eğitimin amaçlarının doğası sabit olmama ve evrensellik nitelikleriyle karakterize olursa da eğitimin diğer unsurlarına göre daha kalıcı nitelikte olması beklenir. Ama amaçlar doğaları gereği değişken ve göreceli olduğundan amaçlar belirlenirken eğitimin doğası ile ilgili aşağıdaki özellikleri dikkate almamız gerekir:

- Eğitim, tek amaç güden bir eylem olmayıp çeşitli ve birçok amacı aynı anda taşır.
- Eğitimin amaçlarının bazıları kalıcı, belirli ve değişmez ('iyi' insan yetiştirme gibi) iken bazıları esnek, uyarlanabilir ve değişkendir.
- Eğitimin amaçları bireyin olduğu kadar toplumun da ihtiyaçlarını dikkate alarak şekillenir.
- Eğitimin amaçları hayatın idealleri ve gerçekliği arasında korelasyon içerir. Bu bakımdan felsefi, dini, politik ve ekonomik ideallerin değişmesi eğitimin amaçlarıyla yakından ilgilidir.
- Pratikte eğitim toplumun bir yansıması olup toplumun kontrol edilmesi için de bir araç konumundadır.

Yukarıdaki ilkeler bize eğitimin zaman içinde hem bireyin hem de toplumun spesifik ihtiyaç ve ideallerine göre sürekli bir değişim içinde olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, eğitimin amaçlarının ne olduğuna dair ilk incelemeler tarihin en eski dönemlerinde başlamış olmakla beraber büyük düşünür ve filozofların görüşleri, yaşanan olağanüstü toplumsal olaylar, farklı toplum ve grupların beklentileri, ekonomideki değişimlerin yansımaları gibi birçok etmenin şekillendirmesiyle devamlı değişim halinde olmuştur.

Eğitimin Amaçlarının Tarihsel Değişimi

İnsanoğlunun tarihsel gelişiminin her safhası kendi zamanının hayat idealleri ve amaçlarını taşımıştır. Hayatın bu amaçları da doğrudan doğruya eğitimdeki amaçları etkilemiştir. İlk ve orta çağlarda eğitimin amaçları büyük ölçüde hayatın kendi ideallerine göre şekillenmiştir. Örneğin Antik



Hindistan'da eğitim spiritüalist bir yapıya sahip olup insanların kendi hayatlarında önem verdikleri hakikat arayışlarının bir boyutunu oluşturuyordu. Sparta'da eğitim tamamen toplumsal yanıyla var olarak bireysel hedeflerle hiç ilgilenmemiştir çünkü Sparta kültürüne göre insan kendisi için değil devlet için doğmakta ve yaşamaktaydı. Bütünüyle devletin tekelinde olan bu eğitim anlayışı gençlerin eğitim vasıtasıyla devletin askeri gücüne katkı sunmasını temel gaye olarak belirlemişti. Bir başka deyişle, amaç cesur askerler yetiştirmek olduğu için eğitim gençlerde fiziksel yapılarının gelişmesine ve vatan sevgisinin artırılmasına odaklanmak zorundaydı. Öte taraftan Antik Yunan'da 'birey' ve onun kişisel gelişimi eğitimin merkezinde yer alıyordu. Bütünsel bir yaklaşımla bireyin fiziksel, entelektüel, ahlaki ve estetik yönlerinin uyumlu bir gelişme sergilemesi temel hedeflerdendi. Bununla birlikte Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi idealistler için eğitimin bireysel amacı ikinci plandaydı. Sokrates, eğitimde evrensel ve ebedi doğruların öğretilmesi gerektiğini savunurken, Platon eğitimi toplum eksenli ele almış ve siyasetin bir aracı olarak değerlendirmişti. Aristoteles ise birey ile toplum, teori ile pratik arasında uyum bulan eğitimi gerçek eğitim olarak algılamıştır. Romalılar'a göre eğitim tamamen toplumsal ve materyalist amaçlar için var olmalıydı. En üstün başarı maddi veya mesleki başarı olduğu için Roma devletine yakışan bir vatandaş olarak yetişmek ve bu aidiyetin gereklerini yerine getirmek için beceri kazanmak eğitimin temel hedefi olmalıydı. Orta Çağlarda büyük ölçüde dini, mistik, monarşist ve skolastik nitelikleriyle ön plana çıkan eğitim anlayışı ebedi saadeti önceleyen nispeten suni ve formel bir yapıyı benimsemişti. Bacon ve Comenius gibi Rönesans ve Reform sonrası düşünürler eğitimsizliği her türlü kötülüğün sebebi olarak gördükleri için eğitimin önemi üzerinde ısrarla durmuşlar ve öğrencinin bireyselliği, gücü ve ilgilerine büyük önem atfetmişlerdi.

John Locke ile beraber eğitimin amaçları ve gücü konusunda bir dönüm noktası yaşanmıştır. Ona göre, doğuştan gelen bilgi olmadığına göre her birey tabula rassa'sını deneyimleri vasıtasıyla bu dünyada doldurur. Bu bakış açısı aynı zamanda bireylerin eşit kapasite ve yetiye sahip olduğunu ortaya koymuştur; dolayısıyla hafıza, tahayyül, algı ve düşünme gibi becerilerin hepsinin geliştirilmesi hem mümkün hem de önemli alt amaçlar olarak görülmüştür. J. J. Rousseau'nun kendi dönemi itibarıyla mevcut yapay eğitim modeline karşı devrimci itirazları 18. yüzyılda esas birey odaklı eğitim



idealinin güçlü bir biçimde ortaya konmasını sağlamıştır. Çocuk eğitimin merkezine yerleştirilirken onun gelişmesi doğaya uygun olmasına bağlanmıştır. Böylece eğitim alanında natüralizm sadece bir yöntem olarak değil birincil amaç olarak da kendini göstermiştir. 20. yüzyılda pragmatizmin rağbet görmeye başlamasıyla başta John Dewey olmak üzere William James, Kilpatrick ve Schiller gibi pragmatistlerin görüşleri eğitimin doğası, amaçları ve yöntemleri konularında ‘değişim’ ve ‘pragmatik fayda’ kavramlarını günümüz eğitim ortodoksisinin vazgeçilmezi kılmıştır. Bu bakımdan, artık ‘değişim’ hem eğitimin amaçları hem metotları hem de kazanımları için kilit bir kavram olmuştur. Örneğin, çağdaş düşünürlerden Noam Chomsky, eğitimin amacını ‘çocuğun doğası gereği sahip olduğu yaratıcı gücünü etkinleştirebileceği zeminin ve özgürlüğün hazırlanması’ olarak belirlemesi kısmen natüralizmin kısmen de pragmatizmin etkilerini barındırmaktadır (Chomsky, 2007, s. 173).

Hem 20. yüzyılın en önemli eğitim felsefeci ve teorisyenlerinden biri kabul edilmesi hem de çağdaş eğitim yaklaşımlarının ana referans kaynağını olması hasebiyle John Dewey’in eğitimin amaçları konusundaki görüşlerini biraz daha açmak gerekir. Dewey *Demokrasi ve Eğitim* adlı eserinde eğitimin ana hedefi olarak gelişimi, gelişimin hedefi olarak da daha fazla gelişimi belirlemiştir (Dewey, 1980, s. 107). Bu denli bir önerme eğitimin idealist ve değer yüklü amaçlarla bezenmesinden farklı ve süreç odaklı bir ilerleyişi işaret eder. Çünkü Dewey fayda odaklı gelişmeyi isteğe bağlı ya da keyfi bir şekilde değil de tecrübe ile test edilen bir işe yararlık bağlamında yürütülen bir prensip olarak benimsemişti. (Önal, 20015, s.92) Fakat Dewey başka yazılarında eğitimin amacı olarak sadece gelişmeyi değil başka kavramları da kullanır. Örneğin, 1930 tarihli *Felsefe ve Eğitim* adlı makalesinde eğitimin nihai hedefini “insanoğlunu tüm yetileriyle yaratmak” şeklinde ortaya koyar (Dewey, 1984, s. 289) ki bu Aristoteles’ten beri ifade edilen “kendini gerçekleştirme” kavramının yeni bir açılımıdır. 1938 yılında yayımladığı *Deneyim ve Eğitim*’de ise eğitimin ideal amacının öz-denetim (*self-control*) gücü geliştirmek olduğunu söyler (Dewey, 1988, s. 41). Dewey her ne kadar farklı eğitim amaçlarından bahsediyormuş gibi gözükse de esasında bütün tarifleri ‘gelişim’ düşüncesiyle uyumlu olup genellikle gelişimin sağlanması için gereken nitelikleri ifade etmektedir. Ona göre, salt bir yönetim modeli olmaktan çok bir arada medeni şekilde yaşamının ismi olan



demokrasi ancak eğitim vasıtasıyla yetkin hale gelebilir. Dolayısıyla, eğitimin hedefi olarak ister öz-denetim, ister insan kapasitesinin geliştirilmesi olsun en temelde bütün bu kavramlar daha fazla gelişimin sağlanarak demokratik yaşam tarzının yerleştirilmesine hizmet eder. Amacın ne olarak ortaya konduğundan ziyade hangi nitelikleri taşıması gerektiğine önem vermek gerekir. Ona göre eğitimde amaçlar şu özellikleri daima kapsamalıdır: a) var olan şartları iyileştirmeli, b) esnek olmalı, c) sonuçlandırılabilir/ kes-tirilebilir ve gerçekleştirilebilir olmalıdır (Dewey, 1980, s. 114). Sonuç olarak, Dewey için gelişim eğitimin hedefidir ve gelişimi sağlayan niteliklerin varlığı ve bilhassa pratikte hayata geçirilmesi daha önemlidir. Yukarıda bahsettiğimiz üç nitelik de pragmatist felsefenin yansıması şeklinde olup değişimi ve bu değişime ayak uyduran amacı merkeze almaktadır.

