

4. DEMOKRATİK EĞİTİM KURULTAYI

ÇOK DİLLİ,
ÇOK KÜLTÜRLÜ
TOPLUMLARDA
EĞİTİM



EĞİTİM SEN

1-5 Aralık

2 0 0 4

ANKARA

ÇOK DİLLİ, ÇOK KÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA EĞİTİM

Ömer Buzludağ
DEK Düzenleme Kurulu Üyesi

Prof. Dr. L. Işıl Ünal
Komisyon Başkanı

MERKEZ KOMİSYON ÜYELERİ

Dr. Seçkin Özsoy

Dr. Mustafa Çapar

M. Sadık Varlı

Erhan Bağcı

Arş. Gör. Sabri Güngör

Arş. Gör. Ahmet Yıldız

Müslüm Kabadayı

Asiye Belovacıklı

Lami Özgen

Uzm. Tarık Soydan

Gürkan Abalı

Turgut Bozacı

Mahmut Karatay

ŞUBE KOMİSYON ÜYELERİ

- Adıyaman: R.Yasin Öztürkoğlu, Hanifi Altunok, Cebrail Demir, Sadık Kavak, İzzettin Baykara, İsmail Çelik, Ali Karadoğan ,Zeyni Özbek ,Savaş Güler
- Ankara 2: Engin Yeşilyurt
- Ankara 3: Osman Genç, Mustafa Dicleli
- Ankara 4: Osman Akkoyun, Fatma Akkoyun ,Hülya Günhan, Mehmet Günhan, Ahmet Aydın, Güllü Aydın, Necmi Özbek, Seyithan Erdem, Cem Erbil, Abdullah Pekin, Selçuk Yurtsever
- Balıkesir: Fidan Garipler
- Batman: Ercan Bayhan, Handan Parlamaştufan, Uğur Çelebi, Hidayet Apaçık, CananYılmaz, Aslı Elif Orhan, Musa Tufan, Defne Şahiner, Remzi Özmen, Kemal Toktaş
- Diyarbakır: İsmail Dindar, Ebubekir Çelebi, Medeni Aklaya, Celal Duman, Necla Zeybek, Ramazan Demir, Abidin Çıplak, Murat Çalan
- Hatay: Servet Üstün Akbaba
- İstanbul 2: İkrım İşler, Yaşar Yarar, Mustafa Çelik, Sezen Bilir, Eylem Tüm Barış Bayır
- İstanbul 3: Dursun Yıldız, Güldal Özpranga, Ayşe Panuş, Alişan Akpınar, Güvenç Tığlı, Rıza Dalkılıç, Mutlu Öztürk, Sibel Dinçer, Gülbeyaz Aslan, Nevzat Çelebi, Sebir Yurtsever
- İstanbul 8: Aşşen Aysuna, Ali İhsan Aksamaz, Şefik Beyaz, Haldun Özkan, Hatun İldemir Muhammet Tunçsan
- İzmir 1: Aydın Göngörmez
- İzmir 3: Mustafa Borak, Zeynel Bozkurt
- İzmir 4: Leyla Zerenođlu, Nalin Irgat Yalçın, İhsan Demir
- İzmir 5: İsmail Gerçek, İsmail Demir, Fındık Uđurlu, Metin Demirhan
- Kırşehir: Müzeyeddin İpek,
- Konya: Ramazan Turan
- Malatya: Ferman Salmış, Hasan Kaya, Tarık Kaya, Rifat Oymak
- Mersin: Bekir Sarıaltın, Mehmet Tekçe
- Sinop: M.Özgür Duru
- Şanlıurfa: Şeyhmus Çakırtaş
- Tarsus: Müzeyyen Duman, Yaşar Hamurlu, Mehmet Demir, Cafer İskin, Beşir Serin Tansel Alp
- Zonguldak: Tahir Satı, Atik Tiryaki

İÇİNDEKİLER

EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK: ANADİL, ÇOKDİLLİLİK VE KÜLTÜREL KİMLİKLERİ	
GİRİŞ	1
ULUS-DEVLETTE KÜLTÜR, EĞİTİM VE DİL POLİTİKALARI	2
TÜRKİYE'DE KÜLTÜR, EĞİTİM VE DİL POLİTİKALARI	3
Türkiye'nin Dil Politikası	6
EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	3
EĞİTİMDE KÜLTÜREL KİMLİKLER	10
Dinsel Kimlikler	10
Cinsel Kimlik	11
Etnik Kimlik	12
Azınlıklar	12
EĞİTİMDE ANADİL VE ÇOKDİLLİLİK	13
Dil ve Dilin Gelişimi	13
Dil, Kültür ve Düşünce İlişkisi	14
Türkiye'de Anadil Sorunu	15
SONUÇ	16
ÖNERİLER	19
KAYNAKÇA	22
EKLER	23
EK 1. ULUSLARARASI HUKUK BELGELERİNDE KÜLTÜREL HAKLAR	23
Birleşmiş Milletler Antlaşması:	23
İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi:	23
İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi: (İnsan Haklarını ve Temel Özgürlükleri Koruma Sözleşmesi)	24
Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi:	24
Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Seçmeli Protokol:	24
Her Türlü Irk Ayrımcılığının Kaldırılması Uluslararası Sözleşmesi:	25
Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Kaldırılması Sözleşmesi	25
Çocuk Hakları Bildirgesi:	26
Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme:	26
Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme:	28
Uluslararası Kültürel İşbirliği İlkeleri Bildirgesi:	29
Ulusal yada Etnik, Dinsel ve Dilsel Azınlıklara Mensup Kişilerin Hakları Bildirgesi:	29
Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşme:	30
Avrupa Güvenlik Ve İşbirliği Konferansı Sonuç Bildirgesi (Helsinki Belgesi)	32
KAYNAKÇA	32
EK 2 ŞURALARDA, KURULTAYLARDA VE HÜKÜMET PROGRAMLARINDA ÇOKKÜLTÜRLÜ VE ÇOKDİLLİ EĞİTİME BAKIŞ	33
A) Eğitim Şûralarında/Kurultaylarında Çokkültürlülük ve Çokdillilik	33
1) Milli Eğitim Şûralarında (MEŞ) Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim	33
2) Devrimci Eğitim Şûrası, Devrimci Eğitim Kurultayı, Demokratik Eğitim Kurultayında Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim	35
i) Devrimci Eğitim Şûrası'nda Çokkültürlülük ve Çokdillilik	36
ii) Devrimci Eğitim Kurultayı'nda (Dev. EK) Çokkültürlülük ve Çokdillilik	36
iii) Demokratik Eğitim Kurultayı'nda (DEK) Çokkültürlülük ve Çokdillilik	37
B) Hükümet Programlarında Çokkültürlülük ve Çokdillilik	38
KAYNAKÇA	39
EK 3. ÇEŞİTLİ ÜLKELERDE ANADİLDE EĞİTİM UYGULAMALARI	40
Belçika	40
Kanada	40
İsrail	41
İsveç	41
İspanya	41
a) Bask Ülkesi:	41

b) Katalonya:	41
c) Galiçya:	42
Çin	42
Amerika Birleşik Devletleri	43
Birleşik Krallık (İngiltere)	43
İskoçya:	43
Kuzey İrlanda:	44
Fransa	44
11 Ocak 1951 tarihli Deixonne Yasası:	44
b) 1975 Tarihli Haby Yasası:	45
c) 1994 Tarihli Touban Yasası:	45
a) Korsika (Yarı özerkli Statüsü):	45
b) Yeni Kaledonya (özel yasa gereği tanınan özerklik statüsü):	45
c) Fransız Polinezyası:	46
d) Fransa'da Occitan:	46
Bulgaristan	46
Irak (Yerinde Gözlem ve İnceleme Yapılan Örnek Uygulama)	47
Yunanistan	48
Sosyalist Yaklaşım	48
KAYNAKÇA	48
EK 4. EĞİTİMDE AYRIMCILIKLARA TANIKLIKLAR	49
Kürt Dili İle İlgili Tanıklıklar	49
Laz Diliyle İlgili Tanıklıklar	51
Çerkesler İle İlgili Tanıklıklar	52
Gürcü Dili İle İlgili Tanıklıklar	52
Çeçenlerle İle İlgili Tanıklıklar:	52

EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK: ANADİL, ÇOKDİLLİLİK VE KÜLTÜREL KİMLİKLER

GİRİŞ

Günümüzde ulus-devletlerin yapısı, çokkültürlülüğün doğurduğu patlama ve kapitalist küreselleşmenin getirdiği sorunlarla karşı karşıyadır. Bugün, kültürel açıdan homojen bir ulus-devlet modelinden gittikçe uzaklaşan güncel gerçeklerle iç içe yaşanmaktadır (Habermas, 2002). Kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitliliğin, etnik grupların, mezheplerin ve dünya görüşlerinin temsil ve tanınma talepleri gittikçe yoğunlaşmaktadır. Dünyada değişik nitelik ve nicelikte çok sayıda etnik grup, azınlık ve ulus yaşamaktadır. Bu yüzden dilsel, dinsel ve etnik özelliklerle tanımlanan farklı kültürel kimlikler karşımıza çıkmaktadır.

Ulus-devletin tekçi mantığı, ulus-devletin kurulma aşamasındaki kültürel çeşitliliği yok saymıştır. Ulus-devletin mevcut yapısıyla, içinde barındırdığı farklı yaşam biçimlerini eşit olarak bir arada tutmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Bu durum, çokkültürlülük tartışmalarının yoğunlaşmasına ve eğitimin çokkültürlü düzenlenmesine yönelik taleplerin artmasına yol açmaktadır.

"Çokkültürlülük" ve "çokkültürlü eğitim" kavramlarının içi, büyük ölçüde liberal bir öze doldurulmuştur. Çokkültürlülük, kimilerince tartışmasız bir biçimde ve eleştiri süzgecinden geçirilmeden yüceltilmektedir. Karşıt görüşte olanlar ise, bu kavramı ya "küresel kapitalizmin yeni bir tuzağı" olarak ya da "millî birlik ve beraberlik ruhu"na aykırı görerek kategorik bir değerlendirme ile bir kenara itivermektedirler. Tek kültürlülüğe karşıt olarak çoğulcu bir kültürel anlayışı ifade etmek üzere "kültürel çoğulluk" kavramını kullanmak mümkündür. Burada çokkültürlülük kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Ancak, kavram, liberal içeriğinden temizlenerek, emekten yana eşitlikçi ve özgürlükçü bir perspektifle yeniden tanımlanmaya çalışılmıştır. Ancak, çokkültürlülük tartışmalarını, demokratik düşüncenin geleceği açısından önemsemek gerekiyor. "Heterojenliği ve farklılığı tanıyabilen, ama her birimizi yalnızca bir yönle tanımlayan bir özcülüğe teslim olmayan yeni bir politik dil bulmak zorundayız." (Phillips, 1995. 214).

Çokkültürlülük tartışmaları, yalnızca ulus-devletin egemenlik hakkının sorgulanmasını değil, onun yegâne öznesi olan "yurttaşla ilişkin farklı tasarımları da gündeme taşımıştır. Özellikle 1980'li yıllardan itibaren, yurttaşlığın "erdem" ve "taahhütlerinde gözlemlenen gerileme ve erozyon bu tür arayışlara ivme kazandırmıştır. Başka bir anlatımla, Aydınlanmadan bu yana bütünleştirici/ ortak kimlik olarak kabul gören yurttaşlık anlayışı dönüşüme uğramış ve buna bağlı olarak türdeş yurttaşlık kimliği, giderek çoğullaşan kültürel aidiyetler açısından yeniden tanımlanmaya başlanmıştır (Üstel, 1999: 117-18).

Çokkültürlülük tartışmaları, kapitalist toplumların, çok da uzun bir geçmişe dayanmayan demokratikleşme sürecinde gelebildikleri aşamayı göstermesi açısından önemlidir. Ancak, demokrasi kavrayışı tek bir gelenekten gelmediği gibi evrensel geçerliği olan bir demokrasi düşüncesi ve pratiği de yoktur. Burjuva devrimleri, feodal ayrıcalıkları yıkarak, özel mülkiyeti güvence altına almak üzere liberal devleti kurup, önemli demokratik açılımlar sağlamakla birlikte, siyasal hakların egemen sınıfın tekelinden çıkarıldığı bir döneme geçilmesi, işçi sınıfının uzun mücadeleleri sonucunda olmuştur. Kapitalizmin siyasal sistemi olan liberal demokrasi, burjuvazinin kapitalist devlet aracılığıyla çıkarlarını genelleştirip ulusun çıkarları olarak sunabilmesinin (Ataay, 2003: 139) bir aracı olarak doğmuştur. Burjuvazinin, toplumun bütünü üzerinde hegemonya kurmasının ve bunu sürdürmesinin araçlarından biri olarak liberal demokrasi, ancak bu işlevini yerine getirebildiği ölçüde varlığını sürdürebilir.

"Kültürel çeşitliliği" kucaklayan ve kutsayan liberal çerçevede, kimlik kategorisi ya özcü bir bakış açısıyla ya da mutlak görececi bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Liberal söylemde, kültürel farklılıklar, aralarındaki güç ilişkilerinden bağımsız olarak ele alınmakta, insanlığın doğal bir varoluş hali olarak değerlendirilmektedir (Yeğenoğlu, 1998).

Kapitalist toplumlarda çeşitli toplumsal kesimler, sınıflar ve toplumsal kimlikler arasındaki gerilimde, kendileri ve toplumsal yaşamın bütünü için yeni açılımlar sağlamaya çalışırlar. Devlet de temsil ettiği toplumsal kesimlerin iktidarını sürdürmek üzere, bir yandan baskı oluşturma ve düzeni koruma yönünde çaba gösterirken, aynı zamanda, düzeni, hegemonyasını genişleterek de sürdürmeye çalışır. Kapitalist toplumsal formasyonda burjuvazinin kendi düzenini sürdürmek kaydıyla sağlamaya razı olduğu açılımlar, toplumun tarihsel özelliklerinden, işçi sınıfının ve diğer toplumsal kesimlerin mücadelelerinden ve dünyadaki güç ilişkilerinden etkilenmektedir. Bu nedenle de çeşitli ülkelerdeki ve çeşitli tarihsel dönemlerdeki liberal demokrasi perspektiften farklılaşabilmektedir.

Demokrasinin, normatif anlamda, toplumun tüm üyelerinin toplumsal yaşamın düzenlenmesine katılmasını sağlayacak bir toplumsal işleyişi ifade ettiği kabul edilirse, toplumların özgürleştiği bir tarihsel aşamada demokrasi talebinin de kalmayacağı kolayca öngörülebilir. Özgür bir toplum, farklı kimliklerin temsil ve tanınma taleplerini gerektiren nedenlerin ortadan kalktığı ya da olmadığı bir toplumdur. Özgürleşme talebi, toplumdaki eşitsiz güç ilişkilerinden olumsuz yönde etkilenen, dışlanan, ayrımcılıkla karşılaşan ve siyasal katılımı çeşitli mekanizmalarla engellenen sınıflardan, kadınlardan, etnik ve dinsel topluluklardan gelmektedir. Biçimsel demokrasi kurumlarının özyönetim kurumlarına dönüştüğü, halkın doğrudan katılımını esas alan yeni demokratik biçimlerin oluşturulduğu, toplumsal ilişkilerin aracılar (devlet aygıtı olmadan) düzenlendiği bir toplum tahayyülünde, kültürel farklılıklar etrafında örgütlenmiş hiyerarşik yapılara yer yoktur.

Siyasal bir toplumun bütün üyeleri kültürel deneyimleriyle oluşurlar ve yine bu deneyimleriyle sınırlanırlar. Bu, bütün kültürel deneyimlerin kendi söz haklarını kazanması gerektiği savının bir parçasıdır. Çokkültürlülük, neyin kültür olarak tanımlanacağı ve bu kültürün nasıl yaşanacağı ve kamusal alanda ne kadar temsil ve katılım hakkına kavuşabileceğini kararlaştırma ayrıcalığına tek bir kültürün sahip olamayacağı yönünde siyasal bir savdır. Toplumun değişimini ve dönüşümünü amaçlayan bir politika, sadece kültürel çoğulluğu tanımakla (herkesin kültürü kendine şeklindeki liberal tutum) yetinemez, bu noktada kalamaz; aynı zamanda bireyin özgürleşmesini, her türden baskı ve sömürünün ortadan kaldırılmasını temel alan bu tanımın gereklerini, insanlığın evrensel idealleriyle örtüştürmelidir.

Bu raporda, eğitimde çokkültürlülük kavramının emekten ve özgürlüklerden yana bir perspektifle yeniden tanımlanması ve toplumumuzda çokkültürlü ve çokdilli eğitimin oluşturulmasına dönük sendikal taleplere temel oluşturabilecek öneriler geliştirmek hedeflenmiştir. Bu amaçla, dünyada ve Türkiye'de ulus-devlet yapılanmasının ve bu yapılanma içerisinde eğitimin kültürel politikalar açısından bir değerlendirmesi yapılmış; daha sonra eğitimde çokkültürlülük, çeşitli kültürel kimlikler açısından incelenmiş, eğitimde anadil ve çokdillilik konularında dünyadaki uygulamalardan da yararlanılarak Türkiye için öneriler geliştirilmiştir.

ULUS-DEVLETTE KÜLTÜR, EĞİTİM VE DİL POLİTİKALARI

Tarih sahnesine 18. yüzyılda burjuvazinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir siyasi örgütlenme biçimi olarak çıkan ulus-devletlerin temelinde, iktisadi birliği sağlamak yatar. Merkezileşmiş ekonominin düzenlenmesini ve piyasanın merkezi denetimini sağlayan ulus-devlet, üretim için gereken hammaddenin elde edilmesini) kolaylaştırdığından ve sermayeye ulusal sınırlar içinde güvenli şekilde hareket etme imkânı tanıdığından, burjuvazi için olmazsa olmaz nitelikteydi.