Eğitimin amaçlarının tarihsel gelişimi birçok açıdan öğreticidir. Birinci tespit olarak, eğitimin her toplum ve çağda farklı şekilde algılandığı dolayısıyla da amaçlarının değişiklik gösterdiğini söyleyebiliriz. Toplumlar, benimsedikleri dünya görüşü ve intisap ettikleri dinin prensiplerini eğitime yansıtıran, eğitimden bu ideallerin gerçekleştirilmesini ve en genel amaç olarak toplumun belirlemelerine uymasını beklemektedir. İkinci olarak şunu söyleyebiliriz ki toplumlar ve düşünürler bazen yurttaş bazen birey yetiştirmeyi öncelirken bazen de ikisini beraber gerçekleştirmeyi hedeflemişlerdir. Hiç kuşkusuz bu yönelimler halen devam etmekte olup toplum eğitimden hem muhafazakâr/koruyucu (varolan kültürel mirası aktarmasını) olmasını hem de toplumu dönüştürmesini beklemektedir. Manevi, kültürel ve ahlaki değerlerin korunması istenirken bilimsel ilerlemenin sağlanması, teknolojik yeniliklerin üretilmesi aynı kurumdan (sosyolojik bir olgu olarak eğitim kurumundan) talep edilmektedir. Bu kapsamda, amaçtaki değişiklik müfredat, program, metot, teknik ve materyal gibi bütün eğitim sürecini etkilemektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın konusu olan Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının 'vatandaş' ve 'birey' yetiştirme ile ilgili vurgularının analiz edilmesi, alt amaçlarla uyumluluk göstermesi, müfredata doğru bir şekilde yerleştirilmesi, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından doğru anlaşılması ve en önemlisi teori ile pratiğin harmonisinin aranması gerekmektedir. Bu çalışmada, Türk Mili Eğitiminin amaçları 'vatandaş' ve 'birey' yetiştirme sorunu üzerinden incelenirken amaçlar konusuna değinilmesinin temel sebebi 'birey' veya 'vatandaş'



yetiştirmeyi amaç edinen sistemlerin farklı kazanım ve değerlendirmeleri benimsemeleridir.

Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık kavramının tarihsel süreci genellikle Antik Yunan ile başlatılmaktadır (Güllüpnar, 2012, s. 84). Antik Yunan'daki yönetim biçiminin demokrasi olması, bir başka ifadeyle insanların yönetim süreçlerinde aktif biçimde hak, görev ve sorumluluk edinmelerinin istenmesi bu belirlemenin temel sebebidir. Bu anlamda, artık vatandaşlık eğitimi demokrasi eğitimiyle birlikte anılmaktadır. Örneğin, farklı demokrasi eğitimi tanımlarına baktığımızda Hotaman'ın 'insan hak ve özgürlükleri'nin öğrencilere kazandırılması yönündeki vurgusu (2009, s. 474), Karakaya'nın 'saygı ve hoşgörü' şeklindeki belirlemesi (2001, s. 65), Büyükkaragöz ve Çivi'nin demokrasi eğitimi 'demokratik tutum ve davranışları benimseyen iyi vatandaşlar yetiştirme' temelinde tarif etmesi (1996, s. 246) ve Yanıklar ve Eryıldırım'ın 'demokrasiyle' özdeşleşmekten bahsetmesi (2004, s. 27) bu iki kavram arasındaki sıkı ilişkinin eğitim bilimleri literatürünün merkezine yerleştiğini göstermektedir. Ayrıca, modern dönem öncesi çoğunlukla, coğrafi sınırları belirlenmiş bir toplumun üyesi olmayı anlatan vatandaşlık, günümüzde 'küresel vatandaşlık' kavramının kullanılmasıyla ulus devletin sınırlarını epistemolojik anlamda aşmış gözükmektedir (Özyurt, 2009, s. 159). Pratik sahadaki uygulamalarda ulusal düzlemde küresel düzleme tam bir geçişin olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu bağlamda, belirli bir ulusun amaç ve değerlerinin kazandırılmaya çalışıldığı vatandaşlık eğitimi algısı büyük ölçüde geçerliğini korumakta ve ulusal boyuttaki çağrışımlardan dolayı birey eğitiminin evrenselliği ile zaman zaman çelişebilmektedir. Buna rağmen pek çok gelişmiş ülkede olduğu gibi Türk Eğitim sisteminin eğitim hedeflerinden birisi de evrensel değerleri kazandırmaktır.

Yukarıda "Eğitimin amaçlarının tarihsel değişimi" başlığı altında incelediğimiz üzere, farklı toplum ve çağlarda eğitime yüklenen anlam ve eğitimden beklenenler değişiklik göstermektedir. Fakat bu değişimler genellikle bireyin gelişmesi, toplumun mutluluğu ve bu ikisini mümkün kılan hedeflerinden biri olarak mesleki yetkinliğin kazandırılması gibi çok fazla değişmeyen öğeler üzerine temellenmiştir. Bir başka ifadeyle, iyi bir vatandaş yetiştirme hedefi ön plana çıkarıldığında toplumsal gerçekler ve beklentiler



öncelik arz ederken bireysel gelişimin önem hiyerarşisi bakımından üstte yer aldığı dönemlerde müfredat, metot ve materyaller bu kapsamda organize edilmiştir. Hatta öne sürülebilir ki eğitimin hedefleri başlık açısından nispeten aynı kalırken bu başlıkların kendisine yüklenen anlam ve içeriğine dahil edilen bakış açısı bakımından değişiklik göstermiştir.

Birey eğitimi ve vatandaşlık eğitimi birbirinden tamamen farklı eğitim tarzlarını işaret etmez. Felsefi ve etik olarak konuya baktığımızda ‘iyi’ bir bireyin ‘iyi’ bir vatandaş olacağını, ‘iyi’ bir vatandaşın da yine ‘iyi’ bir birey olacağını söylemek mümkündür. Nitelikli vatandaş yetiştirme gayesi insanların modern toplumlarda sosyal yaşam içinde daha fazla yer edinmelerinin doğal bir sonucudur (Uğurlu, 2011, s. 154). Ayrıca mesleki yetkinlik noktasındaki her türlü başarı hem bireyi hem de toplumu mutlu ve müreffeh kılacağı için üç ana amacın da birbirleriyle yakın ilişki içinde olduğunu görebiliriz. Buradaki tartışma, vurgunun değişmesi ile eğitim sürecinin şekillenmesidir. Örneğin, birey eğitimi vurgulandığında daha yaratıcı, eleştirel ve özgür düşünceli öğrenci yetiştirme hedeflenirken, vatandaşlık eğitiminde bireyden ziyade toplumu ve onun mutluluğunu ve gelişimini önceleyen uygulamalar devreye sokulmakta haliyle bireysel hedefler ikinci plana itilmektedir. Bu anlamda, eğitimin öznesi olarak öğrenci ‘birey’ veya ‘vatandaş’ olması bakımından farklı eğitim süreçlerine tabi olmaktadır.

Vatandaşlık eğitimi, küçük çocukluktan itibaren öğrencilerin toplumla alakalı kararlara katılan açık zihinli ve aydınlanmış vatandaşlar olarak eğitilmeleri şeklinde tanımlanabilir. Buradaki ‘toplum’ kavramı coğrafi sınırları belirlenmiş bir devlet kapsamında var olan ve genellikle ‘ulus’ veya ‘millet’ olarak adlandırılan insan topluluğunu ifade eder. Ulusal kurumların bilinmesi, toplumsal ve bireysel ilişkilerdeki yazılı ve yazılı olmayan yasalar konusunda farkındalık kazandırma vatandaşlık eğitiminin bu anlamda içeriğini oluşturur. 20. Yüzyılda bu vatandaşlık eğitimi birçok ulus devletin ideolojik tavrını benimsetmeye ve jakoben pratikleri olarak toplum mühendisliği şeklinde yürütülmüştür. Genel olarak ideolojilerin etkisinden bağımsız olarak vatandaşlık eğitiminin aşağıdaki ayrım üzerine temellendiği söylenebilir: İnsanoğlunun insan olması bakımından miras olarak devraldığı haklar aracılığıyla varolan ve etik ile yasanın öznesi olan evrensel anlamda birey ile ilgili ülkenin ulusal anayasası tarafından tanınan sivil ve politik hakları ile varolan vatandaş arasındaki politik anlamda birey *ayrımı*.



Bütün insanlar aynı zamanda hem birey hem de ait olduğu ülkenin vatandaşlarıdır. Bu bağlamda, insan hakları ile vatandaşlık hakları iç içe geçmiş vaziyettir. Doğal hukuk savunucularının ifade ettiği gibi hukuka uygun olan ile kanuna uygun olan arasındaki fark bu şekilde eğitimin amaçlarına yansımıştır. Her çocuk bu dünyaya insanoğlunun bir üyesi olarak gelir. Modern dönemde artık demokrasinin hâkim olduğu ülkelerde en azından teorik olarak herkes eşittir dendiğinde her insan eşittir anlaşılmaktadır. Vatandaşlık eğitimi, geleceğin rasyonalite ve vicdan sahibi vatandaşlarını yetiştirmeyi hedeflerken her bireyin eşit olduğunu kabul eder ama bunun yanı sıra her bireyin kendi karakteristik özellikleri olduğunu da dikkate almadan hareket edemez/etmemelidir. Ayrıca, insan hakları kavramı biri sivil biri politik olmak üzere iki temel hak grubunu merkeze alarak seçkinleşebilir; açıktır ki sivil denilen grup birey politik denilen grup vatandaş olmanın hak ve sorumluluklarını işaret eder. Dolayısıyla kapsamlı bir insan hakları eğitimi iyi vatandaş olma ile ilgili her türlü eğitim ve süreci bünyesine dahil etmelidir. Öte taraftan, 'iyi' vatandaş (içinde yaşadığı toplum veya ulusun değer yüklediği insan olma ve politik hak ve sorumlulukları taşıma konusunda farkındalık geliştirmiş olan) yetiştirmeyi hedefleyen vatandaşlık eğitimi bireyin üyesi olduğu toplumun beklediği etik ve ahlaki değerleri benimsetmeye çalışır. Bu bakımdan demokratik toplumlardaki her türlü vatandaşlık eğitimi her insanın eşit olduğunu, her türlü ayrımcılıkla (ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı, dini ayrımcılık vb.) mücadele etme gerekliliğini insanlar arasında hoşgörü ve barış ruhunu pekiştirerek öğretmeyi hedeflediği gibi buna uymamayı da kanunla yasaklamaktadır. Burada eğitim ile hukuk sistemleri arasında da bir paralellik olması beklenir. Bu bağlamda, ister vatandaşlık eğitimi olsun isterse insan hakları eğitimi olsun ahlaki değerlerin daima dikkate alındığı bütünlükçü bir yaklaşımı kastederiz. Bu makale kapsamında, şimdiye kadar yapılan tartışma vatandaşlık eğitimi ile ilgili üç temel amacın olduğunu göstermektedir:

1. Bir devleti veya milleti yöneten ilke ve kurumların içselleştirilmesi vasıtasıyla öğrencileri (bireyleri) vatandaşlık ve insan hakları konularında eğitmek.
2. Bireyin muhakeme ve eleştirel yetilerinin geliştirilmesini sağlamak.
3. Bireysel ve toplumsal sorumluluklar konusunda doğru bir anlayış edindirmek.



Aynı zamanda bu üç amaç bireyi etik ve yasanın öznesi olarak kabul etmeyi ve ona yönelik bir eğitim vermeyi istikamet edindiğimizi gösterir. Dolayısıyla bu üç amaç vatandaşlık eğitimi kapsamında dört temanın kavranması gerekliliğini ortaya koyar:

- Birey ve toplum arasındaki ilişkiler: bir taraftan bireysel ve kolektif özgürlüğün sağlanması öbür taraftan her türlü ayrımcılığın reddedilmesi.
- Vatandaşlar ve devlet arasındaki ilişkiler: demokraside yer alan kurum, işleyiş ve organizasyonlar.
- Vatandaş ve demokratik yaşam arasındaki ilişkiler.
- Birey ve vatandaşın uluslararası toplumda sorumluluğu.

Vatandaşlık eğitiminin çerçevesini, amaçları ve ana temaları bakımından bu şekilde ortaya koyduğumuza göre Türk Milli Eğitiminin Amaçlarını birey ve vatandaşlık eğitimi bakımından kuramsal ve uygulamalı düzlemlerde incelemeye geçebiliriz.

Türk Milli Eğitiminin Amaçları

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Birinci Kısımının Birinci bölümü Türk Milli Eğitiminin Amaçlarını açıklar. Devam eden bölüm de Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerini belirler. Makalenin bu başlığı altında, bahsedilen amaç ve ilkeleri ilk önce kendi içlerinde değerlendirerek vurgunun 'birey' eğitimi mi yoksa 'vatandaşlık' eğitimi mi olduğunu çözümlenmeye çalışacağız. Daha sonra, genel amaçlar ile özel amaçları ve ilkeleri birbirleriyle örtüşmeleri bakımından inceleyerek teorik düzlemde amaçların tanım ve tarifleriyle ilgili analitik bir yöntem izleyeceğiz.

Aşağıdaki tabloda, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları kısmında yer alan ifadelerin konumuz itibarıyla sınıflandırma ve yorumlanmaları yer almaktadır.

Tablo 1: Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının Birey ve Vatandaş Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi



Genel Amaçlar: Türk Milletinin bütün fertlerini;	Birey Eğitimi	Vatandaşlık Eğitimi	Düğüendürme 1 (Birey ve Vatandaşlık Eğitimi Açısından)	Düğüendürme 2 (Toplumsal, bireysel ve mesleki gelişim açısından)
Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasasının başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş, yurttaşlar olarak yetiştirmek	1. İnsan haklarına (saygılı)	1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; 2. Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; 3. Ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan 4. Anayasasının başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek	Birinci maddede yer alan ifadelerin neredeyse tamamı birey eğitiminden ziyade vatandaşlık eğitimi ile ilgilidir. Atatürk milliyetçiliği, Türk milletinin değerleri, vatanını, milletini sevmeye, devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilme gibi bütün amaçlar maddenin de sonunda yer aldığı üzere 'yurttaş' yetiştirmeyi önelemektedir.	Eğitimin amaçlarını toplumsal, bireysel ve mesleki olarak üç grupta sınıflandırdığımızda birinci maddede 'toplumsal' başlığı altında görürüz.
1. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek	1. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek	İkinci madde birincisinin aksine tamamen birey eğitimine odaklanmaktadır. Bihusa bu maddede güncel ve modern bütün eğitim yaklaşımlarının vurguladığı değerler yer almaktadır. Karakter formasyonu eğitimin bir amacı olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra özgür düşünce ve bilimsel bakış açısı geliştirme yine bireysel gelişmeye yönelik önemli prensiplerdir.	İkinci madde bireysel gelişimin hedeflerine uygun olarak hazırlanmıştır.	



<p>İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılaacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;</p> <p>Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.</p>	<p>1. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve</p> <p>2. onların, kendilerini mutlu kılaacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;</p>	<p>1. Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak;</p> <p>2. öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve</p> <p>3. nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.</p>	<p>Üçüncü madde hem birey hem de vatandaşlık eğitiminin hedefi ve ilkelerini barındırması itibarıyla bir ve belirlemişdir. Bu maddede vurgu toplumsal fayda ve gelişimine yöneliktir. Dolayısıyla felsefi olarak 'faydacı' ahlak anlayışının (utilitarianism) bir yansıması söz konusudur. Toplumun mutluluğuna katkıda bulunmak felsefi düzeyde sofistler ve Aristoteles'ten başlamak üzere Helenistik dönemde Epiküros ve takipçileri, modern dönemde de Jeremy Bentham ve John Stuart Mill gibi faydacılar tarafından geliştirilerek sistematize edilmiştir. Bu görüş, sadece Türk Milli Eğitim sisteminin değil neredeyse bütün ülkelerin eğitimlerinin ana amacını oluşturmaktadır. Özet olarak, üçüncü madde yalnızca bireysel düzeydeki mutluluğu değil hatta daha da önemli olarak toplumsal mutluluğu vurgulamaktadır.</p>
--	---	---	---



Tabloyu incelediğimizde şu önemli hususların altını çizebiliriz. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları hem toplum hem de birey dikkate alınarak hazırlanmıştır. Burada benzer şekilde vatandaşlık eğitimi ve birey eğitimi açılarından yeterli ifadeler bulunmakta ve çağdaş eğitim yaklaşımlarının gereksinimleri kapsamaktadır. 1. madde vatandaşlık eğitimine odaklanırken 2. madde birey eğitimine vurgu yapmaktadır. 3. madde ise mesleki eğitim perspektifinden hem vatandaşlık hem de birey eğitiminin amaçlarını belirlemektedir. Birey mutluluğunun yanı sıra toplumun toplam mutluluğuna katkıda bulunması bakımından eğitimin hayati rolü ve öneminin çerçevesi açık bir şekilde çizilmiştir. Ayrıca, genel amaçların iç tutarlılığı bakımından kuramsal düzlemde ciddi bir karışıklık, belirsizlik veya çelişki gözükmemektedir. Dolayısıyla, teorik olarak genel amaçların modern eğitim yaklaşımlarının ana teması olan eleştirel düşünce, toplumun yararına olması, mesleki gelişimi sağladığı kadar öğrenciyi holistik bir anlayışla yönlendirmesi gibi öğeleri içerdiğini, vatandaşlık eğitimi ile birey eğitimi arasında ölçülü bir pozisyon ortaya koyduğunu fakat otonom öğrenci yetiştirilmesi hususunda bazı eklemelere de ihtiyaç duyduğunu söyleyebiliriz. Şu ana kadar yaptığımız değerlendirmelere bakarak Türk Eğitim Sistemindeki sorunların Genel Amaçların teorik tarafındaki büyük eksikliklerden kaynaklanmadığı ortadadır. Öyleyse, tartışmayı detaylandırarak vatandaş eğitimi ve birey eğitimi bağlamında amaçların gerçekleşme düzeylerini incelemek ve teorik ile pratik arasında oluşan boşluk veya kopukluğun tespit edilmesi için enlemesine (evrensel anlamda birey ve vatandaş eğitiminin farklı temaslarına) ve derinlemesine (Türkiye’de vatandaşlık ve birey eğitimi kapsamında amaçların kazanım olarak ortaya çıkıp çıkmadığının değerlendirilmesine) bir tartışma yürütmek gerekmektedir.