Hedefi birlik sağlamak olan ulus-devletlerin dil, din, mezhep gibi kültürel çeşitlilik yaratan alanlarda belli bir homojenliği sağlamış bir ulus formu inşa etmeye gereksinimi vardı. Bu gereksinim, ulus kurulurken, çizilen sınırlar içinde bulunan farklı kültürel topluluklar içinden egemen olanın aslı unsur olarak kabul edilmesi ve diğerlerinin onun kültürüne tabi kılınması sonucunu doğurdu. Tekleştirme yaklaşımı kendi hukukunu da beraberinde getirdi ve kültürel kimliklerinden ve topluluk haklarından bağımsız, soyut bireye dayalı bir yurttaşlık hukuku geliştirdi

Farklı kolektif kimliklerin inkârına ve egemen kültüre dahil edilmesine dayalı ulus-devlet yapıları; resmî dil, zorunlu eğitim gibi uygulamalarla entegrasyon politikalarını kurumsallaştırırken, tarihsel süreç içinde karşı çıkışlar ve merkezden uzaklaşma eğilimleri de sürekli var olmuştur. Bireysel kimlikler yanında kolektif kimlikleri de tanıyan bir demokrasi anlayışından yoksun ulus-devletler, tekçi yapıya itiraz edenleri çoğu zaman zorla sindirme yolunu seçmişlerdir.

Günümüzde ise ulus-devlet yine sermayenin ihtiyaçlarına uygun olarak daha farklı biçimlere bürünmektedir. Küresel ölçekte yaşanan kapitalist ekonomik bütünleşme, ulus-devletlerin korumacı yapısı ile çeliştiğinden, eski siyasi ve ekonomik örgütlenme biçimleri değişmekte, yerini küresel ve bölgesel organizasyonlara bırakmaktadır. Bu değişimin ulus-devlet sistemi ve milliyetçilik üzerinde etkilerinin olması kaçınılmazdır. Bir taraftan küresel çapta yaşanan birörnekleşmeye karşı bir tepki olarak, diğer taraftan yeniden yapılanma sürecinin bir parçası olarak gündeme gelen mikro-milliyetçilik olgusu, eski ulus-devletlerin kültür ve dil politikalarında da değişimleri zorlamaktadır.

Küresel kapitalist sistemin gerektirdiği politika değişimi, kültürlerarası eşitsizlikleri gidermekten ve farklı kültürlerin bir arada, hiyerarşi içinde tanımlanmadan yaşayabileceği bir yapıyı önermekten uzaktır. Küresel kapitalist sistemde ulus-devletlerin çizdiği ekonomik sınırlar ortadan kalktığından, ulusal sınırlar içinde yaşayan insan toplulukları arasında sürekli sorun olan tekleştirme politikalarından da kurtulmak, aslında sermayenin yeni ihtiyaçlarına uygun bir yönelimdir. Yeni kapitalist sistemde eskiden tanınmayan kültürel hakların tanındığı, farklı kültürlerle kendilerini yaşatma imkanı sağlandığı iddiası yer alır. Ancak "Yaşatma imkânı", kurulu kültürel hiyerarşinin eşitlikçi biçimde dönüştürülmesi anlamına gelmediği gibi, yeni bir egemenliğin kurulmasına da hizmet eder niteliktedir. Egemen olmayan kültürlerin kendilerini ifade etmeleri yetersiz görülmekte, kendilerini "geliştirerek" egemen olanın olanaklarına kavuşmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Böylelikle eskiden ulus-devletler için sorun olan farklı kültürel toplulukların, sorunsuz biçimde piyasaya eklemlenmesi hedeflenmektedir. Fakat sonuç itibarıyla amacı küresel bir sömürü mekanizması ile daha çok kâr elde etmek olan küresel kapitalizmin gerçek anlamda kültürel hiyerarşiyi ortadan kaldırması ve kültürel çoğulluğu gerçek anlamda benimsemesi ve hayata geçirmesi mümkün görünmemektedir.

TÜRKİYE'DE KÜLTÜR, EĞİTİM VE DİL POLİTİKALARI

Türkiye'den farklı olarak Batı'da ulus-devlet fikri ve icrası, toplumsal mücadelelerin temelini oluşturduğu demokrasi hareketi ve evrensellik fikirleriyle dengelenerek gelişmiştir. Batı referanslı bir "geç modernleşme projesi" olarak adlandırılabilir Türkiye modernleşmesi, Batı kökenli ulus-devlet inşa etme yöneliminin bir tezahürü olarak değerlendirilebilir (Üstel, 1997).

Cumhuriyetin başlangıcından beri devletin izlediği kültür politikalarının sorunlu olduğu söylenebilir. Bu durum gerçek kültürel durum ya da kültürel olguyla, devletin, yaratmak istediği kültür ortamının doğurduğu gerilimden kaynaklanmaktadır. Devleti oluşturan kurumların, bu kurumların sürekliliğini sağlayan ve devletin resmi ideolojisini belirleyen kişilerin benimsediği tekkültürlülük anlayışı, sorunun gittikçe derinleşmesine neden olmuştur. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren kültürel çeşitliliğe ve çokdilli eğitime kapalı bir anlayıştan kaynaklanan bu sorunlar yumağı ağırlaşarak sürmüştür.

Esasında etnik/ulusal, dinsel/mezhepsel, sınıfsal, cinsiyete dayalı birçok farklılığı yok saymak, yalnızca Türkiye Cumhuriyeti devletine has bir politika değildir. Günümüzde çok az devlet homojen etnik, ulusal ve kültürel yapıya sahiptir. Toplumların çoğu, farklı ulusal, etnik ve kültürel yapıları içinde taşımaktadır. Özellikle etnik çoğulluk konusu, birçok ülkede en sorunlu siyasal alanlardan biri olarak gündemi yoğun bir biçimde işgal etmeye devam etmektedir.

Kolektif kimliklerin sürdürdükleri tanınma mücadelelerinde, bunların "eşit olarak tanınmalarında" izlenecek yol farklılaşmaktadır. Çünkü söz konusu kolektivitelerin bir kısmının (örneğin feministlerin) yürüttükleri mücadele ile tüm toplumun kültürünün değiştirilmesi (örneğin kadın ile erkek arasındaki iktidar ilişkilerinin ortadan kaldırılması) hedeflenir; diğerlerinin (örneğin etnik ve kültürel azınlıkların) mücadelesi çoğulcu kültürün kendisini kavrayışını etkiler, fakat onu değiştirmez. Bu durumda kültürel

farklılıkların toplumsal yaşama dahil edilmesinin toplumsal sonuçları farklı olacağından, buna yönelik politikaların hem belirlenmesinde hem de uygulanmasında farklı ölçüde güçlükler söz konusu olacaktır.

Devletlerin, ülkelerindeki etnik ve kültürel sorunları çözebildikleri oranda gönüllü birlikteliği sağlayacakları ve demokratikleşmeyi yaşamış olacakları, aksi halde dar milliyetçi çizgide yürütecekleri politikaların ülkelerini çıkmaza sürükleyeceği bir gerçektir. Bu konuda Türkiye, yıllardan beri bu sınırlar içinde yaşayan herkesi tektipleştiren ("herkes Türk'tür") bir yaklaşım sergilemiştir. Bu durum, çokkültürlülük anlayışına ters düşerken, inkâr ve asimile eden baskıcı bir yaklaşıma denk düşer. Oysa kültürel çeşitlilik aynı zamanda, taraflara yarayacak bir kültürel diyalogun ve barışın da önünü açar. Şiddete dayalı yaklaşımların reddini beraberinde getirir. Farklı sanatsal, edebî, müzikal, ahlaki ve diğer gelenekler birbirlerini sorgular, araştırır birbirlerinden fikirler ödünç alır, bunları kendinde dener ve sık sık hiçbirinin kendi başına üretmediği yepyeni fikirler ve duyarlılıklar ortaya koyar.

Anadolu, öteden beri birçok farklı uygarlığa (Likya, Hitit, Urartu, Frigya, Bizans gibi), farklı kültürlere ev sahipliği yapmıştır. XI. yüzyıldan itibaren Türklerin de bu kültürel zenginliğe dahil oldukları bilinmektedir. Yüzyıllar boyunca görece barışık yaşayan farklı kültürler arasındaki çatışmalı durum Anadolu coğrafyasında XIX. yüzyılın son çeyreğinden itibaren milliyetçiliğin ve ulus-devlet modellerinin yaygın şekilde hayata geçmesi, devletin bu yöndeki politikalarıyla başlamıştır/başlatılmıştır. Osmanlı'nın son döneminde etkili olmaya başlayan milliyetçi akımların (Jön Türkler, İttihat ve Terakki) kültürel bakışı Cumhuriyet döneminde de sürdürülmüştür.

Cumhuriyet döneminin kültür anlayışı bu fiili ayırım üzerinden sürdürülmüştür. Bir yandan vatandaş olan bütün bir Türkiye Cumhuriyeti halkı görüntüsü vardır, diğer yandan Türk olarak adlandırılmakla beraber, gerçekte Türk olmadığı bilinen birçok etnik grup veya Müslüman olmayan cemaatler bulunmaktadır.

Cumhuriyetin kuruluş yılları incelendiğinde ulus-devletin oluşum sürecinde, ulusal eğitim üzerinde önemli etkileri bulunan bazı derneklerin ön planda olduğu görülür. Bunlardan Türk Ocakları (ki Cumhuriyetten önce de mevcuttu) ve Halkevleri, Türkiye'nin kültürel tekillik oluşturma çabalarında çok önemli yer tutar. Söz konusu derneklerin önemi, doğrudan devletin (CHF/CHP'nin) resmi organları olarak tekçi ve özcü bir ulusal kültür yaratma amacıyla kurulmuş olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu dernekler (ayrıca bu derneklerin bünyesinde yayınlanan dergiler, kitaplar, broşürler), esasında Cumhuriyet öncesinde kurulmuş olan Türk Yurdu, Türk Derneği gibi kuruluşların misyonunu devam ettirmişlerdir. Dönemin birçok tarihçisinin, siyasetçisinin bu derneklerde ve derneklerin yayın organlarında bir araya gelmiş olmaları tesadüf değildir. Özellikle Türk Ocakları, Türk ulusal kültürünün yaratılmasında ve Türk ulusal kimliğinin inşasında önemli bir yere sahiptir. Bu derneğin kurultaylarında yapılan konuşmalarda, kültürel çeşitliliğe kesinlikle yer verilmeyeceği ve yer verilmemesi gerektiği sık sık dile getirilmiştir. Çokdilliliğin yasaklanması, hatta Türkçeden farklı bir dille konuşanların para ve hapis cezaları ile cezalandırılmaları gerektiği üzerinde ısrarla durulmuştur (Üstel 1997; Çapar 2004: 311-322). 1928'de "Vatandaş Türkçe Konuş!" kampanyasının Türk Ocakları tarafından organize edilmiş olması 1930'lu yıllarda Halkevleri'nin zaman zaman bu yönde çalışmalar yürütmesi bu derneklerin, Türkçe dışındaki dillere nasıl baktıklarının işareti olarak değerlendirilebilir.

Türkiye Cumhuriyeti devletinin çokkültürlülüğe ve çokdilliliğe bakışının ne olduğunun ipuçlarını veren bir başka parametre de Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi üzerine yapılan çalışmalardır. Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu, ulus-devlet inşa sürecinin önemli mihenk taşları olup bu "tez"lerin kanıtlanması görevini de üstlenmişlerdir. Bu kurumların tarih ve kültür anlayışları, aşırılıkları nedeniyle çelişkili bir "özgün"lüğe sahiptir. Basitçe söylemek gerekirse, "kuram" öz itibarıyla Türkçenin birçok dilin menşei olduğu ve gelmiş geçmiş birçok büyük uygarlığın (Hint, Sümer, Hitit (Eti), Mısır, hatta Yunan uygarlıkları) köken itibarıyla Türk uygarlığı olduğu iddiasına dayanmaktaydı. Bu teze göre özellikle Anadolu binlerce yıldır Türk'tü ve Türkler

Anadolu'nun *otokton (yerli)* halkıydı (İkinci Türk Tarih Kongresi 1932).^{*} Nihayetinde birçok uygarlığı ve dili, menşe olarak Türklerle ilişkilendiren anlayış, bir yandan kökenini daha yakın dönemdeki Orta Asya'ya bağlıyor, bir yandan da Anadolu'da halihazırda var olan farklı kültürleri yok sayıyor ya da yok etmek için çaba harcıyordu. Öte yandan bütün büyük uygarlıkları Türk, eski-yeni birçok dili Türkçe orijinli saymak başlı başına bir çelişkiyi de ifade etmekteydi. Çünkü bütün büyük uygarlıkları ve birçok dili Türklere mal etmekle birlikte, Türk kimliğini de belirsizleştirmekteydi (Nişanyan, 2001: 210). Dolayısıyla, "öteki"si olmayan bir Türk ulusu ortaya çıkmaktaydı ki bu, aslında ırkçılığa varan milliyetçi anlayışı yadsıyan bir durumdu.

Türkiye Cumhuriyeti devletinin kültür ve kimlik politikalarını, en bariz biçimiyle 1982 Anayasası'nda izlemek de mümkündür. Türkiye Cumhuriyeti, uluslararası sözleşmelerin birçoğunu imzalamış, ancak etnik ve dilsel olarak Türkiye'de farklılıkları çağrıştıran ve/veya farklılıklara çeşitli haklar sağlayabilecek olan maddelere çekince koymuştur. Türkiye Cumhuriyeti, gerçek olarak tek bir etnik kökene dayalı insan topluluğundan meydana gelmemiş olmasına karşın, yurttaşlar, yurttaşlık hakları söz konusu edildiğinde, Türk etnik kimliğinden olan ya da olmayan herkesi "Türk" olarak nitelemiştir. Oysa Türkiye'de 1927-1965 yılları arasında yapılan nüfus sayımında konuşulan dil (anadil) istatistikleri yayımlanmıştır. Daha sonraları nüfus sayımlarında bu tür istatistiksel bilgilere yer verilmemesine karşın, Türkiye'de Türkçe, Kürtçe, Abhazca, Arapça, Arnavutça, Çerkezce, Ermenice, Gürcüce, Kıptice, Lazca, Pomakça, Rumca, Süryanice, Tatarca, İbranice gibi dillerin konuşulmakta olduğu bir gerçektir. Anadili Türkçe olmayan etnik grupların Türk olduğunu iddia etmek, asimilasyoncu bir yaklaşımdır.

Türkiye, son yıllardaki bütün "değişme" çabalarına karşın hâlâ kültürel çeşitliliği yadsıyan farklı dünya görüşleriyle hayat tarzları karşısında tarafsız olmayan ve farklılıkları törpüleyerek "birlik" sağlamaya çalışan bir iradenin, bütünlükçü bir söylemin egemen olma çabası içindedir. Kültürel farklılıkların bir zenginlik değil, çatışma nedeni haline getmesinin nedenlerinden birisi de Türkiye Cumhuriyeti devlet geleneğinin, ülkenin kültürel zenginliğini, görmezden gelmesidir.

Ulus-devlet paradigmasının hayata geçirildiği Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim alanında kültürel çeşitliliğin mümkün merteye tekleştirilmeye çalışılması çabalarında artış görülmektedir. Parçalanmakta ve dağılmakta olan İmparatorluğun kurtarılması için Tanzimat Fermanı ile başlayan değişim atılımları eğitime de yansımıştı. Bu amaçla devlet, eğitimin üzerinde denetim kurmayı öncelikli hedefler haline getirmiş ve bir yandan azınlıklara okul açma hakkını yasal olarak tanıırken, diğer yandan onları denetim altına almayı kolaylaştıracak önlemlere başvurmuştu. Türkçülüğün (milliyetçiliğin) iyice belirginleştiği 1900'lerin başlarında ise farklı kültürler ve azınlıkların eğitim faaliyetleri üzerindeki baskılar artırılmıştı. Azınlık okullarında Türkçe, Türk tarihi ve coğrafyası derslerine "Türk öğretmenlerin girmesi zorunluluğunu getirilen talimatnamenin (*Mekatibi Hususiye Talimatnamesi*) tarihi 1915'tir (Çapar, 2004: 339). Dolayısıyla, farklı kültürlerin gelişmesini ve yayılmasını önlemeye yönelik çabalar, bu tarihlerde başlamıştır. Yukarıdaki talimatnameye benzer bir program Cumhuriyetin ilk yıllarında yayınlanmıştır. Yayın tarihi 1341 (1925) olan bu müfredat *Gayrimüslim Akalliyet ve Ecnebi Mekteplerinde Tedrisi Meşrut Olan Türkçe ve Türk Tarih ve Coğrafyası Derslerine Ait Müfredat Programıdır* başlığını taşımaktadır. Tabii ki bu dersleri okutacak olan öğretmenler "Anayasal vatandaşlık bağıyla Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan Türk" değil, "soyca Türk" (aslında Müslüman) olacaktır. Dolayısıyla Rum, Yahudi ve Ermeni gibi gayrimüslimlerin, Türk kabul edilmedikleri bu yaklaşımdan anlaşılmaktadır. Türk siyasi kültüründe Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olanlar, gayrimüslimler (azınlıklar) ve Türkler olarak iki kategoriye ayrılmıştır (Nişanyan, 2001). Bununla beraber fiilde Müslümanlar da etnisiteye göre kategorik ayırma tabi tutulmuşlardır.

¹ Bu eser Türk Tarih Tezi'nin ne olduğunu anlamak bakımından başlı başına önemli bir kaynaktır. Kongrede konuşan birçok kişi, Türklerin kökenine ve dünyanın yarısından fazlasının Türklüğüne, "Türk ırkı"nm üstünlüğüne vurgu yapmıştır. Bu eserde özellikle Afet İnan'ın, Semih Rifat'ın ve Reşit Galip'in konuşmalarına bakılabilir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kültürel politikasının "imtiyazsız sınıfsız kaynaşmış bir kitle" yaratma iddiası üzerine oturmuş olması, toplumdaki sınıf çelişkilerinin görmezden gelinmesine neden olmuştur. Bu anlayış, resmi ideolojik çizginin dışında kalan tüm siyasi oluşumlar (işçi sınıfının temsilciliğini yapan sosyalist ve komünist partilerle işçi örgütleri) üzerindeki baskıların Cumhuriyet dönemi boyunca sürdürülmesine zemin hazırlamıştır.