Jean-Jacques Rousseau

Eğitim felsefesi tarihinde Fransız filozof Jean Jacques Rousseau’nun birçok bakımdan önemi büyüktür. Kendisinden önceki eğitim anlayışlarını büyük ölçüde reddeden Rousseau eğitimin merkezine öğrencinin kendisini koymasıyla modern eğitime büyük katkıda bulunmuştur. Onun eğitim üzerine düşüncelerinin büyük bölümü *Emilé* adlı eserinde yer alırken *Politik Ekonomi Üzerine Söylem* ve *Polonya Hükümeti ve Reform Tasarısı Üzerine Düşünceler* adlı eserleri de eğitim konusunda bazı bölümler içerir. Rous-



seau'nun konumuz itibariyle düşüncelerini birey ve vatandaşlık eğitimi üzerinden ele aldığımızda iki taraflı bir yapı ile karşılaşırız. *Emilé*'de özgür birey üzerinde yoğunlaşan Rousseau *Politik Ekonomi Üzerine Söylem* ve *Polonya Hükümeti ve Reform Tasarısı Üzerine Düşünceler*'de vatandaş eğitimine odaklanır.

Emilé kurgusal bir karakter olan Emilé'in hayat hikayesini içeren yarı deneme yarı roman bir eserdir. Bu kitapta, Emilé, Rousseau'nun idealize ettiği değerleri benimseyen ve yozlaşmış toplumdaki etkilenmeyen bir eğitim vasıtasıyla 'doğal insan' olma yolunda ilerler. Ona göre, insanın tabiatı gereği iyi olduğunu kabul etmek gerekir ve öğrencinin bu yönü preskriptif bir eğitim modeli ile beslenebilir. Ayrıca, Rousseau bu modelin kendi dönemindeki mevcut bütün modellerden radikal bir biçimde farklılık gösterdiğini ifade eder. Öne sürdüğü bu eğitim sistemi çocuğun gelişim safhalarını dikkate alarak insan gelişiminin beş kademesine uygun hususi karakteristikler ile örtüşür. Kitap da bu düşünceye uygun olarak beş bölüme ayrılmıştır.

Kısaca özetlediğimiz *Emilé* eğitim reformları alanında çığır açıcı bir yer edinmiştir. Rousseau'nun çocuğun yetişkin çağa gelmeden skolastik veya dini eğitim almaması gerektiğini öne sürmesi 6-7 yaşlarında dini eğitime başlaması beklenen çocukların olduğu bir dönemde radikal bir kimlik barındırıyordu. Öte taraftan, doğaya uygun biçimde gelişen çocuğun eğitimin merkezine yerleştirilmesi onun kişisel özelliklerini dikkate almayı ve onu bir birey olarak kabul etmeyi zorunlu kılmıştır. D. K. Badamchi (2017) Rousseau'nun *Emilé* adlı çalışmasında işlenen eğitim anlayışını beş başlık altında toplayarak modern eğitim yaklaşımları açısından önemini tartıştığı makalesinde bu başlıkları Doğacılık, Hümanizm, Deneyimlemenin Önemi, Ölçülülük ve diğer prensiplerin anlam kazanmasını sağlayan Özerklik (otonomi) olarak belirlemiştir (Badamchi, 2017, s. 110). Rousseau, bir kurgusal karakter olan Emilé'i doğanın öğrencisi olarak adlandırır ve toplumun yozlaştırmasının karşısına doğanın saflığı ve geliştiriciliğini koyar (Rousseau, *Emilé ya da Eğitim Üzerine*, 2011, s. 135). İnsanı doğuştan iyi olarak gören filozofun, sahip olunan 'iyi' nitelikleri koruma adına bir eğitim süreci düzenlerken doğadan yararlanmasının temel sebeplerinden biri öğrencinin 'birey'liğinin zedelenmesi kaygısıdır. Çünkü onun için toplumla kurulan te-



masta doğuştan getirilen iyi'lik toplumun yozlaşmış öğretilerinden zarar görür (Rousseau, *Emilé ya da Eğitim Üzerine*, 2011, s. 322). Rousseau'nun topluma yüklediği negatif rol vatandaşlık eğitimi yerine birey eğitimine yönelmesinin altyapısını oluşturur. Her ne kadar birey eğitimi için geliştirilen metotlar vatandaş eğitimi için de kullanabilir olsa da vurgunun bireyden topluma geçmesi eğitim konusundaki ön kabul ve prensipleri etkileyeceği için doğayı örnek alan çocuğun deneyimleme vasıtasıyla öğrenmesi ve kişiliğini oluşturması, toplum tarafından oluşturulan bir çerçevede 'belirlenmiş' şeyleri 'nakil' yoluyla öğrenmesinden daha doğru ve gereklidir. İnsan bir toplumun üyesi olmadan önce insan türünün bir parçası olduğu için çocuk hümanist değerlerle donatılmalı ve empati duygusu ile bezenerek yaşına uygun davranma anlamındaki ölçülülüğün künhüne varmalıdır (Badamchi, 2017, s. 114-5). *Emilé*'in eğitimi için en önemli amaç veya nitelik özerklik (otonomi) kazanmasıdır. Rousseau Aydınlanma dönemi filozofu olması sebebiyle rasyonalitenin ahlak, siyaset ve eğitim gibi neredeyse her alanda baş tacı edildiği bir dönemde düşüncelerini oluşturmuştur. Bir taraftan Aydınlanmanın salt rasyonalite tutkusuna karşı çıkıp duyguları da önemserken bir taraftan da aklın yöneticiliğini kabul etmiştir. Ona göre insan kendi rasyonalitesi dışında başka bir otorite tarafından yönetilmediği müddetçe özerktir (Rousseau, *Emilé ya da Eğitim Üzerine*, 2011, s. 351). Bu özerklik onu birey kılan başlıca değer olup asla ikinci plana itilemez. Dolayısıyla, bireyin eğitimi, bireyin kendisinden hareket ederek yine bireyi geliştirmeyi hedeflemeli, onun kendi deneyimlerine yaslanmalı ve en nihayetinde rasyonalite temelli bir otonomi kazanımıyla taçlandırılmalıdır.

Rousseau'nun vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerini ise 1755'te yayımlanan *Politik Ekonomi Üzerine Söylem* ve 1772'de tamamlanıp ölümünden sonra yayımlanan *Polonya Hükümeti ve Reform Tasarısı Üzerine Düşünceler* adlı eserlerinde bulmak mümkündür. Badamchi'ye göre bu iki eserdeki eğitim anlayışı vatan sevgisinin benimsetilmesi gerekliliği, eğitimin kamusal bir hizmet olarak devlet tarafından yürütülmesi konusundaki zaruret gibi birçok bakımdan *Emilé*'dekiyle zıt bir konumda yer almaktadır (Badamchi, 2017, s. 118). *Emilé*'de bütün insanları eşit gören bireyin yerine kendi vatanını ve milletini üstün gören bir vatandaş yetiştirme hedefinden toplumun çıkarlarını kendi çıkarları olarak görmesi beklenen 'vatandaş' yapısına kadar birçok farklılığı bu eserleri karşılaştırdığımızda görürüz (Rousseau, 2011),



(Rousseau, 2004). Fakat Badamchi'nin (2015) de ortaya koyduğu gibi Rousseau'nun birey eğitimi için öne sürdüğü modern yaklaşımlar esasında vatandaş eğitimi alanına rahatlıkla transfer edilebilir ve bunun sonucunda görünüştteki tezatlık ve tutarsızlık bütünlükçü bir yaklaşımla doğacılık, deneyim, hümanizm, ölçülülük ve özerklik kazanımlarının hedeflenmesiyle çözülebilir (Badamchi, 2017, s. 123-5). Sonuç olarak, Rousseau'nun eğitim konusundaki vurgusu ister 'birey' ister 'vatandaş' olsun kişinin rasyonalite temelli bir özerklik edinmesi, doğaya uygun yaşayarak erdem sahibi olması ve toplumun yozlaşmış kabullerinin reddedildiği ama sağduyusunun benimsendiği bir ana amacı işaret eder ki bu ilerde eğitimin birey ve vatandaş yetiştirme amaçlarını pekiştirmektedir.

Türk Milli Eğitiminin Amaçlarını yukarıdaki tartışma ışığında incelediğimizde benzer sentezin yani birey eğitimi için hedeflenen kazanımların vatandaş eğitimi için de beklendiğini ve dengeli denebilecek bir ölçüde birey ve toplumun, eğitimin amaçlarının oluşturulmasında dikkate alındığını söyleyebiliriz. Diğer önemli bir eğitim felsefecisi olarak Bertrand Russell'in görüşleri konumuz itibariyle dikkate değer olduğu için onun birey ve vatandaşlık eğitimi arasında gördüğü gerilim ve önemli farklılıklara eğilmemiz Türk Milli Eğitimindeki birey vatandaş yetiştirme hususunu açıklayabilmemiz açısından gereklidir.