Bu bakış açısı, müfredatta ve ders kitaplarında çok açık bir biçimde gözlenebilmektedir. Türkiye'de hazırlanan müfredatın ve ders kitaplarının, çokkültürlülük konusunda sınıfta kaldığını söylemek mümkündür. Müfredatta ve ders kitaplarında ne Türk'ten başka bir etnik grubun varlığı ne de başka herhangi bir kültürel farklılık kabul edilmiştir. Kültürel farklılık iddiasında bulunanlar zararlı görülmüş, "bölücülük", "vatan hainliği" gibi suçlamalarla hem yasaların yaptırımıyla karşı karşıya kalmış hem de toplum içinde "değersizleştirme" politikalarına hedef olmuştur. Müfredatta ve ders kitaplarında karşılaşılan tekkültürcü, farklı kültürleri yok sayıcı, giderek de farklılıkları düşmanlaştırıcı yaklaşım, Anayasada ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda kendine yasal bir zemin bulmuştur.

Müfredatlarda, ders kitaplarında neler bulunacağı ayrıntılı bir biçimde gösterilmektedir. Bugün, çoğu öğretmen, öğrenci ve farklı çevreler tarafından birçok yönüyle şikâyet konusu edilen ders kitapları da zorunlu olarak müfredatta belirtilen içeriğe uygun olarak hazırlanmaktadır. Esen'in (2003: 5-6) tespit ettiği üzere ders kitaplarında,

"Otoritenin yüceltilmesine, hatta kutsallaştırmasına dayalı bir itaat kültürü üretilmektedir. Irk, toplumsal cinsiyet, toplumsal sınıf, dil, din bağlamında ayrımcı ve dışlayıcı bir söylem görülmektedir. Sürekli olarak 'iç düşmanlar', 'dış düşmanlar' ifadelerine yer verilmektedir. Metinlerin söyleminde milliyetçilik zorunlu ve buyurgan ideoloji olarak sunulmaktadır."

Müfredat programında da zorunlu olarak yukarıdaki ifadeler doğrultusunda bir yöntem izlenmiştir. Konular tematik olarak ulusu, milliyetçiliği, ulusun birliği ve bütünlüğünü öne çıkarmaktadır.

Türkiye'nin Dil Politikası

Bir toplumun kültürü, değerleri, becerileri ve bütün bilgisi bireylere dil yoluyla aktarılır. Dille kültürün ilişkisi şöyle tanımlanabilir: Dil, bireylere kültürün bir parçası olarak aktarılır, ama kültür de gene dil yoluyla aktarılır. İnsanlar ait oldukları ulusun diliyle kültürel bir varlık olurlar. Bir ulusun dili ile kültürü arasındaki bağlar o kadar sıkıdır ki, yalnızca dil varlığının incelenmesi ile bir ulusun yaşayış biçimi, inanç, gelenekleri hakkında bilgi edinilebilir. Dil, bir ulusun kültürünün oluşması ve gelişmesi için temel öğelerin başında gelir.

Türkiye'nin resmi dil politikası kültür ve eğitim politikalarından ayrı düşünülemez. Daha önce de vurgulanan tek ulus, tek kültür ve tek dil anlayışının özcü paradigması, özellikle ulusal eğitim sistemine tamamıyla sinmiş durumdadır. Buna bağlı olarak eğitim alanında; "Türk okulları"nda Türkçe'den başka bir dille eğitimin verilemeyeceği Anayasada net olarak belirtilmiştir. Bu ulus-devlet modelinde doğal bir tepkidir. Fakat sorun Türkiye'de yaşayan herkesin gerek dilsel gerek etnik olarak Türk olmamalarından ve bunların da kendi ana dilleriyle eğitim görmemelerinden kaynaklanmaktadır. Örneğin Mustafa Kemal, 1920'de yaptığı bir konuşmada Meclisin yalnız Türklerden değil, Laz, Çerkez ve Kürtlerden oluştuğunu belirtmiştir (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1997: 74) (Bu "birlik"te, Ermeni, Rum ve Yahudilerin bulunmaması dikkat çekicidir). Ancak ne Mustafa Kemal'in bu konuşmasında ne de başka bir yetkilinin konuşmasında Türk olmayan etnik unsurların kendi dilleriyle eğitim hakkını kullanmalarından söz edilmiştir.

Anadolu'nun çokkültürlü mevcut sosyolojik yapısına rağmen Türkiye'de Türkçe dışında, konuşulan ve Lozan Antlaşması'yla tanınmış veya tanınmamış olan bütün dillerle ilgili bugüne kadar, "anadili" eğitim-öğretimi ve/veya "anadili"nde eğitim-öğretim sorunları ne yazık ki sağlıklı olarak tartışılıp bu konuda çözüm yolları üretilmemiştir.

"Düşünce ve kanaat hürriyeti" konusunda 1982 Anayasası madde 25/1'de "Herkes düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir" denmektedir. Anayasa Madde 26/1'de, "herkes düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hakkına sahiptir" ifadesi yer almaktadır. Fakat aynı maddenin 3.

Fıkrasında yer alan, "düşüncenin açıklanması ya da yayılmasında kanunla yasaklanmış olan herhangi bir dil kullanılamaz" ifadesi, kabul edilmiş bu hakkı kaçınılmaz olarak sınırlamıştır. Kanaatlerin yayılması ise, Madde 28/2'de "kanunla yasaklanmış herhangi bir dilde yayın yapılamaz" şeklinde düzenlenmiştir.

Kültürel haklar içinde değerlendirilebilecek olan "Eğitim Hakkı ve Öğrenim Özgürlüğü" ise 1982 Anayasasında şöyle işlenmiştir: "Madde 42/1 Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." Aynı maddenin son fıkrasında ise şöyle bir anlatım vardır: "Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır."

1983 tarihli 2932 sayılı kanunun birinci maddesi, devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünün, milli egemenliğin, cumhuriyetin, milli güvenliğin, kamu düzeninin korunması amacıyla düşüncelerin açıklanması ve yayılmasında yasaklanan dillere ilişkin esas ve usulleri düzenler. Kanunun ikinci maddesi, düşüncelerin açıklanması ve yayılmasında kullanılmayacak diller başlığıyla, Türk devleti tarafından tanınmış bulunan devletlerden resmi dilleri dışındaki herhangi bir dilde, düşüncelerin açıklanması, yayılması ve yayınlanması yasaklar; Türkiye Cumhuriyeti devletin taraf olduğu milletlerarası antlaşma hükümleriyle eğitim öğretim, bilimsel araştırma ve kamu kurum ve kuruluşlarının yayınlarına ilişkin mevzuat hükümlerinin saklı olduğunu belirtir.

Aynı kanunun üçüncü maddesine göre, "Türk vatandaşlarının anadili Türkçe'dir." Türkçe'den başka dillerin anadil olarak kullanılması ve yayılmasına yönelik her türlü faaliyette bulunulması yasaktır.

Anayasa'nın yukarıda ele alınan ifadeleriyle "Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünün sağlanması" adına Türkiye'de yaşayan ve Türk olmayan ancak Türkiye Cumhuriyeti devletin vatandaşları olan milyonlarca çocuğun insani, tabii olan anadilde eğitim hakkı açık bir şekilde gasp edilmektedir. Böylece, milyonlarca insanın, Türk etnik yapısı içinde eritilmesi -asimile edilmesi amaçlanmaktadır. Yüz binlerce çocuğun anadilleriyle eğitim ve öğretiminin yasaklanması, aynı zamanda kendi kültürleri ve tarihleriyle ilişkilerinin koparılması anlamına gelmektedir.

Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin bir parçası olarak son dönemde yapılan düzenlemeler, Türkiye Cumhuriyeti'nin geleneksel- statükocu yaklaşımında bazı değişiklikler yaratmışsa da, sözkonusu düzenlemeler çokkültürlü bir toplum anlayışını var edebilmek açısından yetersiz kalmıştır. Örneğin; "Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkındaki Yönetmelik", çalışma izni verilecek personelin "Özel Öğrenim Kurumları Kanunu ile MEB'e bağlı Özel Öğrenim Kurumları Yönetmeliğinde belirtilen nitelik ve koşulları taşıması, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olması, Talim Terbiye Kurulunca belirlenen nitelik ve koşullara sahip olması gerekir" diyerek sınırlayıcı hükümler getirmekte; "Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerde Yapılacak Radyo ve Televizyon Yayınları Hakkındaki Yönetmelik" in 5. Maddesi "...Bu dil ve lehçelerde sadece yetişkinler için haber, müzik ve geleneksel kültürün tanıtımına yönelik yayınlar yapılabilir, bu dil ve lehçelerin öğretilmesine yönelik yayın yapılamaz" denmektedir.

Bu değişiklik çerçevesinde TRT'den haftada bir yarım saat farklı dil ve lehçelerde yayın yapılmaktadır. Bu dil ve lehçeler Kurmanci, Zazaki (Zazaca), Arapça, Çerkesçe, Boşnakça yayın yapılmaktadır. Bu yayınlar güncelden uzak, ancak haber, belgesel ve müzik çerçevesindedir. Özel televizyonların farklı dil ve lehçelerde yayın yapması, yasal anlamda olanaklı değildir. Bu durumu değiştirmek için Diyarbakır'da yerel yayın yapan yerel bir televizyon kanalı, yürütmeyi durdurmak amacıyla Danıştay'a başvurmuş ve Kürtçe yayın yapmak istediğini belirtmiştir ancak Danıştay yerel kanalın yürütmeyi durdurma istemini reddetmiştir.

Farklı dil ve lehçelerde özel dil kursları açma noktasında Türkiye'nin beş ayrı ilinde kurs açılmıştır. Urfa, Van, Batman, İstanbul ve Diyarbakır'da Kürtçe dil kursları eğitimine başlanmıştır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı ile kurs müdürlükleri arasında isimlendirme konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, Kürtçe isimlendirmeyi ısrarla reddederek kurs müdürlükleri hakkında soruşturmalar açmıştır.

Diğer yandan, salt mevzuata yönelik düzenlemeler toplumsal yaşamda yeterince uygulanırlık kazanamamış, bu durum bir yönüyle devletin geleneksel-statükocu yaklaşımının doğrudan etkisiyle, bir yönüyle de bu yaklaşımın etkisinde kalan egemen medya ve kültür odaklarının tutumları sonucunda ortaya çıkmıştır. Uygulanırlık sorunu bir yana, mevzuat düzenlemelerinde, örneğin anadil konusunda, Türkiye'de varolan çeşitli dillerin "yerel dil ve lehçe" olarak ele alınması, Kürtçenin, Türkiye'de yaygın konuşulan iki lehçesinden birinin (Zazakinin) ayrı bir "yerel" dil gibi değerlendirilmesi, devletin konuya yaklaşımının samimiyetsizliğini göstermektedir.

Türkiye'de Türkçe dışında konuşulan dillere karşı izlenen politikaların yanlışlığı yanında, Türkçenin de bir anadil olarak korunması ve Türkçe anadilde eğitim yapılması konusunda ciddi sorunlar söz konusudur. Batı'ya bağımlılık temelinde gelişen ilişkiler kapitalist küreselleşme süreciyle birlikte artan oranda kültürel yozlaşma doğurmuş ve Türkçenin sözvarlığına ve anlatım zenginliğine yönelik olumsuz etkiler ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Türkçenin de anadili eğitiminde korunmasını ve gelişmesini sağlamak gerekmektedir.

EĞİTİMDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK

Özgür ortam ve özgür ilişkiler, insan yaşamında huzurun ve karşılıklı sevgi ve saygının kaynağıdır. Verimli, saygın ve mutlu bir yaşamın kaynağı, eşitlik temelindeki kardeşliktir. Gerçek bir barış ve kardeşlik herkes için yararlıdır. Sömürü ve baskılar sürdükçe hiç kimse gerçek anlamda özgür olamayacaktır. Bu anlamda Kari Marx'ın, "...ezilen ulus özgür olmadıkça, ezen ulus da özgür olamayacaktır " belirlemesi, bugün de yakıcı bir şekilde geçerliliğini korumaktadır.

Farklılık, kültürel deneyim ve kimlik çeşitliliğini ifade ederken; kültürel farklılık politikaları (kimlik politikaları), bu kültürlerin ve kimliklerin arasında toplumsal olarak oluşturulan hiyerarşik konumlanışı ortadan kaldırma, "kutuplaşma dilini ve onun eşitsizliğe ve ayrımcılığa ilişkin maddî yapısını bozmaya" (Rutherford, 1996: 53) dönük politikalar olarak tanımlanabilir. Farklı kimliklerin ortak doğası olduğu iddia edilse bile, liberal politikalarla kitlelerin dikkati sürekli olarak etnik, cinsel, dinsel politika konularına çekilir; egemen olan (kendisi) ile diğer (öteki) kültürel, cinsel ve etnik kimlikler arasındaki hiyerarşi korunmaya, toplumsal egemenlik ve eşitsizlik biçimleri oluşturulmaya ve yeniden üretilmeye çalışılır.

Sermaye, kapitalist üretim mantığı çerçevesinde disiplinli ve disiplin koyucu bir toplum oluşturmaya çalışır. Piyasadaki farklılık (işbölümü, ürün çeşitliliği...) tanıtılırken bir yandan da çoğulculuğu ve çeşitliliği gayri meşru kılacak geleneksel, ahlaksal ve cinsel değerler yeniden üretilir. Örneğin ailenin "kutsallığına yapılan vurgu ve ulusalcı söylemlerin süreklilik göstermesi, bu gibi kimliklerin giderek sınıfsal politikaların kodlarının yerine geçmesini sağlamıştır (Rutherford, 1996: 54). Sınıf, hâlâ toplumsal dinamikleri kavramayı sağlayan temel bir kavramdır. Ancak, toplumsal süreçlerin yeniden oluşturulması ve eski sınıfsal kimliklerin zayıflaması ile diğer kültürel çatışmaların artması ve yaygınlaşması aynı zamana denk gelmiş, bu nedenle de farklılığın kültürel politikası üzerindeki çalışmalar, marjinal konumlardan formüle edilmiştir.

Kapitalist küreselleşme sürecinin, ulus-devletten önce de var olan farklılıkların vurgulanması ve derinleştirilmesi üzerinden ürettiği neoliberal stratejiyi boşa çıkarmanın gerekliliği görmezden gelinemez. Çokkültürlülük teması kullanılarak, dışlanan etnik toplulukların, dil gruplarının, mezheplerin ve farklı yaşam biçimlerinin kapitalizm dışı ilişkiler içinde bulunan çeşitli kültürel toplulukların küresel aktörlerle bütünleşmesini sağlamak üzere üretilen politikaların deşifre edilmesi; bu gibi grupların, "çeşitlilik", "çokseslilik" vitrininden indirilerek, kapitalist küreselleşme karşısı özgürlükçü hareketin içine çekilmesi gereklidir. Bu örgütlenme, öğretmen sendika ve dernekleri kadar, öğrenci örgütlenmelerini de içermelidir. Özellikle eğitimin ticarileştirilmesi sürecine paralel olarak ortaya çıkan ve cemaatçi oluşumlarca finanse edilen burs/kredi sistemlerine bu açıdan dikkat çekilmelidir. Kültürel farklılık politikalarının ve uygulamalarının temelinde, belirtilen türde oluşumları boşa çıkaracak ve eğitimin kamusal finansmanı yönünde baskı yaratabilecek mücadeleye ihtiyaç bulunmaktadır.

Çokkültürlülük tartışmaları, bireysel haklara saygının kolektif haklara saygıya beraberinde getirip getirmeyeceği konusu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu mümkündür, birinci hakkın karşısına ikincisinin getirilmesi gerekmez. Eşit öznel hakların demokratik olarak hayata geçirilmesi süreci, "farklı etnik grupların ve kültürel yaşam biçimlerinin eşit haklarla bir arada var olma güvencesiyle sağlanabilecektir." (Habermas, 2002:129). Bu anlamda, çokkültürlü bir yaşamın güvencesi, bir yandan toplum içindeki çeşitli kültürel grupların varlığını sürdürmesinin açıkça onaylanması ve yaşamın tüm alanları için güvence altına alınması, aynı zamanda da "ortak bir kültürün" sürdürülmesi olarak görülebilir.

Burada kastedilen egemenlerin diğerlerine ya da farklı kültürlerin birbirlerine "hoşgörü" göstermesi değildir. Çünkü hoşgörü hiyerarşik bir bakışı yansıtır. Hoşgörü kavramı eşitsiz konumlardaki taraflardan güçlü olanın zayıf olanın hatalarını, istenmeyen davranışlarını hatta varolmasını anlayışla karşılaması anlamına gelir. Oysa burada kastedilen eşitsizliğin ortadan kaldırılması, farklılıkların toplumsal eşitliğinin sağlanmasıdır. "Hiçbir kimlik, başka bir kimliğe benzemek zorunda bırakılmamalıdır."(Yılmaz, 2002: 51).

Eğitim tartışmaları çokkültürlülük bağlamında değerlendirildiğinde genel olarak iki görüş ortaya çıkar: Bir tarafta, eğitimi "ulusal kültüre" hizmet eden, ulusal birliği korumakla mükellef belirli bir inanca dayalı olarak inşa edilmesi gerektiğini iddia eden egemen görüş; diğer tarafta, bu tip bir eğitimin mağduru olduğunu söyleyen ve eğitimin asıl amacının öğrencilerin mensup oldukları etnik, dinsel, mezhepsel ya da kültürel kimliklerini öğretmek olduğunu ifade eden görüştür. İkisi için de eğitimin amacı, ister geniş politik toplum olsun, ister dar toplum olsun, bir topluluğu yaşatmak ve onu olumlu bir biçimde sunmaktır. Her iki görüş de eğitimi araçsal açıdan ele alır, ilişkili topluluklar hakkında homojen görüşler benimser ve tek kültürlü eğitimi savunur (Parekh, 2002: 287). Böylece, her iki eğitim de geniş/dar kültürü yeniden üreten bir niteliğe bürünmüş olur.