Bertrand Russell

Bertrand Russell 20. yüzyılın John Dewey ile beraber eğitim alanında fikir yürüten en önemli düşünürlerinden biridir. Bilim, matematik, dil ve epistemoloji alanlarında sistematik çalışmalarının yanı sıra insan refahı ve çağdaş meseleler üzerine de eğilmiş olan Russell'a göre eğitim esasında bir pratik saha olarak insanın ilerleme ve refahı açısından vazgeçilmez bir konumdur. O eğitimi medeniyet, demokratikleşme ve insanlar arasındaki mesafeyi kapatan empati için bir kaldıraç şeklinde algılar (Stander, 1974, s. 447). Bu bakımdan toplumsal reformların hayata geçirilmesi ancak eğitim vasıtasıyla olabilir. John Dewey'e benzer şekilde medeniyet ile demokrasi, demokrasi ile de eğitim arasında hayati bir bağ olduğunu öne süren Russell için (Madigan, 1993, s. 3) demokrasi iktidar ile özgürlük arasında bir uzlaşma arayışının sonucunda icat edilmiştir. Buna göre, demokratik toplum-



larda devlet yasalara aykırı olarak hiçbir şeyi sınırlandıramaz ancak paternalist müdahale meşruiyetini elinde tutar; öte taraftan birey, özgürlüğü adına her türlü müdahaleden azade bir haklar bütününe sahip olur (Russell, *Unpopular Essays*, 1950, s. 141). Çünkü, bir yönetim biçimi olarak demokrasi tiranlık ve anarşi arasındaki bitmek tükenmek bilmeyen çatışmanın orta noktası olmak durumundadır. Ne tiranlığın öngördüğü şekilde 'reaya' veya 'tebaa' konumunda bir vatandaş ne de herhangi bir siyasi organizasyonun yeşermediği ve toplumsal uzlaşının olmadığı bir ortamda güvencesiz ve gücü ölçüsünde yaşayan bir birey algısı tercih edilmelidir. Dolayısıyla, demokrasi istikrarlı ve dengeli bir toplum düzeninin tesis edilmesi için kilit konumda olup eğitim de demokratik kültürün oluşması, gelişmesi ve yayılması için en önemli ve en temel gereksinimdir.

Russell'in demokrasi ve eğitimin yanılmaz olduğuna dair bir kaniya sahip olduğuna yönelik bir çıkarımda bulunmak zordur. Hem demokrasi hem de eğitim diğer bütün insani faaliyetlerde olduğu gibi 'iyi' amaçlara 'iyi' metotlarla hizmet ettiği müddetçe iyidir. Örneğin, eğitim, sorumlu vatandaş yetiştirmek yerine bir sürünün üyesi olan fanatik yobaz (*bigot*) yetiştirmeye başladığında demokrasiye ve kendisine hizmet etme yolundan sapar (Stander, 1974, s. 450). Öte taraftan, şayet eğitim tiranlık ile anarşinin uzlaştığı bir alanda var olan demokrasiyi yerleştirmek için var olacaksa kendisi de dogma ile septisizm arasında bir epistemolojik konum edinecektir. Bir başka deyişle, ne her şeyin zaten belli olduğunu iddia eden dogmatik tutuma ne de hiçbir şeyin belirli olmadığını öne süren aşırı şüpheciliğe boyun eğecektir (Stander, 1974, s. 451). Russell'in kendi ifadesiyle: "Bilgi diğer birçok güzel şey gibi zordur ama imkânsız değildir; dogmatikler buradaki zorluğu septikler de imkânı unutuyor" (Russell, 1926, s. 52). Toparlamak gerekirse, Russell'a göre eğitim, demokrasi vasıtasıyla medenileşmenin hizmetinde olmalı ve insanoğlunun bilgi birikimini gelecek nesillere aktarırken mevcut olandan epistemolojik anlamda şüphe duymalı fakat onu tamamen yadsımamalıdır. Aksi halde demokrasi adı altında bir sürünün üyesi olan fanatik yobaz (*bigot*) yetiştiren jakoben bir yapıya dönüşür.

Her ne kadar John Dewey'in demokrasi ile eğitim arasında yakın bir ilişki kurması gibi Russell da demokrasi için eğitimi vazgeçilmez görür fakat o Dewey'in pragmatist yönelimine şiddetle karşı çıkar. Russell'in pragmatist öğretilere dair itirazları aynı zamanda onun vatandaş eğitimi ile birey



eğitimini ayırırken dayandığı temelleri belirler. Ona göre, pragmatik doğru veya gerçeklik çoğunluğun düşündüğü ya da inandığı tarafından belirleneceği için bir bakıma burada ‘doğru’, iktidarın tahakküm ve saptamalarına mahkumdur. Açığıdır ki bu da yanlış bir demokrasi uygulamasını beraberinde getirir. İşlerliği devam ettiği sürece doğru niteliğini kazanan, yararını yitirdiği zaman da yanlış konumuna düşen her türlü bilgi, politika ve toplum düşüncesi çoğunluğun söz sahibi olmasını dolayısıyla da ‘sürü içgüdü’sünün yerleştirilmesini pekiştirir. Russell’ın sürü içgüdü’sünden basitçe anladığı şey insanların herhangi bir sorgulamada bulunmaksızın tek bir yönde yol alması ve yönlendirilmesidir. Bu yönlendirme özellikle 20. yüzyılda yaşanan ve etkileri hala devam eden ideolojik körlüğün beslediği bir sürü psikolojisine karşılık gelmektedir. Bu şekilde demokrasinin yanlış uygulanmasının ‘tek tip’ bir insan modelinin ortaya çıkmasına neden olacağını öne süren Russell buna karşılık aristokratik öğelerin muhafaza edilmesi gerekliliğini savunur. Nitekim *Eğitim ve Toplum Düzeni* adlı eserinde aristokrasi kavramının açıklamasını şu şekilde yapar:

Aristokrasinin hatası bazı insanların diğerlerinden daha üstün olduğunu düşünmesi değil, üstünlüğün kalıtsal olduğunu düşünmesiydi. Demokrasinin hatası ise tüm üstünlük iddialarını sürünün kin duymasına bir neden olarak görmesidir. Modern dünyada toplum için gerekli olan pek çok görev, pek çok insanın sahip olduğundan daha fazla beceri gerektirir ve bu işlerin yapılması için sıradışı insanları seçmenin bir yolu olmalıdır (Russell, 2017, s. 72).

Russell’ın bu şekilde aristokrasiyi konumlandığı yer seçkin bireylerin yetişmesini sağlayan toplumsal bir düzeydir. Ne kalıtsal ne de maddi varlığı aristokrasi için doğru nitelik olarak tanımlarken, demokratik toplumlarda herkesin herkese benzemediği ve özellikleri ölçüsünde görev ve sorumluluk üstlendikleri bir yapıyı işaret eder. Bu bakımdan, eğitimin hedefi vatandaş mı yoksa birey mi yetiştirmek olmalıdır sorusu ‘iyi’lerin belirlendiği ve endoktriner bir maruziyetin olmadığı bir biçimde oluşturulmalıdır. Russell için eğitim amaç olarak birey veya vatandaş yetiştirme şeklinde belirlendiğinde çok farklı yönelimler sergileyebilir. Onun bu kapsamdaki argümanlarını *Eğitim ve Toplum Düzeni*’ndeki her yazısında görmek mümkündür. Bu bağlamda, aşağıdaki tabloda Russell’ın birey ve vatandaş eğitimi arasında gördüğü farkları incelemek yol gösterici olacaktır.



Tablo 2: Birey ve Vatandaşlık Eğitiminin Karşılaştırılması

	Birey	Vatandaş
1	Doğası gereği kendi kendinedir. s. 12	Esasen diğer insanlar tarafından çevrilmiştir. s. 12
2	Birey, yaratıcılığı önemser ve hangi yönetim biçiminde yaşarsa yaşasın uyumu ve tercihi öncelikle körü körüne boyun eğmeyi reddeder. s. 12	Vatandaşlık bir ideal olarak kabul edildiğinde, yaratıcılıktan yoksun olmayı, ister oligarşik ister demokratik olsun güce boyun eğmeye hazır olmayı gerektirir. s. 13
3	Yurtseverlik konusundaki yanlış uygulama ve yorumlar yerine dünya vatandaşlığını tercih edebilir. s. 16	Manipüle edilmiş yurtseverliği ön plana çıkarabilir. s. 17
4	Nihai bir durumun yokluğu bilimsel ruhun özü olduğu için daima keşfedilmeyi bekleyen doğruların olduğuna inanacaktır. s. 20	Vatandaş, büyük ihtimalle keşif yapmaktan aciz kalacaktır çünkü geçmiş nesillerin önemli şeyleri zaten bulduklarına ve buldukları şekliyle de doğru olduğuna inanacaktır. s. 19
5	Fazla kuşkucu olabilir. s. 20	Fazla dogmatik olabilir. s. 20
6	Otonomiye ¹ dönük olma ihtimali yüksektir. s. 33	Heteronomiye dönük olma ihtimali yüksektir. s. 32-3
7	Bireyin vurgulandığı eğitim modellerinde öğrenciler, karşılaştırmalı ve nispeten objektif bir tutumla ne yüceltme ne de aşağılama yolunu seçerler. Ancak aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumu önemsemeyen bencil bir tutum geliştirebilirler. s. 21-24	Ulusal düzeyde verilen bir vatandaşlık eğitimi ile öğrenciler yabancı devletlerin yanlışlarını öğrenirler, fakat kendi devletlerinin yanlışlarını öğrenmezler. s. 117

1. Birey eğitimine odaklanan bir sistem toplumu elbette yok saymaz fakat çoğunluğun çevrelediği ve belirlediği bir zorunluluk kümesini eleştirel şekilde değerlendirerek insanı insan yapan ve insanın doğası gereği ortak

¹ Russell otonomi ve heteronomi kavramlarını metin içinde kullanmamıştır ancak düşünceleri felsefi olarak bu iki kavramı işaret etmektedir.



olarak sahip olduğu özelliklere odaklanır. Diğer taraftan vatandaşlık eğitimi öğrenciyi bir birey olmaktan önce toplumun bir üyesi olması bakımından algılar ve hareket noktası olarak bireyi değil toplumu alır. Bu bağlamda, vatandaşlık eğitimi felsefi olarak faydacı ahlak ve toplum anlayışının toplumun toplam mutluluk ve refahının artırılması yönündeki ana ilkesini benimser.

2. Yaratıcılığın ve eleştirel bakış açısının geliştirilmesi modern eğitim anlayışlarının daima vurguladıkları iki önemli kazanımdır. Bu bakımdan birey eğitimi yaratıcılık konusunda vatandaşlık eğitimine nazaran daha verimli bir perspektif sağlayabilir. Birey, çeşitliliği ve farklılığı vurgularken vatandaşlık, tek tipliliği ve benzemeyi öne çıkarır. Dolayısıyla, çeşitlilik yaratıcılık, eleştirelilik ve üreticilik açılarından birey eğitiminin yeğlenmesi gerekir. Yönetim biçimleri demokrasi haricinde mensuplarının yönetim süreçlerine aktif katılımını gerektirmez (Caruana, 2015, s. 48). Yukarıda belirttiğimiz üzere, demokrasi dışı organizasyonlarda kişi ‘vatandaş’ olmaktan ziyade ‘tebaa’ veya ‘reaya’ olarak kabul edilir. Demek ki vatandaşlık en genelde demokratik işleyişlerin hayata geçirildiği toplumlarda yaşayan üyelere verilen bir isimdir. Öte taraftan, demokrasinin çoğunluğun tiranlığına dönüşmesi durumunda geleneksel tiranlıktan pek bir farkı kalmayacağına göre bu yönetim biçimlerinin yerleştirmeye çalıştığı ‘vatandaş’ anlayışı eleştirden önce itaat, itirazdan önce sadakati talep edecektir. Birey, bireyliğini korumak adına boyun eğmeyi değil uzlaşmayı, sorgusuz itaat yerine de razı olmayı temel prensip olarak belirleyebilir.

3. Russell’in burada bahsettiği yurtseverlik 20. yüzyılın başında bütün Avrupa’yı saran saldırgan yurtseverliktir. Ona göre, her insanın kendi içinde yaşadığı toplumu sevmesinden daha doğal bir durum yoktur fakat kendi toplumunu yüceltirken diğerlerini aşağılamak vatandaşlık eğitiminin özünü oluşturduğunda saldırganlık için dolaylı bir meşruiyet zemini elde edilmiş olur. II. Dünya Savaşı boyunca yaşananlar Russell’in ikazlarının haklılığını ortaya koymuştur. O, birey eğitimine değer verildiğinde saldırgan yurtseverliğin zemin kazanamayacağını düşünür çünkü birey toplumun bir üyesi olmaktan önce doğası gereği insanlığın bir üyesidir ve insan olması bakımından hak sahibidir. Caruana’nın ifadesiyle, bu anlamda eğitim, ulusal, kültürel ve küresel bir kimlik kazandırmayı aynı anda hedeflemelidir (Caruana, 2015, s. 50).



4. Bilim ilerleyişini, bulduklarının mutlak olduğunu kabul etmesine değil, mutlak olarak kabul edilenin farklı şekilde olabileceğine dair inancına borçludur. Bu anlayış terkedilir ve bilim mutlaklaştırılır ise vatandaş, kendisinden öncekilerin başarılarını mutlak görebilir; dolayısıyla yeni araştırmalar için gerekli motivasyonu taşımayabilir. Birey, kendisinden önceki başarıları da dikkate alır fakat ilerlemenin durmadığını, bilimsel ve hipotetik yöntemlerle daima yani şeylerin bulunabileceğini varsayarak hareket ederse ve yeni keşif ve icatların peşinden giderse gerçek anlamda ilerlemenin yolu açılmış ve sürdürülebilir gelişme toplumun fertleri tarafından daha çok kabullenilmiş olur.

5. Russell burada kuşkuculuğa da bir sınır çizer çünkü fazla kuşkuculuk da dogmatiklikle benzer tehlikeler barındırır. Birey eğitimi kuşkuculuktan beslenmeli fakat kuşkuculuğu hedef olarak benimsememelidir. Diğer bir ifadeyle, Descartes'ın ortaya koyduğu bilimsel ve metodolojik şüphecilik verimli sonuçlar alınmasını sağlarken Pyrrhon tarzı ontolojik ve epistemolojik bir şüphecilik ümitsiz ve sonuçsuz rehaveti beraberinde getirebilir. Diğer taraftan, vatandaş eğitimi yanlış uygulandığında dogmatik bir tutuma sahip olabilir ve böylece var olanı muhafaza etme refleksini değişimi gerçekleştirme refleksinden üstün tutabilir. Bu son yönelim geçtiğimiz yılda karşımıza jakoben aydın tavrı olarak çıkmış ve eğitim sistemlerinde şu ya da bu oranda varlığını sürdürmektedir.

6. Modern eğitim yaklaşımları açısından otonom öğrenci (öğrenmeyi öğrenen) yetiştirmek ana amaç konumundadır. Otonomi kelimesi etimolojik olarak Yunanca *αυτονομία* kelimesine dayanmaktadır: *αυτο* (öz/kendi), *νομία* (kurallar/yasalar), en genel anlamıyla kişinin kendi koyduğu yasalara kendisinin uyması anlamına gelir. Kant'ın ahlaki otonomi kapsamındaki argümanları otonom bireyin kendi ahlak yasasını öznel düzlemde oluştururken aynı zamanda üyesi olduğu amaçlar ülkesinin nesnel belirleyicisi olduğunu öne sürer. Çünkü insanlar ahlak yasalarını aynen zihin kategorileri gibi kendi içinde hazır bulurlar. Bir başka deyişle, her insan kendi özünde amaç olduğu için evrensel ahlak yasasının var edilmesinde bir rol üstlenir. Kant'a göre birey öyle davranmalıdır ki yaptığı eylem herkes tarafından yapıldığında hiç kimse zarar görmesin. Bu bakımdan, öznellik düzleminden hareket eden birey nesnel bir bütünlüğün sağlanmasına katkıda bulunur. Burada, konumuz itibarıyla kilit nokta, bireyin kendi kararlarını alarak kendi



sorumluluğunu taşımasıdır. Eğitim alanında, kendi başına öğrenmeyi gerçekleştirebilen öğrenci anlayışı felsefi olarak bu gelenekten beslenir. Dolayısıyla birey eğitimi kendi kararlarını alabilen ve sorumluluk sahibi öğrenci yetiştirmeyi önceler. Halbuki vatandaşlık eğitimi otonom birey yerine heteronom vatandaş yetiştirmeyi hedeflediğinde öğrenci kendi kararlarını almak yerine başkalarının kendisi için aldığı kararları uygulamaya yönelirken içsel bir yaptırım ve sorumluluk duygusu geliştirmek yerine dışsal yaptırımlara daha fazla özen göstermek zorunda kalır.

7. Yurtseverlik konusunda tartıştığımız noktalara benzer biçimde, vatandaş eğitimi bireyin içinde yaşadığı toplumu diğerlerinden üstün görmeyi sarahaten veya zımnen telkin ettiği için öğrenci tek taraflı bir bakış açısı geliştirebilir. Bu süreçte kendi toplumunun yanlışlarını görme fırsatı elde edemezken sürekli olarak başka toplumların yanlışlarına odaklanabilir. Diğer taraftan, birey eğitimi karşılaştırmalı bir toplum anlayışı geliştirmeye çalışırken öğrencinin mensup olduğu topluma karşı duyarsız ve özensiz davranmasına sebep olabilir.

Russell, birey ve vatandaşlık eğitimini karşılaştırırken birey eğitiminden yana gözükmesine rağmen 20. yüzyılın başındaki Avrupa eğitimi için vatandaşlık eğitiminin daha fazla önemsenmesi gerektiğini ifade eder:

Bana kalırsa uygarlığın devamı, en azından temel bir koşul olarak, bir dünya devletinin kurulmasını ve bunun ardından da devlete sadakati teşvik etmek için tasarlanacak dünya çapında bir eğitim sisteminin tesisini gerekli kılacaktır. Hiç kuşkusuz böyle bir eğitim sistemi en azından birkaç yüzyıl boyunca bireyin gelişiminden daha ağır basan bazı olumsuzlukları da içerecektir. Fakat eğer bu sistemin alternatifi kargaşa ve uygarlığın ölümü ise bu bedel ödenmeye değer... Evrensel ve ebedi hakikat açısından yaklaşıldığında benim fikrime göre bireyin eğitimi vatandaşın eğitiminden daha ince bir konudur, fakat zamanın gerekleriyle ilişkili olarak siyasi açıdan yaklaşıldığında korkarım ki vatandaşın eğitimi birinci sırayı almalıdır. (Russell, 2017, s. 23-4)

Elbette Russell'ın bütün çekincelerine rağmen vatandaşlık eğitimini öncelemesi sadece çağının gerektirdiklerinin bir sonucu değil aynı zamanda öğrenmenin bir yönüyle sosyalleşmek olduğunu biliyor olmasından kaynaklanır. Günümüz itibarıyla bakıldığında birey ve vatandaşlık eğitiminin kol kola ve birbirini olumlar biçimde gerçekleştirilebileceği artık ortaya konmuş vaziyettedir. Aksi halde birey gerçeklik dünyasından kopuk ideal bir



insan yetiştirme yanlışlığının kurbanı olan ve asla sosyalleşemeyen bir can-
lıya dönüşür ki bu eğitimin genel amacından da sapmak anlamına gelir. Ni-
tekim Russell da geleceğe yönelik önemli bir tahmin olarak *Eğitim ve Top-
lum Düzeni*'nin son makalesinde birey eğitimi ile vatandaşlık eğitiminin as-
lında uzlaşabileceğini göstermeye çalışır (Russell, 2017, s. 197). Bizim bu ça-
lışmamız da uzlaştırmanın mümkün olduğu yönünde bir varsayımı kabul
eder. Bu bağlamda, tartışma ve değerlendirme eğitimin amaçları özelinde
birey ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili nitel ve nicel çalışmaların bulgularını
dikkate alarak yapılmalıdır.