Demokratik bir toplum, her bir üyesinin aynı anda birden fazla bağlılık (örneğin ailesine, yerel topluluğuna, siyasî partisine, dinine, uluslararası bir harekete ve ülkesine) duymasına izin verilmesiyle tanımlanabilir. İnsan, demokratik bir ülkede bir yurttaşın bu çeşitli bağlılıkları birbiriyle uzlaştırmayı ve şu ya da bu biçimde bir araya getirmeyi bilmesini bekler. Çokkültürlü eğitimin gerçek amacı budur. Tek bir bağlılığın (aidiyetin ve mensubiyetin) diğer tüm bağlılıkların yutulduğu ve çeşitli bağlılıkların yan yana gelişmesine izin verilmeyen toplumlar diktacı ve totaliter toplumlardır. Çokkültürlü eğitim talebinin altında, tek bir kültürün elindeki anlam ve erk tekeli yıkılmaksızın, eğitimin özgürleştirici bir eylem olamayacağı düşüncesi yatar. Çokkültürlü eğitim politikası, "öteki"nin özne olarak tanınması politikasıdır. Demokratik bir eğitimin, olmazsa olmaz önemdeki koşullarından biri, demokratik bir kimlik siyasetidir. Böyle bir siyaset, "öteki"ne bir kimlik dayatmaktan, farklılığı cezalandırmaktan ve farklı olanı "anormal", "sapkın" ya da "vatan haini" olarak nitelendirmekten kaçınır.

Çokkültürlü eğitimin amacı, öğrenciyi reel dünyada somut karşılığı olmayan bir varlık olmaktan çıkarmaktır. Türkiye'de öğrenci yalnızca istatistiklerde bir birim olarak vardır. Öğrenci istatistikleri, toplumsal bir gerçeklik olarak öğrenci gerçekliğini, onların kültürel farklılıklarına göre değil, bu gerçekliği doğrudan yaşayan öğrencilere yabancı olan ölçütlere göre ortaya koyarlar ve bu yönüyle de onlara ilişkin hiçbir şey açıklamazlar. Sanki "öğrenci" diye gerçek bir kolektif özne, türdeş bir kitle varmış gibi, "öğrenci" adına konuşup, kendi önyargılarını ve siyasal tercihlerini nesnel bir zorunlulukmuş gibi dayatmaya kalkanların "öğrenci" dedikleri şey gerçek bir özne değil, ideolojik kaygılarla yapılmış istatistiksel bir kurgudur. Eğitimde çokkültürlülük tartışmaları, öğrenciyi istatistiksel bir kurgu olarak ismen varolduktan çıkarıp, cisimleştirmeye yönelik arayış olarak nitelenebilir.

Öğrencinin bir kişilik ya da kimlik sahibi olarak profilini çizmeyi güçleştiren en önemli etkenlerin başında, bireyin sadece bir "öğrenci" olarak görülmesi sorunu gelmektedir. Öğrencinin kimliği sadece "öğrenci kimliği" ile açıklanamaz. Öğrencinin kimliği, kendi nesnel konumunun, deneyimlerinin bileşiminden oluşur. Bir öğrenci, aynı zamanda bir kadın, bir işçi çocuğu, bir engelli veya farklı bir etnik kökene dahil olabilir. Oysa Geleneksel yaklaşım insanların biçimlenişini ve kimliklerini birden fazla ilişki

bağlamında düşünmeye elvermez. Geleneksel yaklaşımda, öğrencinin hem cinsiyeti hem de sınıf aidiyeti, birlikte ele alınamamaktadır. Aslında Öğrencinin kimliği çok katlı bir düğün pastası gibi resmedilebilir. Öğrenci, pastanın bir katında cinsiyetiyle, diğer katında engelli olma özelliğiyle, bir başka katında ise sınıfsal aidiyetiyle yer alır. Oysa kimliği oluşturan farklı öğeler eklemlendikleri zaman, yani bu öğeler bir üçüncü terim içinde bir araya geldiği zaman, özgün öğelerinin toplamından daha fazla bir şey haline gelir.

Bireyin, bir yandan üyesi olduğu kültüre özgü hakların taşıyıcısı olarak kalması, diğer yandan ise hukuk sisteminin herkese sağladığı haklardan yararlanabilmesi esastır. Kimliğin oluştuğu yaşam biçimlerinin ve geleneklerin korunması, üyelerin tanınması anlamına geleceğinden, idari uygulamaların o kültürün korunmasını amaçlaması beklenmez (Habermas, 2002: 130). Çokkültürlü toplumlarda, yaşam biçimlerinin eşit hakla bir arada oluşu, "vatandaşlar için, incitilmeden, geldiği kültürel dünyada yaşayabilme ve çocuklarını da aynı dünyada yaşatabilme güvencesi anlamına gelir" ve bu, aynı zamanda, kendi kültürlerini sorgulama, sürdürme, değiştirme hakkıdır. Başka bir deyişle vatandaşlara, diğer kültürleri olduğu gibi kendi kültürlerini sorgulama, geleneklere göre kültürlerini sürdürme ya da değiştirme fırsatını vermek hatta kültürleriyle ilişkilerini tümüyle kesme olanağı yaratmaktır (Habermas, 1993, 132). Burada bahsedilen çokkültürlü toplumların bir arada yaşamalarının, her alanda eşit olarak değerlendirilmeleriyle mümkün olacağı şeklindedir. Bu anlayıştan yola çıkarak eğitim haklarıyla ilgili olarak çokkültürlü bir toplumun bütün kültürlerine aynı hakkın eşit olarak sunulması desteklenebilir bir düşüncedir. Aksi düşünülduğünde yani eğitimde tek bir kültürün tarihi, dini, örf ve adetleri ve dili gibi özellikler baskın olarak öğretildiğinde çokkültürlülükten söz etmek de mümkün olmayacaktır. Bu durumda insanlar, kültürünü eğitimde de yaşama, eğitim yoluyla kültürünü ve kültür öğelerini geliştirme, başka kültürlerle etkileşimde bulunma, istenmiyorsa kendi kültürünü değiştirebilme gibi haklardan yoksun kalacaklardır.

EĞİTİMDE KÜLTÜREL KİMLİKLER

Kapitalist toplum içinde yaşayan çeşitli cinsel, etnik, dinsel kimliklere sahip olan toplumsal kesimler, kapitalist üretim ilişkileri içinde bulunmakla (bu ilişkilerin bir parçası olmakla) birlikte her bir kimlik, bu ilişkiyi diğerlerinden farklı yaşamaktadır. Bu kimliklerin bazıları ayrımcılığa uğrayabilmekte, toplumsal yaşamda ikincil bir konumda kalabilmektedir.

Farklı kimliklerin ayrımcılığa maruz kaldığı alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim, toplumdaki tüm bireylerin yararlanabilecekleri bir hak olmalıdır. Herkese eğitim verilmesi ilkesi, cinsiyet, renk, ırk, dil, din, köken, yaş gibi öğelerde ayırım yapılmayacağını kapsayacak şekilde tanımlanmıştır. Cinsiyeti, etnik ve dinsel kimliği ne olursa olsun herkes kendini geliştirme ve kendini oluşturma hakkına sahiptir. Bunun yanında, eğitim ortamı, bireyin kendini, yaşayarak, deneyerek, yaparak oluşturmaya olanak sağlayacak biçimde hazırlanmalıdır. Marx (1992: 92)'in özgürlük tanımından yola çıkarsak, bireyler, "kendi yetilerini her doğrultuda geliştirme olanaklarına ortaklaşalık içinde" sahip olmalıdırlar.

Eğitimde ayrımcılık politikalarının/uygulamalarının önlenmesinde çokkültürlülük tartışmaları öne çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitim, müfredat ve öğrenme ortamlarının düzenlenişi açısından, öğrencilerin diğer kültürlere yönelik entelektüel merakını uyandıran bir eğitim olarak görülmelidir (Parekh, 2002: 288-293). Eğitim, aynı zamanda öğrencileri farklı görüşlere, inanç sistemlerine ve farklı deneyimleri kavramlaştırma biçimlerine açmalıdır. Burada önerilen öğrencinin farklı kültürleri eşit statüde ama birbirinden farklı olarak görebilmesini ve hissedebilmesini sağlamaktır. Çokkültürlü eğitime açıklık getirmek açısından, etnik, dinsel, cinsiyet ve cinsellik ile farklı yaşam biçimleri konusunda ayrı ayrı çözümlenmelerden yola çıkmak gerekmektedir.

Dinsel Kimlikler

Bireyin özgürleşmesine yönelik toplumsal projeler, bireyin üzerinde tahakküm kuran/kurma potansiyeli taşıyan değerlerden/kurumlardan özellikle kamusal alanda bireyi

korumayı temel almalıdır. Türkiye toplumunda, merkez çevre ikilemi üzerinden düşünüldüğünde, dinsel içerikli değerler sisteminin ve güçlü feodal bağların, çevre olarak tarif edilen toplum kesimlerinde etkisini tüm yakıcılığıyla sürdürdüğü görülür. Anadolu'da birçok yerde bu değerler sisteminin birey üzerinde kuşatıcı bir etkisi olduğu bilinmektedir. Bireyi dinsel içerikli bu değerlerden kamusal alanlarda korumak çokkültürlü eğitim anlayışı için kritik önem taşır. Şüphesiz burada kastedilen insansız bir kamusal alan ve kültürel kimliklerimizden sıyrıldığımız, bize dayatılan başka bir kimliğe dayalı kamusal kültürün boyunduruğu altına girmek değildir. Ancak bireye ait olduğu kültürel kimlik üzerinden değer atfeden değil, aksine onun kültürel kimliğinin negatif ayrımcılığa uğramayacağı garantisini veren bir kamusal alandır bahsedilen.

Bu kamusal alanda özgürlükçü bir laiklik anlayışı en önemli faktördür. Özgürlükçü laikliğin uygulandığı bir sistemde ne devlet dini kontrol eder; ne de din devleti. Devlet, inananlar ile inanmayanlar ve inanç grupları arasında ayırım gözetmez, yani hepsine eşit mesafede durur. Bu anlamda din eğitimi de devletçe yerine getirilmesi gereken bir hizmet olmamalıdır. Ne var ki, 1982 Anayasası'nın 136. maddesinde "Genel idare içinde yer alan Diyanet İşleri Başkanlığı, laiklik ilkesi doğrultusunda, bütün siyasi görüş ve düşüncülerin dışında kalarak ve milletçe dayanışma ve bütünleşmeyi amaç edinerek, özel kanunda gösterilen görevleri yerine getirir " denilmektedir. Devletin din işlerine bu müdahalesi ve kontrolü sorun doğurmaktadır: Devlet Müslümanlığın Hanefi mezhebi üzerinden bir tür toplumsal-dinsel denetim ve siyaset üretmektedir. Anayasanın 42. Maddesi aynı sorun alanına açılmaktadır. Maddede "eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır" ifadesi yer almaktadır. Bu yüzden İslami eğitim veren eğitim kurumları da devletin denetimi altında etkinlik göstermektedirler ve bu kurumlarda sunulan eğitim İslam'ın, Hanefi mezhebine göre kavranışı üzerinden şekillenmektedir. Din eğitimi sorunu, devlet-din ilişkileri gerçekten laik bir temele oturtulmadan çözülemez.

Cinsel Kimlik

Çokkültürlülük tartışmalarının ana eksenlerinden birini de feminist talepler oluşturmuştur. Feminizmin toplumsal cinsiyet ve cinsellik konusundaki talepleri, belirli kadın ve erkek gruplarının deneyimleri ve yaşam statüleri arasındaki farklılıkları gerekçelendiren noktaların, siyasî platformlarda, özellikle de gereksinimlere uygun yorumların kazanılabileceği toplumsal platformlarda açıklığa kavuşturulması (Habermas, 2002: 118) konusunda savaşımlar verilmektedir.

Bu savaşım, kadınların toplum nezdinde ikinci sınıf insan veya vatandaş olarak görülmesine tepki olarak sürdürülmektedir. Çünkü kadınlar, yüzyıllardan beri cinsiyetçi yaklaşımların muhatabı ve yalnızca geleneklerle açıklanamayacak bir sistemin mağduru olmuşlardır. Tarihin derinliklerine uzanan bu ezilme, sömürülme, kimliksizleştirme kadınların insan kimlikleriyle değil cinsel kimlikleriyle algılanmasına yol açmıştır.

Günümüzde de kapitalizmin yaşam koşullarına göre kendini yeniden şekillendiren erkek egemen kültür, bilinç ve pratik üzerindeki hakimiyeti ile sınıflar, halklar ve cinsler arasındaki eşitsizliği her geçen gün derinleştirmektedir. Bunun gerçekleştirildiği en etkin yollardan biri de eğitimidir. Özellikle ders kitaplarındaki kadın ve erkek cinsiyet rolleri geleneksel cinsiyet rollerini pekiştirmektedir. Kitaplardaki metinlerde kadınlar %17 oranında, erkekler ise % 83 oranında "temel karakter" olarak yer almaktadır (Gümüšoğlu, 2001). Ayrıca kadınlar, genelde cinsiyetinden beklenen rollere uygun olarak ev işi yapan ve çocuk bakan konumdadırlar.

Eğitimden yararlanma konusunda da kadınlar açısından benzer eşitsizlikler söz konusudur. Ülkemizde, kentlerde okuma yazma bilmeyen kadın oranı % 21, kırsal alanda % 33'tür. Bu oran erkeklerde, kentlerde % 7.5, kırsal alanda % 16,4'tür. Üniversite ve yüksek okul olanaklarından yararlanabilen kadın oranı ise erkeklerin yarısı kadardır (Eğitim-Sen, 2003). Eğitim ortamlarında/okullarda toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirici yaklaşımlardan söz etmek mümkündür.

İlköğretim düzeyinde toplam 324 835 öğretmen çalışmaktadır ve bunların 142 342'si (% 43.8'i) kadındır. MEB EĞİTEK Genel Müdürlüğünden Temmuz 2001 itibarıyla alınan bilgilere göre, ilköğretim düzeyindeki 20 597 yöneticinin (müdür ve müdür yardımcılarını) % 37'si, müdürlerin ise yalnızca %3.15'i kadındır. Böylece,

öğretmenlerin % 43.8'ini oluşturan kadın öğretmenler, okul müdürlerinin ancak %3.15'ini oluşturabilmektedir (Ünal, 2003).

Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık genel olarak milli eğitim sisteminde ve bizzat okullarda öğrencilere yönelik olarak da görülebilmektedir. Okullarda kız öğrenciler üzerinde oluşturulan baskılar temelde cinsiyetçiliğe dayanmaktadır. Günümüzde hâlâ bazı okullarda okul yöneticileri kız öğrencileri "sen bir kızsın" diyerek "terbiye" etme yoluna gitmekte, ilköğretim okullarında kız öğrencilere erkek öğrencilerden farklı "el işleri" önerilmekte ve öğretilmektedir.

Okul ortamı, toplumsal cinsiyet ilişkileri dikkate alındığında, erkek iktidarının sürdüğü bir toplumsal alandır. Bu nedenle de, okul, yalnızca egemen değerlerin yeniden üretildiği bir ortam olarak değil, diğer tüm toplumsal alanlar gibi, kadınlar için bir siyasal mücadele alanı olarak da görülmelidir (Ünal, 2003). Toplumdaki diğer eşitsizliklerle iç içe geçmiş olan cinsiyet eşitsizliğinin çözümü için eşit ve özgür bir toplumu hedefleyen, ancak bugünü ertelemeyen özgün mücadele yöntemlerine ve haklar savaşımını sürdürmeye ihtiyaç vardır. Bu sorunun eğitim ortamlarındaki yansımaları ve sonuçları teşhir edilerek ortadan kaldırılması için mücadele edilmelidir.

Etnik Kimlik

Etnik kimliklerin eşit yurttaşlık haklarına sahip olarak bir arada bulunması özgürlüklerin önünün açılması açısından önemli bir noktadır. Etnik, dinsel ve cinsiyet kimliklerinin egemen ideoloji çerçevesinde savunulması ve bu anlayış doğrultusunda yeniden üretilmesi eşit yurttaşlık haklarını engelleyen durumların devamı anlamına gelir. Egemen olan ile diğer kültürel, cinsel ve etnik kimlikler arasındaki hiyerarşiyi koruma, toplumsal egemenlik ve eşitsizlik biçimlerini oluşturma ve yeniden üretme, özgürlüklerin önünde engel olarak durmaktadır.

Türkiye coğrafyası bu bağlamda düşünüldüğünde çoketnili yapısıyla göze çarpmaktadır. Yüzyıllardan beri bir arada yaşayan bu etnik kimlikler, daha önce de belirtildiği gibi ulus-devletin homojenleştirici politikalarına maruz bırakılarak yok sayılmışlardır. Bu politikalar özellikle eğitim alanında tek ulus, tek dil esasına dayandırılarak, Türk etnik kimliği dışında kalan etnik kimlikleri göz ardı etmiştir.

Son dönemlerde ulus-devletlerin dönüşümüne ilişkin belirlenimler etnik kimlik tartışmalarıyla beraber gündeme gelmiştir. Türkiye'de bu tartışmaların azınlıklar ve anadilde eğitim konularında yoğunlaştığı görülmektedir.

Azınlıklar

Çokkültürlülük tartışmaları bağlamında üzerinde durulan önemli konulardan biri de azınlıklar meselesidir. Türkiye'de hukuksal olarak azınlık statüsünde bulunanların hakları insan haklarının çerperinde yer alan bir haklar kümesi olarak algılanmıştır. Türkiye'de Azınlık haklarının önündeki en önemli engellerden biri, ulus-devleti-koruma ve bölücülükle savaşma kaygısına dayalı yapısal bir güdüdür. Azınlık haklarının gerçekleştirilmesi yönündeki talepler, ilgili azınlıkların ulus-devletten kopacağı ve bağımsızlığını kazanacağı biçiminde anlaşılmaktadır.

Azınlık kavramı üzerinde tam bir konsensüs olmasa da genel anlamda hukuksal ve sosyolojik yaklaşımla iki farklı tanım üzerinde durulmaktadır. Sosyolojik bakımdan azınlık, "bir toplulukta sayısal bakımdan azınlık oluşturan, başat olmayan ve çoğunluktan farklı niteliklere sahip olan grup" biçiminde değerlendirilir. Bu tanımın içine çeşitli altgrupları koymak mümkündür. Hukuksal bakımdan ise BM İnsan Hakları Komitesi'nin "Ayrımcılığın Önlenmesi ve Azınlıkların Korunması Altkomisyonu"nun özel raportörü Capartoti'nin 1966 yılında yapmış olduğu tanım önem kazanmaktadır. MB Medenî ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 27. Maddesinde azınlıklar şöyle tanımlanmaktadır:

"Başat olmayan bir durumda olup, bir devletin geri kalan nüfusundan sayısal olarak daha az olan, bu devletin uyruğu olan üyeleri etnik, dinsel ve dilsel nitelikler bakımından nüfusun geri kalan bölümünden farklılık gösteren ve açık olarak olmasa bile kendi kültürünü, geleneklerini ve dilini korumaya yönelik bir dayanışma duygusu taşıyan grup." (Oran, 2001: 67).

Türkiye "Her Türlü Irk Ayrımcılığının Kaldırılması Uluslararası Sözleşmesini ve "Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşme"yi imzalamamış olmasına rağmen, imzaladığı diğer anlaşma ve sözleşmelerden dolayı uluslararası yükümlülük altına girmiştir.

Türkiye'nin azınlık hakları ile ilgili politikalarının çerçevesini temelde Lozan Anlaşması çizmektedir. Lozan anlaşması etnik, dilsel ve dinsel azınlıkları tanımamış, yalnızca gayrimüslim yurttaşların azınlık olduğunu ve dolayısıyla uluslararası azınlık korumasından yararlanabileceğini kabul etmiştir. Lozan anlaşması çerçevesinde azınlıklar gayrimüslimler olarak tanımlanmış ve hakları şu şekilde sınıflandırılmıştır: Yaşayan dinsel inançlarla ilgili özgürlükler, yasal ve politik eşitliğe dair haklar, mahkemelerde anadilin kullanılabilmesi, kendi okullarını ve benzeri kurumlarını açabilmeleri, ibadetlerini özgürce gerçekleştirebilmeleri... (Karimova ve Deverell, 2001). Diğer yandan anlaşmada üç büyük azınlık (Ermeni, Musevi ve Rum) tanınmakla birlikte diğer gayrimüslimler (örneğin Süryaniler için madde 40'taki eğitim hakkı) tanınmamaktadır. Lozan anlaşmasının üçüncü kesiminde geçen gayrimüslimler dışındaki farklı kimliklere uluslararası koruma olmaksızın getirilen haklar devlet tarafından görmezden gelinmektedir. Örneğin Lozan'ın 39/4 maddesine göre "bütün TC yurttaşları"na, "dilediği dili ticarete, açık ve kapalı toplumlarda, her türlü basın ve yayın araçlarında kullanma" hakkı getirilmektedir (Oran 2001, 152-62; Başbakanlık İnsan Hakları Danışma Kurulu, 2004).

EĞİTİMDE ANADİL VE ÇOKDİLLİLİK

Etnik ve kültürel farklılıkların temsilinde ve tanınmasında hukuksal düzenlemelerle getirilecek güvenceler dışında, etnik topluluklar arasında eşitler arası ilişkilerin oluşturulması konusunda politikalar üretilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Ancak, etnik topluluklar açısından en güçlü talebin "anadilde eğitim" olduğu bilinmektedir. Anadille ilgili hak talepleri, çokkültürlülük tartışmalarının odağında yer almaktadır. Anadili kavramını kısaca tanımlarsak, çocuğun aileden, çevreden, soydan ve ulusundan belirli, bilinçli bir öğrenim evresi olmaksızın edindiği dildir.

Kültürel farklılıklar içinde anadil, çoğu kişi için örneğin cinsiyet ve ırk gibi biyolojik temele dayanan ve asla değiştirilemeyecek farklılıkların yanında, yerine başka bir dili öğrenmek kolay olduğu için ihmal edilebilir, önemsiz görülebilmektedir. Kişinin çocukluk dönemini geçirdikten sonra anadilini konuşmaya devam etmesini, anadilini öğrenmesini ve anadilinde eğitim görmesini zorunlu kılan hiçbir şey yok gibi görünür. Oysa, nasıl ki, ırk ve cinsiyet bakımından toplumsal ve siyasal çerçevede anlamlı bir farklılığı oluşturan şey, kişinin genetik cinsiyet kodlaması veya ten rengini belirleyen pigmentler değil, bunların toplumsal ve tarihsel yorumdan, çoğunlukla da ayrımcılık ve baskıdan nasıl etkilendikleriyse, dilsel farklılıklar da öyledir. Toplumun egemenleri kendi anadillerini, toplumun geri kalanına da öğreterek onların da kendileri gibi düşüncelerini ve kendi çıkarları için çalışıyorlarmış gibi egemenlerin çıkarları doğrultusunda eylemlerini sağlamaya çalışırlar. Kültürel farklılığı belirleyen şey, siyah olmak, kadın olmak ya da farklı bir dil konuşmak değil; siyah, kadın ve farklı bir anadile sahip olmanın baskıya maruz kalmanın bir nedeni olmasıdır. Bunun tersi de doğrudur: Cinsiyet (erkek), ırk (beyaz) ya da etnik kimliğin olumlu özellikleri de tarih içinde üretilmiş toplumsal yaratılardır.

İnsanın kişilik gelişiminde, çalışmayla birlikte yeteneklerini geliştirmesinde en önemli unsur olan dil, dünyada ve ülkemizde eğitim alanının özellikle uygulamada tarihsel olarak sürekli gündem oluşturmuştur. Böylesine önemli bir özelliği olan dilin, tanımı başta olmak üzere kültürle, düşünceyle ilişkisini ve eğitimdeki yerini, alt başlıklar halinde değerlendirmek doğru bir yöntem olacaktır.

Dil ve Dilin Gelişimi

İnsan, bilinçli bir toplumsal varlıktır. Bilinci edinme, aktarma ve geliştirmenin temel unsuru dildir. Dil olmaksızın insandan söz etmek mümkün değildir. Bireyin toplumsallaşması, toplumla ilişkilenebilmesi temelinde gerçekleşir.

Dilin alıcı özelliği anlama, verici özelliği ise anlatımdır. Dil toplumsallaşma sürecinde öğrenilir. İnsan türünün dil edimi konuşma edimini doğurmuş, düşünsel sürecini etkilemiş, anlam, soyutlama, imge ile dilsel kurallar bütününü ilişkiel bir yapı içinde oluşturmuştur. Bu noktada insanların oluşturduğu iletişim kodları kendilerine özgü belirlilikler taşır. Ulusal dil farklılıklarının altında yatan bu özgüllük ve farklılıklardır.

Dil insanların düşünce, duygu, beklenti ve tasarımlarını sözlü veya yazılı olarak ifade etmek için kullandıkları belli ses söz ya da işaretler sistemidir. Dil kendine özgü yasalar içinde yaşayan, gelişen canlı bir varlık olarak ulusların en önemli değerlerindedir. Dil insanlığın tarihsel-toplumsal bir değeridir. İnsan dil sayesinde iletişim kurar ve kendini ifade eder. İnsan ilk iletişimi doğal olarak kendi anadili ile yapmaktadır.

Dilin biyolojik gelişimi ile insanın çalışma eylemliliği içinde geliştirdiği yetenekler arasında diyalektik bir ilişkinin varlığı, dil-düşünce-kültür bağlantısı oluşturmak bakımından da insana, diğer canlılardan farklı önemli avantajlar sağlamıştır.

Dil, çalışma sırasında insanlar arası ilişkilerin zorunlu ve doğal sonucu olarak gelişti. Birikmiş iş alışkanlıklarının ve deneyimlerinin korunup, yayılması ve yeni kuşaklara devredilmesi dilin gelişimiyle mümkün olabilmıştır. Buradan hareketle, dilin toplumsal ve bilinçli bir varlık olan insan için bir varolma koşulu olduğunu belirtebiliriz.

Çalışma eylemi yani üretime geçiş ile birlikte insan elde ettiği ürünle, aynı zamanda kendini, bedenini ve ruhsal yapısını da yeniden geliştirdi. Dilin gelişip yetkinleşmesi, insanın doğa karşısında daha üstün bir konuma gelmesi anlamına geliyordu.

Dil, Kültür ve Düşünce İlişkisi

İnsanın evriminin dil- kültür- düşünce bağlamında en belirleyici unsuru olan çalışma, tarihsel süreç içinde üretim ilişkilerine bağlı olarak değişik boyutlar kazanmıştır. Giderek zenginleşen bu boyutlar, insanın hem özne olarak kültürü ve dili geliştirmesine hem de nesne olarak bunlardan etkilenip düşünsel zenginlik kazanmasına olanak sunmuştur. Dolayısıyla karşılıklı etkileşim içinde insan var olduğu sürece değişik yeni boyut kazanacak bir konu olarak ele alınmalıdır.

Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için dil çok önemlidir. Çünkü eğitim sürecinde kazandırılmak istenenlere dil aracılığı ile ulaşılır Eğer bu dil çocuğun yapısına uygun ise eğitimden amaçlananlar gerçekleşebilir. Anlama ve anlaşılma eğitimde temel düsturlardır. Öğrenme ve öğretme ancak net anlaşılır bir dil ile gerçekleşebilir. Bu da kuşkusuz ki anadildir.

Anadil gelişimi belli bir olgunluğa eriştiğinde ikinci dilde daha başarılı olmayı getirmektedir. Çünkü kişi, insan dilinin düzeneğini, işleyişini anadili ile kavrar. Bir anadilin aracılığı ile dilin niteliğine ilişkin ön bilgileri oluşmamış bir kişiye ikinci bir dilin güçlükleri yüklenirse ülkemizde çoğu zaman olduğu gibi insanlar iki dilli değil 'yarım dilli' olurlar.

Anadil kullanımı ve anadilde eğitim engellendiğinde ya da farklı dillerin kullanımına yönelik ayrımcı uygulamalara gidildiğinde, farklı ulusal yada etnik topluluklara mensup kesimlerin beşeri gelişimleri engellenmiş olur. Bu tür uygulamaların bir diğer sonucu da yaygın bir yabancılaştırma.

"Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" (Aksan, 1975 : 285).

"Anadil" dilbilimsel olarak bir kökeni ifade ederken, "anadili" aynı zamanda kişinin etnik aidiyetini de temsil eder. Bu yönüyle etnik aidiyeti belirleyen en önemli unsurlardan biridir.

En yalın tanımıyla anadili, çocuğun aileden, çevreden, soydan ve ulusundan belirli bilinçli bir öğrenim evresi olmaksızın edindiği dildir. Eğitimdeki büyük sorun, anadil eğitimi değil, anadilde eğitimidir. Her insan, öğrendiği dil ile düşünür, tasarımlar yaratır. Dolayısı ile anadili, herhangi bir kişinin geçmişinden geleceğine geçen anlamdır. Geçmişin gerçekleri ile canlı bir bağa sahip anlamın şimdi içerisinde yeniden üretilmesidir. Anadilinin toplumsal ve bireysel bellek ile ilişkili bu önemli özelliği göz önüne alınmalıdır. Anadil özbilinci, bilinen engellerden arındırarak kolaylıkla soyutlanana, yaratılanı yeniden üretip kullanıma soktuğu için toplumlarda anadilde eğitim önemlidir.

Kalıcı okuma alışkanlığı edinilmesi, eleştirel düşünülmesi için anadili öğrenimi önemlidir. Dil yasağının özü etnik ve ulusal bilincin, kültürün yok edilmesidir. Anadilinde eğitim, başka ulusların anlaşılması yolunu açması bakımından ikinci bir işleve sahiptir. İnsanın gelişmesi, onun kendi dili üzerinden empati kurarak başka dillere hoşgörülü yaklaşmasına bağlıdır. Bir öğretim sistemi içinde görülen dersler o bireye anadilinde yararlanma fırsatı vermelidir. Anadilinde eğitim ve öğretim yapılmaması bireyi bu dönemin özelliklerini yitirmesine (sosyalleşmede eksiklik, kimlik bozulması, ulusal değerlerine katkıda bulunmama, çevreden izole olma, güvensizlik duygusu, kendisi ile ilgili konuşmaları olumsuz değerlendirme, uyumsuz olma) neden olur. Bilgi dağarcığı anadilinde somutlaşmakta, kavram gelişimi bu temelde oluşmaktadır. Bu noktada anadil eğitimi önemlidir. Sonuçta kişiliğin gelişimi anlatım olanağının zenginleşmesi, düşünceye hakim olma noktasında anadili eğitimine olan gerekliliği vurgular. Estetik ve moral yönden gelişim rasyonel ve sezgisel düşünebilme özelliği anadili eğitimi ile gelişen bir süreçtir.

Çokkültürlü ve çokdilli toplumlarda demokratik ve özgür bir birlikteliğin çabası yoksa, aksine zoraki bir uyum uygulanmaya çalışılıyorsa, bu kültürel çatışmalara neden olur. Göçmen-azınlık, ezilen ulus ve toplumların hem kültür hem de dil olarak aşağılanması, toplum dışına itilmesi söz konusu olacaktır ki; bu yaşamın her alanında çeşitli sorunlar doğurur. Böyle bir çatışma ortamında "ikinci sınıf vatandaş muamelesi" görmekten, aşağılanmaktan ve dışlanmaktan ve geriye itilmekten korkan bireylerin kendi anadillerinden tamamen uzaklaşıp egemen toplumun dilini, kültürünü öğrenmeye zorlandığı için kendine, anadiline, kültürüne yabancılaşır. Bu yabancılaştırılan bireyin, kendi anadiline ve kültürüne karşı büyük tepki duyduğu görülür. İki dilli bir ortamda yetişen çocuklarda ana babalarının kendileri ile anadillerini konuş(a)mamaları durumunda, aslında benimsedikleri bu dili kullanmama yönünde bir saplantı gelişir.

Türkiye'de Anadil Sorunu

Farklı dilleri yok sayan yada "tehlike" olarak algılayan düşünce, Türkiye'de anadilde eğitimin önündeki en büyük engeldir. Bu düşünceye paralel olarak geçmişten günümüze birtakım yasal önlemler alınmıştır. 1980 öncesinde, bir dönem diller çok katı bir yasaklama ile karşı karşıya kalmış (özellikle Kürtçe) olup günlük yaşamda dahi konuşulması yasaklanmıştır. Sokakta dahi Kürtçe konuşan kişiler para cezasına çarptırılmıştır (Anter, 1992). 1980 sonrasında da kısıtlamalar, anayasada "yasal güvence" çerçevesinde uygulama sürdürülmüştür. Anayasanın 42. Maddesine dayandırılarak çıkarılan yasalarla "yasaklı diller" baskı altına alınmıştır. İç ve dış kamuoyunda yasaklama yoktur, "herkes evinde, sokakta istediği şekilde konuşabilir" denilerek insanlar aldatılmak istenilmiştir. Baskılar, AB süreciyle birlikte azalmaya yüz tutmuştur. Ancak AB istiyor diye yeni yaklaşımlar sergilemek doğru değildir. Her şeyden önce bir zihniyet değişimi olmalı, iç barışın sağlanmasının, bu değişimin ileri demokratik bir yapıya kavuşmasına bağlı olduğu unutulmamalıdır.

Türkiye gibi çokdilli bir toplumda, Türkçe dışında kalan dillerin en azından seçmeli ders olarak eğitim sisteminde yer alması yönündeki en düşük yoğunluklu talep bile (2001 yılı Kasım ayında üniversite öğrencilerinin anadilde eğitim konusunda yaptıkları dilekçe eyleminde olduğu gibi), "ayrılıkçı" bir siyasal eylem olarak değerlendirilip, en temel insan haklarını (dilekçe hakkı ve eğitim hakkı gibi) çiğneme pahasına, şiddetle reddedilebilmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti etnik dil, kültür ve anadil eğitim taleplerini sadece içeride baskı altında tutmadı; yurtdışında da özellikle Kürt dili ve kültürünü yok saymaya, önünü kesmeye yönelik tutumlar da geliştirdi. 1980'li yılların başında İsveç'te açılan ilk Kürtçe eğitim veren kreşin kapatılmasına yönelik olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin resmen İsveç Hükümeti'ne başvurduğu, yine yıllarca Erivan'da Kürtçe yayın yapan radyonun kapatılmasına yönelik olarak da Sovyet Hükümeti nezdinde birçok girişimde bulunduğu Sovyet arşivlerinden anlaşılmaktadır (Diljen, 2003: 29). Buna karşın Yunanistan, Bulgaristan, Bosna, Karabağ ve Irak gibi ülkelerde yaşayan Müslüman, Türk ve Türkmen azınlıkların dil ve kültürlerini kullanıp geliştirmeleri ve anadilleriyle eğitim yapmaları gerektiğini, bu ülkelerin baskı yoluyla bu haklardan azınlıkları mahrum ettiklerini ileri sürüp uluslararası girişimlerde bulunup bir yandan bu toplulukların siyasi hamiliklerini

üstlenirken, diğer yandan uluslararası ilişkilerde bu durumu ilgili ülkelere karşı siyasi kart olarak kullanma tutumunu geliştirmektedir. Kendi etnik topluluklarına hak olarak görmediği talepleri, dışarıda kendine yakın topluluklar için isteyip tutum geliştirmesi, çifte standart olduğu gibi Türkiye'yi uluslararası düzeyde zaman zaman zor durumda bırakmıştır.