Tartışma ve Değerlendirme

Eğitim, bireyi ilgilendirdiği kadar toplumu ve toplumsal bütün unsur-
ları da ilgilendirir. Eğitimin amaçları ile ilgili literatürdeki birçok sınıflan-
dırma bireysel gelişim, toplumsal gelişim ve mesleki gelişim pencerelerini
kapsayarak hareket eder. Vatandaşlık eğitimi yukarıdaki sınıflandırmaların
toplumsal gelişim tarafıyla daha yakından ilişki kurar. Çağdaş eğitim yakla-
şımları Russell'in yaklaşık yüzyıl önce savunduğu birey ve vatandaş eğitimi-
nin uzlaştırılması ve beraber yürütülmesi görüşlerini en azından teorik bo-
yutta büyük ölçüde kabul etmiş ve uygulamaya koymuştur. Bu süreçte kar-
şılaşılan sorunu bu çalışma kapsamında iki boyutta değerlendirme gerekli-
liği ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi kuramsal bakımdan, başka bir
deyimle, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarında birey ve vatandaşlık eği-
timinin içerilmesi bakımından, problemin değerlendirilmesi ve pratik uy-
gulamalarda karşılık bulup bulmadığının ortaya konmasıdır. İkinci boyut
ise Genel Amaçların mevcut haliyle müfredat, program, metot ve teknik-
lerdeki yansımaları incelendiğinde tutarsızlık ve çelişkilerin felsefi ve etik
düzlemde esasında tikel ile tümel, ulusal ile evrensel ve nihai olarak birey
ile toplumun harmanlanmasının veya kaynaştırılmasının yarattığı güçlük-
tür. Bu bağlamda çalışmamızın bu bölümü bu iki sorun üzerine eğilmekte-
dir.

Türk Milli Eğitiminin Amaçlarının gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili lite-
ratürde öğretmen, öğrenci, veli ve öğretmen adaylarının görüşlerinin araş-
tırıldığı birçok nicel çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların bazılarının bulgu-
larını incelediğimizde Türk Milli Eğitimi Temel Kanunundaki hedeflenen-



lerin pratikte nasıl karşılık bulduğuna dair sınırlı da olsa bir izlenim edinmek mümkündür. Şenol Sezer (2020) öğretmen adaylarının (259 lisans öğrencisi) Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüşlerini araştırdığı incelemede vatandaş yetiştirme boyutundaki amaçların gerçekleşme düzeyini 'yüksek', bireysel boyutunu 'orta', mesleki yeterlilik boyutunu ise 'düşük' düzeyde bulmuştur (Sezer, 2020). 'İyi vatandaş' kavramı üzerinden velilerin görüşlerini araştıran Dere ve diğerleri velilerin genel olarak 'iyi vatandaş' kavramına yükledikleri anlam olarak toplumsal faydayı bulmuşlardır (Dere, Kızılay, & Alkaya, 2017, s. 1990). Kamu yararının en önemli nitelik olarak vurgulandığı benzer sonuçlar birçok çalışma ile tekrar tekrar ortaya konmuştur. Nihayetinde vatandaşlık doğrudan doğruya toplumla ilgili olduğu için vatandaşlık konusunda 'iyi' niteliğinin toplumsal yarar ile bezenmesi gayet doğal gözükmektedir. Mesela, Touraine'in demokratik yurttaş tanımı da toplum için kaygılanan bireyi işaret ederek benzer vurguyu yapar (Touraine, 2004, s. 215). Bu paragrafta buraya kadar atıf yaptığımız çalışmaların bulgu olarak ortaya koyduğu her türlü kavram ve görüşün Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarında sarıh biçimde yer aldığını görebiliriz. Bir başka ifadeyle, nicel araştırmaların sonuçta ulaştıkları bireysel, toplumsal ve mesleki gelişim ve toplumsal fayda gibi hedefler amaçların içinde yer almaktadır. Dolayısıyla, Genel Amaçların teorik olarak büyük bir eksikliğin olmadığı açıktır. Temel problem varolan amaçların pratikte kazanıma dönüşüp dönüşmediği, hatta bundan daha önemlisi öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerin Genel Amaçlarda bahsedilen *hangi* amaçları direkt veya indirekt olarak dikkate aldıklarıdır. Bir başka ifadeyle, kuramsal ve yazılı olarak Kanun'da kapsanan amaçları, eğitim sürecindeki uygulayıcılar kendi görüş ve beklentilerine göre önem sırasına koyarak hareket edebilmektedir. Bu kapsamda, Küçük ve Polat'ın (2013) ilköğretim okul yöneticilerinin eğitimin amaçlarına ilişkin yaptıkları çalışmanın bulguları sınırlı olmakla beraber bize bu konuda önemli bir kanaat sunabilir.

Küçük ve Polat'ın araştırmalarının çalışma grubunu Kastamonu'daki 24 ilköğretim okul müdürü ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru yöneticilerin eğitimin amaçlarından genellikle 'toplum', 'millet' veya 'vatandaş' kavramlarını ön plana çıkardıklarını görüyoruz. Öyle ki bireysel ve mesleki gelişime yönelik eğitimin



önemsenmesini eleştiren ve bunu gelecek için kaygı verici olarak değerlendiren görüşler bile mevcuttur (Küçük & Polat, 2013, s. 244-5). Eleştirel düşünme ve özgür düşünce ile ilgili herhangi bir görüş bildirilmemesi bu kavramların Genel Amaçlarda yer almamasından değil yöneticilerin yukarıda değindiğimiz üzere mevzubahis amaçlar içinde kendi önem hiyerarşilerini devreye sokarak “vatandaş” eğitimini “birey” eğitiminden ayrı tutmaları ve nihayetinde ‘vatandaş’ eğitimine daha önemli değer yüklemelerinden kaynaklanmaktadır. Aynı konuda olmasa da benzer biçimde demokrasi eğitimi ile vatandaşlık eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen Okutan (2010) vatandaşlık eğitimi içeren derslerin pratikte yeterli yararı göstermediği bulgusundan hareketle yönetici ve öğretmenlerin demokrasinin bizatihi kendisini içselleştirmeleri gerektiği önerisinde bulunmuştur (Okutan, 2010, s. 943). Bu iki örnek dikkate alındığında gerek birey gerek demokrasi gerekse vatandaş eğitiminde olsun sorunun, hedeflenen kazanımların Amaçlarda yer almaması veya eksik tarif edilmesi değil pratik alandaki yürütücülerin eksik değerlendirme ve seçmelerinden kaynaklandığı gözükmektedir. Bir başka ifadeyle, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları birçok akademisyen, politikacı veya medya mensubunun iddia ettiği gibi modern eğitim yaklaşımlarının prensiplerini içermiyor değildir. Hatta Tablo 1 dikkate alındığında bireysel, toplumsal ve mesleki gelişimin amaçlandığı ve teşvik edildiği açıkça görülmektedir. Sonuç olarak, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları bireysel, toplumsal ve mesleki gelişimi dikkate alan maddeleri içermektedir. Birinci madde vatandaşlık, ikinci madde birey üçüncü madde ise meslek eğitimine odaklanır. Bireysel eğitim, eleştirel ve özgür düşünme, vatandaşlık eğitimi toplumsal fayda ve mirasın aktarılması, mesleki eğitim de çağdaş gereksinimlere bilhassa ekonominin taleplerine cevap verilmesini gerçekleştirmesiyle seçkinleşir. Eğitim felsefesi alanındaki önemli düşünürlerin görüşlerini incelediğimizde birey eğitimi ile vatandaş eğitiminin zaman zaman farklı yönelimleri benimsediğine dair argümanlarını görsek de birey eğitimine koydukları hedefleri vatandaş eğitimine, vatandaş eğitimi için belirledikleri hedefleri birey eğitimine transfer etmeyi gayet olası gördüklerini öne sürebiliriz. Örneğin Rousseau Emil için doğaya uygun yaşayan, özgür tutum geliştiren ve toplumun kötü etkilerinden azade olan bir model çizerken yukarıda bahsettiğimiz diğer iki eserinde vatandaş eğitimi için kişinin mensup olduğu toplumun değerlerini benimsediği, toplumla birlikte



hareket etmeyi öğrendiği bir programı telkin etmiştir. Fakat her iki eğitim türü için de “özerklik” kavramını alt kazanımların anlam ve geçerlilik edinebildiği üst ilke şeklinde belirleyerek birey eğitimi seçkinleştiren her türlü özelliğin vatandaş eğitimine transfer edilebileceği kanaatini oluşturmuştur. Russell tarafına baktığımızda onun birey ve vatandaş eğitimi mukayesesinde birey eğitimi üstün gördüğünü fakat önem sırası bakımından vatandaş eğitimine yönelmesi gerektiğine dair argümanlar ürettiğini görürüz. Onun bu fikirlerini Birinci Dünya Savaşı döneminde yazdığını dik-kate alırsak tarihsel ve sosyolojik faktörlerin etkisinde kalarak bu tavsiyede bulunduğu açıktır. Nitekim, *Eğitim ve Toplum Düzeni*'nin son makalesinde iki eğitim türü arasındaki uzlaşmadan bahsederek esas amacın bu olması gerektiğini ifade eder.