Oysa AB'ye tam üyelik sürecinde Türkiye'nin yol haritasını çizen Katılım Ortaklığı Belgesi'nin "orta vadeli siyasî kriterler" bölümünde, "kökenlerine bakılmaksızın tüm vatandaşlar için kültürel haklarının garanti edilmesi ve kültürel çeşitliliğin sağlanması, eğitim alanı da dahil olmak üzere bu hakların kullanılmasını önleyen tüm yasal hükümlerin kaldırılması" öngörülmektedir. Gerek söz konusu belgedeki bu kriter ve gerek Türkiye'nin 2002 yılında onayladığı "ikiz sözleşmeler", her türlü "topu taca atma" taktiklerine karşın, anadilde eğitim ve anadili eğitimi konularını kamuoyu gündemine daha yakıcı bir biçimde sokacaktır. Ancak, diğer bir dizi konuda olduğu gibi çokkültürlülük ve anadil konularında da "dış zorlayıcılık", niteliği ve kapsamı tartışması bir yana, toplumun iç dinamikleri harekete geçmeksizin, etkili bir toplumsal muhalefet olmaksızın, gerçek ve "istenilir" sonuçlar doğurmayacaktır.

SONUÇ

Hiçbir kültür dayatmayla korunamaz. Kültürel çeşitlilik kendi ekolojik dengesi içinde evrilerek kendisini sürdürür. Kimlikte ve kültürde tekçi (monist) yaklaşım zamanla dışa kapalı, hoşgörüsüz, değişime karşı, baskıcı bir karaktere eğilimlidir. Tek kültür, tek kimlik yaklaşımı da insanın doğasına aykırıdır ve yapaydır. Ülkemizdeki bu tip yaklaşımlar gelişmenin ve değişimin önünde de ciddi bir engel oluşturmaktadır.

Tekçi devlet yapılanmalarında çoğunluğun veya egemen kültürün devlet gücüyle diğer farklı kültürlerle, toplumlara dayatılması söz konusudur. Bu empoze edilmiş çeşitli formlarda kendini gösterir; kimi zaman masumane bir şekilde, kimi zaman şiddete dayalı uygulamalarla gerçekleştirilmeye çalışılır.

Farklı kültürlerin yaşadığı bir toplumda çeşitlilik talepleri görmezden gelinemez. Tanımı gereği çeşitlilik, toplu yaşamın kaçınılmaz bir parçasıdır ve ne sırf öyle istendiği için yok olur ne de kabul edilemez bir zorlama olmadan -hatta çoğunlukla o zaman bile-bastırılabilir. Üstelik insanlar kültürlerine bağlı oldukları ve onun tarafından biçimlendirildikleri, özsayıları ile kültürlerine duyulan saygı birbiriyle yakından bağlantılı olduğu için, diğer insanlara duymakla yükümlü olduğumuz temel saygı, kültürlerini ve kültürel topluluklarını da kapsar

Türkiye'de politik/ulusal kimlik Türk kimliği olarak benimsenmiştir. Her ne kadar bunun etnisiteye dayanmadığı söylene de bu bir manipülatif tutumdur. Türk kültürü, tarihi, sanatı, felsefesi, coğrafyası dışında başka bir vurguya rastlamak olanaksızdır. Aynı şekilde resmi ideoloji Türk/İslam sentezine dayalıdır; bu durumda Türk olmayanlar ve kendilerini Türk olarak görmeyenler üzerinde, yine Müslüman olmayan öteki kültürler ve topluluklar üzerinde bir baskılanma mevcuttur. Bunların kendilerini ifade etmeleri ya engellenmekte, ya da sınırlandırılmaktadır. Bu nedenle resmi ideoloji özellikle okullarda öteki kimlikleri, kültürleri ve mezhepleri eriterek, tek kimlik olan Türk kimliğine dönüştürmektedir. Bir yandan kendini Türk hissetme, öte yandan baskı ve küçümseme yaklaşımlarıyla kendi kimliklerine bir utanç simgesi olarak bakılması noktasında psikolojik baskı geliştirilmektedir. Her sabah çocuklara okulda okutulan "Andımız", herkesi Türk olmaya zorlamakta ve bu kültüre tabi tutmaktadır

Türkiye'de mevcut eğitim sistemi hem felsefesi, hem politikası, hem kültürlerle yaklaşımı, hem insan haklarına bakışı, hem de tarihe olan yaklaşımıyla, monist (tekçi) bir eğilimi, tek bir kimlik (Türk, Sünni, erkek) yaklaşımını içerdiği tartışma götürmez bir gerçekliktir. Kimi vurgu ve deyimlerle baskın kültürü mitleştirmesi, eğitim sistemimizin çağdaş bir yaklaşımdan ne denli yoksun olduğunun göstergesidir. Eğitimle ilgili metin ve dokümanlarda Türkiye'de yaşayan öteki halklar ve kültürlerle ilişkin tek cümle bulunmaması, zaman zaman kimi isyanlarda adlarının geçmesi, bu kimliklerle ilgili adeta travmatik bir eğilimi de yansıtmaktadır.

Kimlik konusunda Türkiye'de yaşanan sorunların ve "Kürt sorunu"nun demokratik ve barışçıl bir politika ile çözülmesi için çokkültürlü ve demokratik yaklaşımın büyük önem

arz ettiğini belirtmekte yarar vardır. Gönüllü ve demokratik birliktelik karşılıklı olarak birbirini benimsemeyi, kimlikleri tanımayı ve eşit/ özgür yurttaş bilinci ile olasıdır. Çatışma ve şiddete dayalı politikaların terk edilmesi, demokrasinin dilini bilmeyi ve konuşmayı gerektirir. Bu nedenle çokkültürlülük kavramı bir diyalog ve barış kavramıdır

Egemenlik altına alınan halkların, ulusal değerlerini yok etme, dil yasağı ile başlar. Anadilini öğrenme ve toplumsal yaşamın her alanında onu kullanabilme, her insanın toplumsal olarak sahip olduğu bir haktır. Anadilde eğitim kavramı, ülkemizde Kürtçe eğitim ile özdeşleşmiştir. Bunun dışındaki kültürlerin ve toplulukların kendi ana dilleri ile eğitim hakları da unutulmamalıdır. Ancak Kürt kültürünün daha fazla vurgulanması daha çok siyasal gündemle ilgilidir. Çokkültürlülük tartışmalarını sadece dil boyutuyla ele almak yetersiz bir yaklaşımdır.. Çünkü toplulukların kendi sanatlarını, tarihlerini, coğrafyalarını da öğrenme hakları vardır. Bu nedenle kültürel talepler beraberinde kurumsallaşmaları ve bu kurumların güvence altına alınmalarını, kendilerini geliştirmelerini ve bu konuda devletten gerekli desteği almalarını da beraberinde getirmektedir. Elbette kültürel istem, ekonomik iyileştirme, gelir dağılımında adalet istemini, mevcut gelişmelerin politik süreçlerini ve sanatsal talepleri de beraberinde getirecektir. Aslında belirtilenler, bu nedenle devletin birçok alanda yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir.

Eğitimin amacı, toplumu kültürel olarak sürdürmekle sınırlı görülmemelidir. Sorgulayan, düşünen, dayanışma duygusuna sahip, şiddet karşıtı, barışçıl tutumlu, insan haklarına bağlı, bilimsel kriterleri önemseyen, aydınlanmış bireylerin yetişmesi amaçlanmalı, eğitim ortamlarının çokkültürlülük temelinde kurgulanması konusunda ciddi adımlar atılmalıdır.

Hakları yalnızca bireysel haklar olarak nitelemek ve kolektif hakları göz ardı etmek çoğu kez liberal söylemin ve düşünüşün bir sonucudur. Oysa sahip olduğumuz bireysel kimliklerin mayasında bile kültürün ve toplumun rolü yadsınamaz. Örneğin kullandığımız anadili, kolektif bir yaratım değil midir? İnsan toplumsal bir varlıktır. Elbette bireysel özellikleri ve farklılıkları vardır. Aynı şekilde bireyler bir toplumsal kültür tarafından biçimlendirilirler. Konuştuğumuz dil, dünyayı, olayları algılayışımızda belirleyici özellik taşır. Dil eğitimi hem bireysel bir hak, hem de toplu bir haktır. Toplu hakları yok saymak, toplu mücadele süreçlerini sekteye uğratmanın bir kılıfı olarak da algılanabilir. Çokkültürlü toplumlarda, toplu haklar çok daha belirgindir ve aidiyetler bu bağı göstermektedir.

İnanç ve vicdan özgürlüğünün geliştirilmesi ve güvenceye alınması modern devlet için önemlidir. Bu noktada laiklik, devlet tipi bir inanç yaratma modeli olarak algılanamaz. İnançların birbirlerine tahakkümleri de kabul edilemez. Çokkültürlülük beraberinde çok inançlılığı da getirir. Laik devlet bütün inançlara eşit mesafede olmalıdır. Herhangi bir inanç kimliğine baskı uygulamamalı veya kayırma yoluna gitmemelidir. İnançları nedeniyle yurttaşlar negatif bir ayrıma tabi tutulmamalıdır.

Porto Alegre'deki "Yurttaş Okulu" deneyimi çokkültürlü eğitim tartışmalarına ışık tutacak niteliktedir. Porto Alegre deneyimi, neoliberal politikaların uygulandığı bir ortamda egemen olmayan toplumsal kesimlerin (sınıf, cinsiyet, etnik topluluk, ..) "...daha 'güçlü' bir demokrasi yaratmanın mümkün olduğunu göster[dikleri]" (Apple, 2004: 201) aynı zamanda "katılımcı bütçe" yoluyla kaynakların yeniden dağıtımının sağlandığı bir uygulamadır.² Eğitim alanındaki "Yurttaş Okulu" deneyimi, eğitim anlayışı, okul yapısı ve bilginin dönüştürülmesi konularında dersler çıkarıp, örnek alabileceğimiz bir deneyimdir. Belediye Eğitim Müdürlüğü'nce, okul öncesi eğitim ve ilköğretim kademelerinde, özellikle de kentin varoşlarında uygulanan Yurttaş Okulu modeli, ilerici akademisyen ve eğitimcilerin teorik ve pratik katkısı, devlet okullarının katkısı, demokratik toplumsal hareket içinde yer almış olan sendikaların ve birliklerin katkısıyla oluşturulmuştur. Eğitim etkinliklerinin yönlendirilmesinde öğretmenler, okul yöneticileri, velilerin katılımıyla

² Porto Alegre, Brezilya'nın güneyindeki Rio Grande do Sul Eyaletinin başkentidir. 1989'dan itibaren İşçi Partisi'nin başkanlık ettiği bir dizi sol partinin koalisyonu tarafından yürütülen "Halk Yönetimi", yeni bir yaşamın temellerini oluşturmak ve devletle toplum arasında toplumsal etkinlik ve yurttaşlık bilincini yepyeni bir sisteme oturtan yeni bir sözleşme oluşturmak gibi amaçlarla oluştu. Kamu kaynaklarının kullanımının birlikte planlanması ve uygulanmanın denetlenmesi süreçlerini içeren Katılımcı Bütçe uygulamasıyla demokrasiyi deneyimleyen, özellikle kentin yoksullaştırılmış kesimlerini sürece katan bir uygulamadır (Apple, 2004: 199-241).

oluşan kurumsallaşmış forumlar belirleyici olmaktadır. Demokratik süreç, birçok konsey ve meclis gibi kurumlarla işlemektedir.

Yurttaş Okulu'nda, öğrencilerin içinden geçtikleri toplumsal-bilişsel süreçleri kavramaya yönelerek, her bir öğrencinin kendi ritmine, zamanlamasına ve deneyimlerine bağlı bir kademe sistemi kurulmuştur. Öğrendikleri şeyle yaşları arasında uyumsuzluk olan öğrenciler için "Gelişim Grupları" oluşturulmuştur. Temel ilke, öğrencinin okula değil, okulun öğrenciye uyum sağlamasıdır. Özel ihtiyacı olan öğrencilerle özel olarak ilgilenmek üzere açılan Öğrenme Laboratuvarı, öğretmenlerin de derslerin niteliğini yükseltmek için araştırma yaptıkları birer öğrenme ortamı olarak işlemektedir.

Bilginin oluşturulma sürecinin de işletildiği bu okullarda, "tematik bütünlük" düşüncesinden yola çıkılarak, temaların belirlenmesi ve bu konularla ilgili bilgi üretme sürecinin işletilmesi söz konusudur. Tematik bütünlükler yoluyla öğrenciler, "..tarihi, kendi ailelerinin tarihsel deneyimlerinden başlayarak öğreniyorlar. Önemli toplumsal ve kültürel konular kendi kültürel gerçekliklerine odaklanarak ve ona bir değer atfederek işliyorlar." (Apple, 2004: 222). Böylece, bu öğrencilerin, eninde sonunda Brezilya tarihini, "yüksek statülü kültürleri", dünya tarihini öğrenecekleri, ancak bunlara farklı bir açıdan bakacakları, diğer konuları öğrenmek uğruna kendi kültürlerini unutmayacakları belirtilmektedir. Öğrenciler, Afrika kökenli geleneklerini de öğreniyorlar. Apple'a göre bu deneyim, dışlananların eğitim programına sokulması önerilen çokkültürlülüğün sınırlı formlarını aşmaktadır. "Bilginin nereden kaynaklandığına ilişkin bu yeni model sadece 'etnik bilgiyi' içermekle kalmıyor, aynı zamanda tartışmanın odağını mülksüzlerin yaşanmış deneyimlerine kaydırarak yeni bir 'resmî bilgi' formunu inşa etmeyi hedefliyor." (Apple, 2004: 223).

"Yurttaş Okulu" deneyimine benzer radikal eğitim modellerinin, geçmişte ve günümüzde başka örneklerini de bulmak mümkündür. Ama önemli olan, demokratik toplumun çokkültürlülük gerçeğini gözetken ve bunun gereklerini yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da yerine getirebilmemizi olanaklı kılacak demokratik bir yapılanmayı oluşturmaktır. Çünkü radikal bir çokkültürlülük yaklaşımı, kültürel farklılıkların ve kimliklerin iktidardaki konumlarının eşitlenmesinin ötesinde bizzat iktidar ilişkilerinin kaldırılmasını hedefler.

Çokkültürlü bir toplumda, bütün kültürlerin bir temsiliyete kavuşturulması ve bütün kimliklerin kendilerini ifade etmeleriyle ilgili olarak her şeyden önce demokratik bir zihniyete ve anlayışa gereksinim vardır. Demokratik bir zihniyetin yaratılmasında ve demokratik değerlerin oturtulmasında, farklılıkları bir zenginlik olarak gören ve bu farklılıkların kendilerini koruma, yaşatma, geliştirme, kurumsallaştırma ve anayasal güvenceye alma haklarının yanı sıra, eğitim alanında yeni düzenlemelere gereksinim vardır. Bu gereksinim söz konusu kültürel toplulukların, kimliklerin kendi geçmişlerini öğrenme, yani tarihlerini; kendi coğrafyalarını tanıma ve bilme, edebiyatlarını, müziklerini, dillerini öğrenme ve bunlarla eğitim yapma, yaşamın tüm alanlarında anadilleri ile iletişim kurmak için meşru bir zemin oluşturma, politik ve sosyal yaşamda kendi kimlikleri ile yer alma haklarının garantiye alınması ve bu konuda bir uzlaşmanın barışçıl zeminde sağlanması gerekir. Bu durum beraberinde, kültürel kimliklerin belirtilen gereksinimlerin karşılanması için, demokratik eğitim iklimini ve sistemini zorunlu kılmaktadır.

Türkiye'de devletin, formal eğitimin hiçbir aşamasında Türkiye'nin kültürel çeşitliliğini göz önünde bulundurmadığı bilinmektedir. Son zamanlarda gerek iç dinamiklerin baskıları, gerek AB'ye üyelik müzakerelerinin başlatılması amacıyla Avrupa devletlerinin gündeme getirdikleri talepler doğrultusunda Türkiye'deki kültürel çeşitliliğin kabulüne yönelik bazı kıpırdamalar görülmektedir. Ancak Türkiye'de yaşayan farklı kültürlerle tanınmaya başlanan kısıtlı hakların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Yeni düzenlemeler ve uygulamalar, farklı kültürlerin karşılıklı eşit ilişkisini hedeflemekten çok soruna yüzeysel bir bakışın ürünü olduğundan gerçekçi çözümler üretmekten uzaktır. Kültürel farklılıkların, aralarındaki eşitsiz ilişkiyi ortadan kaldıracak düzeyde kabul edilmesi ve eğitim, kültür ve dil politikalarının özgürlükçü ve eşitlikçi bir toplumun gerektirdiği biçimde yeniden düzenlenmesi sorunu bugün olduğu gibi Türkiye'nin önümüzdeki döneminde de gündemde olmaya devam edecektir.

ÖNERİLER

- 1- Anayasanın 42. Maddesi değiştirilmeli, 1982 Anayasasının antidemokratik yapısı göz önünde tutularak çağdaş, evrensel, toplumu kucaklayıcı, etnik farklılıklara birçok alanda özgürlük tanıyan yeni demokratik bir anayasa hazırlanmalıdır. Yamalı bohça haline gelen 1982 Anayasasına son verilmelidir. Uluslararası demokratik normları içeren İnsan hakları, demokratikleşme ve kültürel hakların özgürce gelişimini sağlayan yeni ve demokratik bir anayasa hazırlanmalıdır.
- 2- Milli Eğitim Temel Kanunu, Üniversite ve Yüksek Öğretim Kanunu ve Radyo ve Televizyon Kanunu, çokdilli, çokkültürlü toplum gerçeği dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- 3- Anayasanın 42. Maddesi, eğitim ve öğretimin çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre yapılacağını belirtmektedir. Bu nedenle, eğitim ve öğrenim hakkı düzenlenirken yalnızca hizmetin nicel boyutuna değil, aynı zamanda niteliğine de önem verilmelidir. Nitelik düzenlenirken de insan hakları ve temel özgürlükler ile çocuk hakları konularında düzenlenmiş uluslararası belgeler dikkate alınmalıdır. Bireyler insanlığın ulaştığı çağdaş bir eğitim ve öğretim hakkına sahip kılınmalıdırlar.
- 4- Anadili eğitimi taleplerinin "bölünme" ve "azınlık" sorunu olarak nitelendirilmeden kültürel ve siyasal çoğulculuğun gerekleri olarak algılanıp insan hakları ve demokrasi kapsamında tanımlanmasını ve korunmasını sağlayacak çözüm yöntemleri geliştirilmelidir. Bunun da yolu, altına imza atılan bazı uluslararası sözleşmelerdeki çekincelerin kaldırılarak uygun düzenlemelerin bir an önce hayata geçirilmesidir. Farklı etnik kimlikteki, yurttaşların evrensel, demokratik çağdaş değerler çerçevesinde haklarına saygı duyulmalıdır.
- 5- Devlet, eğitimi insanın temel bir hakkı olarak görmeli ve yurttaşları arasında hiçbir ayırım (etnik, dinsel, cinsiyete dayalı) gözetmeden bu hakkı kullanabilmeleri için olanak sağlamalıdır. Devlet, mevcut eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya, bireyler için daha özgür bir kendini geliştirme ortamı yaratmaya dönük önlemleri almalıdır.
- 6- Devlet, dil konusuna sınırlayıcı olarak karışmayı bir kenara bırakmalı; bunun yanı sıra bütün vatandaşlara ana dillerinde ve resmi devlet dilinde bir gelişimi garanti etmelidir. Diğer yandan, Türkçe de dahil çeşitli anadillerin korunması konusunda devlet görev üstlenmelidir.
- 7- Az veya çok konuşulmasına bakılmaksızın her dilde eğitim ve öğretim programları hazırlanmalı; bu amaçla tarafların düşünce ve istekleri alınmalı ve finansman da devletçe karşılanmalıdır.
- 8- Söz konusu dillerin eğitimde, adli ve idari işlerde, kamu hizmetlerinde, kültürel ve sanatsal etkinliklerde, ekonomik yaşamda, basın ve yayında, uluslararası ilişkilerde kullanılması için gerekli olan yasal ve idari düzenlemeler yapılmalıdır.
- 9- Her türlü dil, kültür, din, mezhep ve inançların kendisini ifade edebilmesi ve serbestçe örgütlenmesi önündeki yasal engeller kaldırılmalı.
- 10- Kendi anadilini kullanma hakkının bireysel bir hak olduğu kadar kolektif bir hak olduğu da kavranmalıdır.
- 11- Türkiye'de kaç anadil konuşulduğu demokratik insan hakları kriterleriyle belirlenmeli, anadillerin belirli bölgelerde toplu olarak yaşayan insanlar tarafından mı, yoksa ülkenin değişik yerlerinde dağınık olarak yaşayan insanlar tarafından mı konuşulduğu tespit edilmeli.
- 12- İyi bir dil eğitimi için öncelikle öğrencilere iyi bir anadil eğitimi verilmelidir. Çünkü ana dili öğrenme süreci aynı zamanda çocuğun kültürü kazanma süreci ile paraleldir. Bu yüzden henüz kendi kültürünü özümseyememiş çocukların bir yabancı dili öğrenmesi hem çocuğun kişilik gelişimini hem de topluma uyumunu olumsuz olarak etkileyecek ve öğrenme zorluğu doğuracaktır. Bu durum göz önünde tutulursa çok erken yaşta yabancı dil öğretimi sakıncalı gözükmektedir. Bu temel sebep yüzünden ülkemizde yeni uygulamaya konan sekiz yıllık temel eğitimin ilk beş yılında kesinlikle anadil eğitimi verilmelidir. Çünkü temel eğitimin bu beş yılı aynı zamanda ana dil ve kültür kalıplarının yoğun olarak öğrenildiği, buna bağlı olarak kişiliğin geliştiği ve toplumsal değerlerin özümsemiği çok duyarlı bir aşamadır.

- 13-Tek tip, tek ulus, tek dil yaklaşımı terk edilmelidir. Bu noktada ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında anadili eğitimi tarih, folklor, edebiyat (hikâye, roman) resim, müzik konularında örgün eğitim içinde belirli cetvellere bağlı hale getirilmelidir.
- 14-Okul öncesi dönemde sözlü anlatım, okuma, yazılı anlatım çalışmaları ağırlıklı olmak üzere anadili eğitimi örgün bir cetvel içerisinde başlatılmalıdır.
- 15-İlköğretim aşamasında dil bilgisi, folklor, drama eğitimi, matematik dersleri temelinde devam edilmelidir. Ortaöğretim kademesinde edebiyat tarihi, dil bilimi, yaşayan diller tarihi, coğrafya, fizik, kimya, biyoloji, tarih, sosyoloji dersleri ağırlıklı müfredat kapsamına alınmalıdır.
- 16-Eğitim Bakanlığı bünyesinde özel temsil hakkı verilmesi suretiyle tüzel bir kişilik kurumu*oluşturulmalıdır. Bu kurum, anadil eğitimi ile ilgili sorunlar hakkında ifade, faaliyet, perspektif, ihtiyaç ve kararların alınıp geliştirilmesi, uygulaması konusunda çalışmalıdır.
- 17-Tekçi resmiyet, yerini çoğulcu ve katılımcı bir sürece bırakmak zorundadır. Fobilerin terk edildiği ve bir arada yaşamının yeniden düzenleneceği bir sürecin arifesindeyiz. O halde, kültürlerin varlığını ve farklılıkları bir zenginlik olarak benimsenmeli ve yanlış algılar ortadan kaldırılmalıdır. TRT'den yapılan yayınların süresi artırılmalı ve içerikleri halk gerçeğine uygun olmalıdır, halkların kültürlerini yansıtmalıdır.
- 18-Kültürel farklılıkların barışçıl bir yelpaze oluşturması ve birbirlerini pozitif olarak etkilemesinin önü açık tutulmalıdır. Çünkü kültürel değerlerin farklılıkları kadar benzerlikleri de bir ortak kültür oluşturma nedenidir.
- 19-Halk Eğitim Merkezlerinde çokkültürlü çokdilli eğitim ortamları ve olanakları yaratılmalıdır.
- 20-Kültürel ve ulusal farklılıkların birlikteliği dinamizm ve zenginleşme unsuru olduğu gerçeğine güvenilmeli, farklılıkların bölünme değil birlikte yaşama temeli olduğu kabul edilmeli/Türkiye'deki bütün diller ve bütün kültürler birer zenginlik olarak değerlendirilmeli, bunun için dil ve kültürleri eşit biçimde tanınmalı, demokratik bir ortam ve iklimin sağlanması için iç barışın güçlendirilmesine çalışılmalı.
- 21-Yasal zeminde bir kültürel aidiyetin, bireyin haklarını kullanmasının ve yargılanmasında tarafsızlığı bozmayacak şekilde algılanmasının sağlanması ve bunun yasal güvence altına alınması önemlidir.
- 22-Dil, sanat, edebiyat, inanç alanlarında da farklılıkların eşit bir şekilde kamusal alana yansıtılması sağlanmalıdır. Kültürel kurumların arasında taraf tutulmamalı ve eşit görülmeleri, meşrulukları sağlanmalıdır.
- 23-Edebiyat müfredatına ülkedeki farklı etnik ve kültürel kesimlerin edebiyat ürünleri konulmalıdır.
- 24-Eğitim süreçleri açısından çokkültürlülük, okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar yeni düzenlemeler gerektirmektedir. Eğitimin içeriği de çokkültürlü bir yaklaşıma oturtulmalıdır. Bu ülkedeki kültürel kimliklerin yalnızca anadilleri ile eğitim almaları yetmez; aynı zamanda kendi kültürlerini, tarihlerini, coğrafyalarını, sanatlarını öğrenme hakları bulunmaktadır. Bu nedenle, derleme çalışmaları, tarihsel araştırmalar, arkeolojik kazılar, dünyaca ünlü kütüphanelerdeki kaynaklar taranmalı ve söz konusu kültürel toplulukların, halkların geçmişteki serüvenleri, tarihleri, kültürleri aydınlatılmalıdır. Bu amaçla üniversitelerde anabilim dalları kurulabilen, enstitüler açılabilir.
- 25- Önemli klasik eserlerin yanı sıra tarih, sanat, edebiyat eserleri ve güncel eserler, dergiler, gazeteler birkaç dilde yayınlanarak, kültürlerin kendi ana dilleri ile bu eserleri okuma şansları olmalıdır. Böylece evrensel mirasın, anadil tadıyla okunarak insanların zevklerine ve algılarına daha kolay ve etkili bir hitabın önü açılmış olur. Okutulacak kaynakların ve kitapların örneğin Türkçe'nin yanı sıra, Kürtçe, Çerkezce, Lazca, Süryanice, Arapça gibi diğer dillerde yayınlanması sağlanmalıdır.
- 26-Cinsiyetçi yaklaşımlar eğitim ve öğretim içeriklerinden çıkarılıp, erkek egemen kültürü ifade eden değerlendirme ve özellikler program içeriklerinden ayıklanmalıdır.
- 27-Yurttaşların kendi kimlikleri ile kamusal hayata katılmalarının sağlanması. Türkiyelilik kimliğinin anayasada bir çatı olarak benimsenmesi ve anayasal vatandaşlık normlarının ve eğitimsel yaklaşımların bu ekseninde dikkate alınması sağlanmalıdır.

- 28-Ders kitaplarında ve müfredatlarda öteki halkları hedef gösteren, kin nefrete yönelten ifade ve tarihsel yaklaşımların çıkarılması sağlanmalıdır.
- 29-Eğitim-öğretim kurumları ile kültürel faaliyetlerin çağdaş anlamda gelişimini sağlamak amacıyla yeterli mali kaynak sağlanmalıdır.
- 30-İnsan, şehir, köy ve coğrafi isimlerinin tarihi kültürel orijinine göre serbest bırakılmalı, değiştirilmiş olan adlar tekrar tarihi adlarıyla adlandırılmalıdır.
- 31-Yerel dil ve kültürleri asimile edici YİBO ve PİYO gibi uygulamalardan vazgeçilmelidir.
- 32-Cinsiyet ve cinsellik temelinde ortaya çıkan farklı kimliklerin eğitim hakkı, hukuk sistemiyle güvence altına alınmalı, mevcut engelleyici mekanizmaları etkisiz kılmak ve var olan eşitsiz toplumsal cinsiyet yapılarını ortadan kaldırmak üzere politikalar hayata geçirilmeli; eşitlikçi bir yapı oluşturuluncaya kadar ise olumlu ayrımcılık politikaları uygulanmalıdır.
- 33-Müfredatta ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, cinsiyet ve cinsellik konusunda ataerkil ideolojinin izlerinin silinmesi ve eşitlik ilkesinin temel alınması yönünde yapılacak düzenlemeler yanında, eğitim ortamlarında, kadınların (ve kız öğrencilerin) kendilerine ilişkin bilgiyi üretmeleri, ifade etmeleri ve uygulamaları, iktidarı paylaşmaları gibi konulardaki engellerin kaldırılması için önlemler alınmalıdır. Okulda, feminist çıkarımlara dayanan deneyimlere olanak sağlanmalıdır. Öğrencilere, okul ortamında deneyimleyebilecek yönetime katılma, yaratıcılıklarını geliştirme ve benzeri konularda cinsiyetlerine ve cinsel tercihlerine göre ayırım gözetilmeden olanaklar sağlanmalıdır.
- 34-Eğitim ortamındaki değişimin topluma yaygınlaştırılması değil, bizzat toplumsal yaşamın işleyişinde köklü değişikliklerle toplumsal cinsiyet ilişkilerinin eşitlikçi bir çerçeveye dönüştürülmesi söz konusu olabilir. Bu nedenle, devlet, imzaladığı CEDAW (Kadınlara Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi) gibi, feminist taleplerin yer aldığı diğer uluslararası sözleşmeleri imzalamalı ve bu gibi metinlerde yer alan hükümleri mutlaka uygulamalıdır.
- 35-Eğitimin demokratik, çoğulcu ve çokkültürlü bir toplumdaki çağdaş işlevleri gözönüne alındığında Milli Eğitim Bakanlığının adının Eğitim Bakanlığı biçiminde değiştirilmesi gerekmektedir.
- 36-Özcü ve tektipci anlayışın ifadesi olan "Andımız" kaldırılmalıdır.
- 37-Eğitim sistemi, resmi laiklik anlayışının dışında, tüm inanç gruplarına, farklı din ve mezheplere ve de inançsız kesimlere eşit uzaklıkta olmanın ve toplumsal yaşamın referanslarını teolojik normlardan arındırmanın bir gereği olarak benimsenmesi gereken laik devlet ve sekülerizm anlayışı doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksan, Doğan (1975). *Türk Dili*, s: 285.
- Anter, Musa (1992). *Hatıralarım*, İstanbul: Yön Yayınları.
- Apple, W.M. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*, Ankara: Eğitim Sen Yay.
- Ataay, Faruk (2003). "Tarihsel Süreçte Azgelişmişlik ve Demokrasi", *Praksis*. Sayı: 10, Yaz-Güz. s. 135-158.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri (1997). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Başbakanlık İnsan Hakları Danışma Kurulu. (2004). "Azınlık Hakları ve Kültürel Haklar Çalışma Grubu" Raporu.
- Çapar, Mustafa (2004). *Türk Ulusal Eğitim Sisteminde Öteki ve Ötekiye Yaklaşım*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Diljen, Haydar (2003). "Anadil Eğitimi ve Anadilde Eğitim." (Eğitim Sen Anadilde Eğitim Sempozyumu Yayınlanmamış Bildiri).
- Esen, Yasemin (2003). "Okul Bilgisi ve Ders Kitapları." *İnsan Hakların Duyarlı Ders Kitapları İçin*, İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Araştırma Vakfı.
- Gümüşoğlu, F. (2001). "Eğitim Materyallerinde Cinsiyetçi Öğeler." Panel Bildirileri Kadının Statüsü ve Soruları Genel Müdürlüğü.
- Habermas, Jürgen (1993). *Kamusal Yaşamın Yapısal Dönüşümü*. (Çev. Tanıl Bora, Mithat Sancar) İstanbul: İletişim Yayınları.
- (2002) *"Öteki" Olmak "Ötekiyle Yaşamak*, (Çev. İlknur Aka) İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- İkinci Türk Tarih Kongresi* (1932). Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- Kerimova ve Duravel
- Marx, Kari ve F. Engels (1992). *Alman İdeolojisi (Feuerbach)* (Çev. S. Belli) Ankara: Sol Yayınları.
- Nişanyan, Sevan (2001). "Türk Kime Denir?" N. Aksoy ve M. Ulagay (Der.), *Modernleşme ve Çokkültürlülük*, İstanbul: İletişim Yayınları. 198-212.
- Oran, Baskın (2001). *Küreselleşme ve Azınlıklar*, Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Parekh, Bhikhu (2002) *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*, (Çev. B. Tanrıseven) Ankara: Phoenix.
- Phillips, Anne (1995). *Demokrasinin Cinsiyeti*, (Çev. A. Türker). İstanbul: Metis Yayınları.
- Rutherford, Jonathan (1996). "Yuva Denilen Yer: Kimlik ve Farklılığın Kültürel Politikaları", (Çev. İ. Sağlamer). *İktisat Dergisi*. İstanbul: İÜİFMC Yayını.
- Ünal, Işıl (2003). "İlköğretim Okullarında "Demokratik Okul Ortamının" Oluşturulmasına Kadın Yöneticilerin Katkısı". *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Ankara: Eğitim Sen.
- Üstel, Füsün (1997). *Türk Ocakları (1912-1931)*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- (1999) *Yurttaşlık ve Demokrasi*, Ankara: Dost Kitabevi.
- Yaşasın 8 Mart*, Eğitim-Sen Broşürü Mart 2003.
- Yeğenoğlu, M. (1998). "Çokkültürlülük Disiplinlerarasılık mıdır?" *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek: Yeni Bir Kavrayışa Doğru*, İstanbul: Metis Yayınları.

EKLER

EK 1. ULUSLARARASI HUKUK BELGELERİNDE KÜLTÜREL HAKLAR

Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri insan haklarını kendi içinde bir amaç olarak ele alan belgelerdir. Fakat uygulamada insan hakları siyaseti denilebilecek bir olgudan söz etmek mümkündür. Devletlerarası siyasi mücadelede ne yazık ki insan hakları gibi yüce idealler de dar çıkarların nesnesi haline getirilebilmektedir.

Bu çalışmada belirli hakların kağıt üzerinde kabul edilmesiyle bu hakların uygulamada fiilen kullanılmasının her zaman örtüşmediğini akılda tutarak bazı temel insan hakları belgelerinde kültüre ve eğitime yönelik maddelere yer verilmeye çalışıldı.

Birleşmiş Milletler Antlaşması:

26 Haziran 1945 tarihinde San Fransisco'da, Birleşmiş Milletler Uluslararası Örgütlenme Konferansı sonucunda imzalanmış ve 24 Ekim 1945'de yürürlüğe girmiştir. Daha sonraki tarihlerde birtakım maddelerinde değişiklikler yapılmıştır. Türkiye Antlaşmayı 15 Ağustos 1945'de imzalamıştır. 4801 sayılı onay kanunu 54 Ağustos 1945 gün ve 6902 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmıştır.

1. Madde'nin 3. Bendinde "*ekonomik, toplumsal, **kültürel ve insancıl** nitelikteki uluslararası sorunların çözümünde ve ırk, cinsiyet, dil ve din ayrımı gözetmeksizin herkes için insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı geliştirip özendirilmede uluslar arası işbirliğini gerçekleştirmek*" ifadesi yer almaktadır.

55. Madde'nin b Bendinde "*ekonomik ve toplumsal alanlarla sağlık alanındaki uluslararası sorunlarla öteki ilgili sorunların çözümünü ve uluslararası **kültürel ve eğitsel** işbirliğini ve*" c Bendinde "*ırk, cinsiyet, dil ya da din ayrımı gözetilmeksizin herkes için insan hakları ve temel özgürlüklerin evrensel olarak saygı görmesi ve gözetilmesini güdüler*" denilmektedir.

73. Madde'nin a Bendinde kendini yönetmeyen halklarla ilgili olarak BM üyelerinin "***ilgili halkların kültürlerine** gereğince saygı göstererek onların siyasal, ekonomik, toplumsal ve **eğitsel** ilerlemelerini sağlamayı, bu halklara hakça davranmayı, onları kötü kullanımlardan korumayı üstlenecekleri*" belirtilmektedir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi:

BM bünyesinde oluşturulan İnsan Hakları Komisyonu tarafından hazırlanan belgenin 10 Aralık 1948'de BM Genel Kurulu'nca onaylanmasıyla yürürlüğe girmiştir. Türkiye Bildirgeyi 6 Nisan 1949 tarihinde benimsemiştir (Resmi Gazetede 27.05.1949 tarihinde yayınlanmıştır).