Özgür, eleştirel ve evrensel düşüncelere sahip bir 'birey' aynı zamanda toplumun her üyesinin kişilik haklarına saygılı, mensubu olduğu toplumun değerlerine önem veren ve onu yüceltmenin yolunu bireyi yüceltmekte bulan bir 'vatandaş' olarak yetişebilir. Dahası, Russell'in hedeflediği uzlaşmanın günümüz modern ve demokratik toplumlarında en azından kuramsal düzlemde kanonik hale geldiğini de söyleyebiliriz. Bu durum Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları için de geçerlidir. Amaçlar, birey ve vatandaş eğitimi açılarından tasnif edildiğinde her iki eğitim türünün önemsendiğini ve 'iyi' birey yetiştirmenin aynı zamanda 'iyi' vatandaş yetiştirmek olduğunu görürüz. Bir başka ifadeyle, vatandaş ve birey sorunu bakımından Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları bariz ve dramatik ayrışmalar barındırmaktadır. Ancak, bu amaçların pratik uygulama safhasında, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından aynı bütünlükte algılanmadığı, birey eğitiminin vatandaş eğitimine rakip olarak görüldüğü ve muhakkak suretle bir önem hiyerarşisine ihtiyaç duyulduğu yönündeki yanlış, irrasyonel ve temelsiz yaklaşımlar sorunların yazılı amaçlardan kaynaklandığı illüzyonunu yaratmaktadır. Eğitimin paydaşlarının kişisel tercihleri sonucu Genel Amaçların bir bölümünü yüceltirken diğer bölümlerini kasten yadsımaları veya dolaylı olarak gözden kaçırılmaları, en temelde ihmal etmeleri amaçların gerçekleşme[me] düzeyini doğrudan ilgilendirmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın (1) birey ve vatandaş eğitiminin tamamen farklı iki eğitim türü olmayıp 'iyi' bireyin aynı zamanda 'iyi vatandaş' olduğu ve (2) görünüşteki ayrış-



manın esasında Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarındaki eksik ve tutarsız belirlenmelerden kaynaklanmayıp pratik süreçlerdeki bütünsellikten yoksun ve farkındalık düzeyinin zayıf olduğu uygulamalardan kaynaklandığı yönündeki iki temel bulgusu bize sorunun nerede ve nasıl aranacağına dair faydalı ipuçları verebilir. Burada ideolojik ayrışmaların da amaçların parçalara ayrılarak öne çıkarılmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Eğitim vasıtasıyla medeniyetin oluşturulması ve ilerletilmesi kademe kademe olmaktadır. İster birey isterse vatandaş açısından olsun ‘iyi’ye ulaşmanın kestirme bir yolu yoktur. Amaçların ne ve nasıl olması gerektiği konusunda her türlü argüman veya sınıflandırma öncelikle bu gerçeği göz önünde bulundurmalıdır. Pythagosaşçı okula mensup filozoflardan Ksenophilon günümüzden yaklaşık olarak iki bin beş yüz yıl önce “insan oğlu en iyi nasıl eğitilir?” sorusuna cevaben “Onu en iyi yönetilen bir kentin yurttaşı yaparak” (Laertios, 2013, s. 383) cevabını vermiş ve birey eğitimi ile vatandaş eğitimi arasındaki ayırmadan ziyade birlikteliği ve karşılıklı gelişmeyi çarpıcı bir biçimde ifade etmiştir. Bu tarihi farkındalıktan hareketle, son söz olarak şunları söyleyebiliriz ki Türk Milli Eğitim sisteminde pek çok sorunun olduğu yadsınamaz bir gerçek olmakla beraber bu sorunların sadece yazılı metinlerin geliştirilmesiyle çözülebileceğine dair argüman öncelikle mevcut olanların titiz bir felsefi analizini yaparak yola koyulmalı ve problemlerin kaynağını metinlere yüklemeye kolaycılığın kaçmamasıdır. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarını birey ve vatandaş eğitimi açısından incelediğimiz bu çalışma ‘otonom’ öğrenci yetiştirme gibi çağdaş ve önemli bir hedefi vurgulamaması gibi tarafları hariç- teorik düzlemde büyük eksikliklerin olmadığını öte taraftan uygulama süreçlerinde eğitim paydaşlarının amaçları hayata geçirirken onları yeterince dikkate almamasından dolayı amaç-süreç-kazanım zincirinde problemlerin derinleştiği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Kaynaklar

- Özyurt, C. (2009). Küresel Vatandaşlığın Gelişimi, İmkânı ve Küresel Değerler Eğitimi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*. Uşak: Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1996). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Öz Eğitim



Yayınları.

- Badamchi, D. K. (2017). Jean-Jacques Rousseau'nun Eğitim Anlayışının Temelleri: Birey Emile mi, Vatandaş Emile mi? *Beytul Hikme Felsefe Dergisi*, 7(1), 107-127.
- Caruana, P. (2015). Global Citizenship and thhe Role of Education in the Twenty-First Century. *Symposia Melitensia*, 10, 48-59.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve Eğitim*. İstanbul: BGST Yayınları.
- Dere, İ., Kızılay, N., & Alkaya, S. (2017). İyi Vatandaş Kavramı, Ailede ve Okulda 'iyi Vatandaşlık' Eğitimi Hakkında Velilerin Görüşleri ve Algıları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1973-1993.
- Dewey, J. (1980). Democracy and Education: An Introduction to Philosophy of Education. J. A. Boydston (Dü.) içinde, *The Middle Works: 1899-1924: Volumu 9* (s. 1-370). Carbondale/Edwardsville: Southern Illionis University Press.
- Dewey, J. (1984). Philosophy and Education. J. A. Boydston (Dü.) içinde, *The later works, 1925-1953: Volume 5* (s. 289-298). Carbondale/Edwardsville: Southern Illionis University Press.
- Dewey, J. (1988). Experience and Education. J. A. Boydston (Dü.) içinde, *The Later Works of John Dewey, 1925-1953: Volume 13* (s. 1-62). Carbondale/Edwardsville: Souther Illionis University Press.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A. Ş. .
- Güllüpnar, F. (2012). Eşitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma Açısından Vatandaşlık Üzerine Sosyal bir Analiz. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 67(1), 81-109.
- Hotaman, D. (2009). Demokratik Eğitim: Demokratik bir Eğitim Programı. *International Symposium on Democracy and Democracy Education in Europe*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçük, Z. A., & Polat, S. (2013). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitime ve Eğitimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239-250.
- Karakaya, Ş. (2001). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Laertios, D. (2013). *Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri*. (C. Şentuna, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Madigan, T. (1993). Russell and Dewey on Education: Similarities and



- Differences. *Current issues in Education*, 10(1), 3-12.
- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde Demokrasi Eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946.
- Önal, M. (2015). Çağdaş Pragmatist ve Realist Hukuk Felsefelerinin Ontolojik ve Epistemolojik Kökleri, *Beytulhikme Dergisi*, 5 (2) 2015, 67-104.
- Rousseau, J.-J. (2004). *The Social Contract and Other Later Political Writings*. (V. Gourevitch, Dü.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousseau, J.-J. (2011). *Emilî ya da Eğitim Üzerine*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Russell, B. (1926). *Education and the Good Life*. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Russell, B. (1950). *Unpopular Essays*. New York: Simon and Schuster.
- Russell, B. (2017). *Eğitim ve Toplum Düzeni*. İstanbul: bgst yayınları.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269-2292.
- Sezgin, S. (1994). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Stander, P. (1974). Bertrand Russell on the Aims of Education. *The Educational Forum*, 38(4), 447-456.
- Touraine, A. (2004). *Demokrasi Nedir?* (O. Kunal, Çev.) İstanbul: YKY Yayınları.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- Yanıklar, C., & Ümit Yaşar, E. (2004). Demokrasi Eğitimi ve Pratik Uygulamalar. *Çocuk Çocuk Dergisi*(44), 27-29.



Öz: Bu çalışma, Türk Milli Eğitiminin Amaçlarını felsefi temelde birey ve vatandaş eğitimi bakımından incelemektedir. Bu kapsamda, amaçların belirlenmesi ve işaret ettiği kazanımlar, geri kalan bütün eğitim süreçlerini doğrudan etkilediği gerçeği göz önünde bulundurularak, kuramsal olarak yazılı amaçların iç tutarlılığı, birey, vatandaş ve mesleki eğitim açılarından önce tasnifi daha sonra değerlendirmesi yapılmıştır. Eğitim felsefesi literatüründe eleştirel ve özgür düşünceyi yücelten birey eğitimi ile toplumsal faydayı ön plana çıkaran vatandaş eğitimi arasındaki ilişki bazı düşünürler tarafından bir ‘gerilim’ bazıları tarafından da bir ‘uzlaşma’ alanı olarak tarif edilmiştir. Gerilimi merkeze alan yaklaşımlar iki eğitim türünü birbirinden farklı süreçler olarak değerlendirirken, uzlaşmanın önemini vurgulayanlar ‘iyi’ birey ve ‘iyi’ vatandaş arasındaki olumlu ilişkiye değinmişlerdir. Bu bağlamda, bilhassa J. J. Rousseau, B. Russell ve J. Dewey’in eğitimin doğası ve amaçlarına ilişkin görüşleri çerçevesinde, bahsedilen amaçların birey ve vatandaş eğitimi bakımından nasıl bir etkiye sahip olduğu üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak bu amaçların gerçekleşme düzeyleri ile ilgili sorunların teorik metinden ziyade pratik sahadaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli paydaşlarının algılama ve uygulama farklılıklarından kaynaklandığı ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, eğitimin amaçları, birey eğitimi, vatandaşlık eğitimi, eğitim felsefesi.