Bildirgenin 2. Maddesinin 1. paragrafında "*herkes; ırk, renk, cinsiyet, dil, din siyasal ya da başka bir görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş ya da benzeri başka bir statü gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin bu bildirmede tüm hak ve özgürlüklere sahiptir*" denilmektedir.

18. Maddede "*herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne hakkı vardır Bu hak, din ya da inancı değiştirme özgürlüğünü ve din ya da inancını, tek başına ya da topluca ve açık ya da özel olarak öğretme, uygulama, ibadet ve gözetim yoluyla açıklama özgürlüğünü içerir*" ifadelerine yer verilmiştir.

22. Maddede herkesin bir toplum üyesi olarak toplumsal güvenliğe hakkı olduğu ve ulusal çabalarla ve uluslararası işbirliği yoluyla ve her devletin örgüt ve kaynaklarına göre onur ve kişiliğinin özgür gelişmesinin ayrılmaz bir ögesi olarak ekonomik, toplumsal ve kültürel haklarının gerçekleşmesi hakkına sahip olduğu belirtilmektedir.

26. Maddenin 1. Bendinde herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasız ve ilköğretimin zorunlu olması gerektiği teknik ve mesleki eğitimin herkese açık olacağı ve yüksek öğrenimin yetenek esasına göre herkese açık olması gerektiği ifade edilmekte ve aynı maddenin 2. Bendinde

eğitimin insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarına ve temel özelliklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olması; tüm uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış hoşgörü ve dostluğu özendirilmesi ve BM'nin barışı koruma yolundaki etkinliklerini daha da geliştirmesi gerektiği ifade edilmiştir.

27. Maddenin 1.Bendinde "**herkes topluluğun kültürel yaşamına özgürce katılma ve sanattan yararlanma ve bilimsel gelişmeye katılarak yararlarını paylaşma hakkına sahiptir**" ve 2. Bendinde "**herkesin yaratıcısı olduğu bilim, yazın ve sanat ürünlerinden doğan manevi ve maddi çıkarların korunmasına hakkı vardır**" denilmektedir.

İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi: (İnsan Haklarını ve Temel Özgürlükleri Koruma Sözleşmesi)

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin yanında insan haklarıyla temel özgürlükleri güvence altına alan ve bunların gözetimiyle ilgili organ ve kuruluşlar oluşturan ikinci ana belge İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesidir. Belgeyi Avrupa Konseyi oluşturmuş ve Sözleşme 3 Eylül 1953'den başlayarak yürürlüğe girmiştir. Türkiye Sözleşmeyi 1954'de onaylamıştır.

Sözleşmenin 1. bölümünde (Madde2-18) yaşama hakkı, yasadışı şiddete işkenceye köleleştirilmeye karşı korunma hakkı, kişi özgürlüğü ve güvenliğine dair hakları, medeni hak ve yükümlülükleri, uluslararası hukukun sağlayacağı hakları, özel ve aile yaşamına ilişkin hakları, **düşünce, vicdan ve din özgürlüğü, anlatım özgürlüğü**, barışçı amaçlarla toplanma ve dernek kurma hakkı, bu hakların ayrımcılık yapmadan herkes tarafından yaşama geçirilebilirle koşulları hükme bağlanmıştır.

Sözleşmenin ilerleyen bölümlerinde bu hakların kullanılması sürecinde oluşturulacak idari ve hukuksal mekanizmalardan bahsedilmektedir.

Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi:

Sözleşme 3 Ocak 1976 tarihinde yürürlüğe girmiş ve 51'i onaylama 32'si katılma olmak üzere 83 devlet tarafından benimsenmiştir. Türkiye Sözleşmeyi 11 Ağustos 2000 tarihinde imzalamıştır. 4 Haziran 2003'de TBMM'de onaylandıktan sonra 17 Haziran 2003 tarihinde Resmi Gazetede yayınlandı.

Sözleşmenin 1. Maddesinin 1. Bendinde "tüm halkların kendi yazgılarını belirleme hakları vardır ve bu haktan ötürü siyasal statülerini özgürce saptayarak ekonomik, toplumsal ve **kültürel gelişmelerini** özgürce gözetebilirler" ifadesi yer almaktadır.

2. Maddenin 2. Bendinde Sözleşmeye Taraf Devletlerin, bu sözleşmede öne sürülen hakları ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka bir görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş ya da başka bir statü gibi herhangi bir ayrım gözetmeksizin uygulayacağını garanti etmesini şart koşmaktadır.

Madde 6'dan Madde 11'e kadar ekonomik haklardan, Madde 12'de sağlık hakkından, Madde 13 ve 14'te de eğitim hakkından bahsedilmektedir.

15. Maddenin 1. Bendinde Sözleşmeye taraf devletlerin herkese **kültürel yaşama katılma**, bilimin gelişme ve uygulanmasının sağladığı olanaklardan yararlanma, kişinin sahibi olduğu **bilimsel, yazınsal ve sanatsal** herhangi bir üründen doğan manevi ve maddi çıkarlarının korunması konusunda güvence sağlaması gerektiğinden; 2. Bendinde yukarıda sayılan hakların korunması için yapılacak girişimlerin, bilimin ve kültürün korunması ve geliştirilmesi için gerekli olan önlemleri içerdiğinden; 3. Bendinde Taraf Devletlerin bilimsel araştırma ve yaratıcı etkinlikler için kaçınılmaz olan özgürlüğe saygı göstermeyi üstlenmeleri gereğinden ve 4. Bendinde Taraf Devletlerin **bilimsel ve kültürel** alanda uluslararası ilişki ve işbirliğinin özendirilip geliştirilmesinden doğacak yararları tanımaları gerektiğinden söz edilmektedir.

Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Seçmeli Protokol:

Sözleşme 23 Mart 1976'da yürürlüğe girmiştir. Sözleşmeyi 1 Şubat 1987 itibarıyla 49'u onaylama ve 32'si katılma olmak üzere 81 devlet, Ek Protokolü ise 35 devlet kabul etmiş durumdadır. Türkiye Sözleşmeyi 15 Ağustos 2000 tarihinde imzalamıştır.

1. Maddenin birinci Bendinde tüm halkların kendi kaderlerinin belirleme hakları olduğundan ve bu haktan ötürü, siyasal statülerini özgürce saptayarak ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini özgürce gözetebileceklerini; 2. Bendinde tüm

halkların kendilerine ait doğal ve iktisadi kaynakları özgürce kullanabileceğinden ve hiçbir halkın hiçbir koşulda kendi geçim kaynaklarından yoksun bırakılmayacağı ifade etmektedir.

18. Maddede **din, düşünce ve vicdan özgürlüğüne** dair temel insan haklarına yer verilmiştir.

Her Türlü Irk Ayrımcılığının Kaldırılması Uluslararası Sözleşmesi:

Sözleşme 4 Ocak 1969 tarihinde yürürlüğe girmiş ve 1 Şubat 1987 tarihi itibarıyla 124 Devlet tarafından onaylanmış ya da kabul edilmiştir. Bu sözleşmeyi Türkiye Cumhuriyeti 3.4.2002 tarihinde kabul etmiş fakat sözleşmenin 22. Maddesine çekince koymuştur. 22. Maddede taraf devletler arasında sözleşme ile ilgili olabilecek bir uyuşmazlığın sözleşmede belirtilen çözüm prosedürleri ile çözülememesi durumunda taraf devletlerden birinin talebiyle Uluslararası Adalet Divanı'na intikal ettirilmesi gereği hükme bağlanmıştır.

1. Maddenin 1. Bendinde "ırk ayrımcılığı" terimi, siyasal, ekonomik, toplumsal, **kültürel** alanda ya da toplum yaşamının başka bir alanında, insan hakları ve temel özgürlüklerin eşitlik temeli üzerinde tanınmasını, kullanılmasını ve bunlardan yararlanmayı önlemek ya da zedelemek amaç ya da sonucuyla ırk, renk, soy ya da ulusal ya da etnik kökene dayalı bir ayırım, dışlama, kısıtlama ya da yeğlemede bulunma olarak tanımlanmıştır.

2. Maddenin 1. Bendinde Sözleşmeye Taraf Devletlerin ırk ayrımcılığını kınayarak tüm uygun yöntemlerle ve gecikmeksizin her biçimiyle ırk ayrımcılığını ortadan kaldırma ve tüm ırklar arasında anlayış geliştirme yolunda bir politika izlemeleri gereği belirtilmiştir.

5. Maddede şu ifadeler yer almaktadır: "*Bu sözleşmenin 2.Maddesinde konmuş olan temel yükümlülükler uyarınca Taraf Devletler, ırk ayrımcılığını her biçimiyle yasaklamayı ve kaldırmayı ve ırk, renk ya da ulusal ya da etnik köken ayırımı yapmaksızın, herkes için yasa önünde eşitlik sağlamayı ve öncelikle aşağıdaki hakları güvence altına almayı yükümlenir*" Bu maddenin e Bendinde yer alan ekonomik, toplumsal ve kültürel haklar başlığı altında da şu fıkralar bulunmaktadır:

/- Çalışma, işini özgürce seçme, adil ve elverişli ücret hakkı,

ii- Sendika kurma ve sendikaya üye olma hakkı,

iii- Konut hakkı,

iv- Halk sağlığı, tıbbi bakım, toplumsal güvenlik ve toplumsal hizmet hakkı,

v- Eğitim görme ve yetişme hakkı,

vi-Kültürel etkinliklere eşit katılma hakkı

Sözleşmenin diğer maddelerinde Taraf Devletlerin gerçekleştirmesi gereken idari, hukuksal, eğitimsel ve kültürel çabaların içinde yer alacağı uluslararası mekanizmaların nasıl oluşturulacağı anlatılmaktadır.

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Kaldırılması Sözleşmesi

7 Kasım 1967'de ilan edilen Sözleşme BM'nin cinsiyet ayrımcılığı konusundaki uğraşlarının dönüm noktası olmuştur. Türkiye Sözleşmeyi 11 Haziran 1985 tarihinde onaylamıştır. 3232 sayılı onay Kanunu 25 Haziran 1985 gün ve 18792 Sayılı Resmi Gazetede yayınlanmıştır.

1. Maddede "**kadınlara karşı ayrımcılık** terimi, erkeklerle kadınların eşitliği temelinde ve medeni durumlarına bakılmaksızın siyasal, ekonomik, toplumsal, kültürel, kişisel ya da bir başka alanda kadınların insan hakları ve temel özgürlüklerinin tanınmasını, bu hak ve özgürlükleri kullanmalarını ve bunlardan yararlanmalarını zedelemek ya da kaldırmak sonucu ya da amacıyla cinsiyet temeli üzerinde yapılan herhangi bir ayırım, dışlama ya da kısıtlama anlamına gelir" ifadesi yer almaktadır.

2. Maddede kadınlara yönelik anayasal, yasal, idari, örgütsel, törel ya da geleneksel ayrımcılıkların önlenmesi gerektiği belirtilmektedir.

3. Maddede "*Taraf Devletler, erkeklerle eşitlik temeli üzerinde insan hakları ve temel özgürlükleri kullanıp bunlardan yararlanmalarını güvenceye almak amacıyla kadınların gelişme ve ilerlemelerini sağlamak üzere her alanda, özellikle siyasal,*

toplumsal, ekonomik ve **kültürel** alanlarda yasama dahil, tüm uygun önlemleri alır" denilmektedir.

5. Maddenin a Bendinde "Taraf Devletler iki cinsten birinin ya da ötekinin üstünlüğü ya da geriliği düşüncesine ya da erkeklerle kadınların kalıplaşmış rollerine dayalı önyargıları da töresel ya da öteki tüm uygulamaları kaldırmayı başarmak üzere erkeklerle kadınlarla ilgili **kültürel kalıpları değiştirmek** üzere uygun önlemleri alır" ifadesi bulunmaktadır.

7. Maddede kadınların sahip olması gereken kamusal ve siyasal haklardan, 8. Maddede kadınların uluslararası örgütlerde temsil haklarından, 9. Maddede kadınların ve çocuklarının uyruklu haklarından, 10. Maddede eğitim alanında kadın erkek eşitliğinden, 11. Maddede ekonomik, sosyal güvenliğe ve sağlığa dair haklarda ayrımcılığın kaldırılmasından bahsedilmektedir.

13. Maddenin c Bendinde "Taraf Devletler kadınlara erkeklerle eşitlik temeli üzerinde eğlence etkinlikleriyle spor ve **kültürel yaşamın** her yönüne katılma sağlamak üzere uygun önlemleri alır" denilmektedir.

14. Maddede kırsal bölgede yaşayan kadınların sorunları ve haklarından, 15. Maddede kadın haklarına hukuksal statü kazandırılması gereğinden, 16. Maddede evlilik, aile ve miras ilişkilerinde kadınların sahip olması gereken eşitlikçi haklardan söz edilmektedir.

Sözleşmenin sonraki maddelerinde Sözleşme hükümlerinin yasama geçirilmesi için gerekli olan idari örgütlenme biçimleri anlatılmaktadır.

Çocuk Hakları Bildirgesi:

İnsan haklarının geliştirilmesi sürecinde çocuklar özellikle korunması gereken kesimler arasında yer almıştır. BM'nin insan haklarıyla doğrudan uğraşan organı olan Ekonomik Toplumsal Konsey, 1946'da Uluslar Topluluğu'nun 1924'de benimsediği "Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi" hükümlerinin tüm dünya hakları için bağlayıcı olması gerektiğini ilan ederek bu alanda daha kapsamlı bir belge hazırlamaya koyulmuştur ve 1959 tarihinde "Çocuk Hakları Bildirgesi" ilan etmiştir.

1. İlkede "her çocuk, kendisinin ya da ailesinin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka bir görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş ya da başka bir statü bakımından herhangi bir ayırım yapılmaksızın bu haklara yetkilidir" denilmektedir. Bildirgenin diğer ilkelerinde çocuğa tanınan haklar şunlardır: Özel korunma hakkı (2. İlke), bir ad ve yurttaşlık hakkı (3. İlke), özürlü çocukların özel eğitim ve bakım hakkı (5. İlke), **eğitim hakkı** (7. İlke), sevgi ve anlayış içinde yetişme hakkı (6. İlke), korunma ve yardımdan ilk yararlanma hakkı (8. İlke), ihmal, zulüm ve sömürüye karşı korunma hakkı ve belli bir yaştan önce çalıştırılmama hakkı (9. İlke) ve **ayrımcılık uygulamalarından korunma ve hoşgörü, barış ve kardeşlik duygusuyla yetişme hakkı** (10. İlke).

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme:

20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiştir. Türkiye Sözleşmeyi 14 Eylül 1990 tarihinde imzalamış ve 9 Aralık 1994 tarihinde ihtirazi kayıtla onaylamıştır. Türkiye'nin koyduğu ihtirazi kayıt şöyledir: "Türkiye Cumhuriyeti Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 17., 29. ve 30. Maddeleri hükümlerini TC. Anayasası ve 24 Temmuz 1924 tarihli Lozan Anlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama ve uygulama hakkını saklı tutmaktadır.

Madde 1'de "Bu Sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır" ve Madde 2'nin 1. Bendinde "Taraf Devletler, bu Sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler" ifadeleri yer almaktadır.

13.Maddenin 1. Bendinde çocuğun, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahip olduğu; bu hakkın, ülke sınırları ile bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerdiği hükme bağlanmıştır.

14. Maddenin 1. Bendinde "Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler"; 3. Bendinde "bir kimsenin dinini ve inançlarını açıklama özgürlüğü kanunla öngörülmek ve gerekli olmak kaydıyla yalnızca kamu güvenliği, düzeni, sağlık ya da ahlaki ya da başkalarının temel hakları ve özgürlüklerini korumak gibi amaçlarla sınırlandırılabilir" denilmektedir.

17. Maddede çocuğun çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinebilme hakkı güvence altına alınmıştır. Maddede "bu amaçla Taraf Devletler: a. Kitle iletişim araçlarını çocuk bakımından **toplumsal ve kültürel yaran** olan ve 29. Maddenin ruhuna uygun bilgi ve belgeyi yaymak için teşvik ederler; b. Çeşitli kültürel, ulusal ve uluslararası kaynaklardan gelen bu türde bilgi ve belgelerin üretimi, değişimi ve yayımı amacıyla Uluslararası işbirliğini teşvik ederler; c. Çocuk kitaplarının üretimini ve yayılmasını teşvik ederler; d. Kitle iletişim araçlarını azınlık grubu veya bir yerli ahaliye mensup çocukların dil gereksinimlerine özel önem göstermeleri konusunda teşvik ederler; e. 13 ve 18. Maddelerde yer alan kurallar göz önünde tutularak çocuğun esenliğine zarar verebilecek bilgi ve belgelere karşı korunması için uygun yönlendirici ilkeler geliştirilmesini teşvik ederler" ifadeleri yer almaktadır.

28. Maddede çocuğun eğitim alma hakkı ve bu amaçla ilköğretimin zorunlu ve parasız, orta öğretimin genel ve mesleki olarak tüm kesimlere açık ve yüksek öğretimin yetenekler doğrultusunda herkese ulaştırılabilir olması gereği hükme bağlanmıştır ve böylece Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşünü kabul etmiş olmaktadır.

29. Maddede çocuk eğitiminin amaçları konusunda Taraf Devletleri bağlayan hükümler bulunmaktadır. Bu amaçlar;

"a. Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;

b. İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;

c. Çocuğun ana-babasına, **kültürel kimliğine, dil ve değerlerine**, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşee ülkenin **ulusal değerlerine** ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;

d. Çocuğun anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister **etnik, ister ulusal, ister dini** gruplardan, isterse **yerli halktan** olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

e. Doğal çevreye saygının geliştirilmesi" olarak saptanmıştır.

30. Maddede soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların varolduğu Devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi **kültüründen** yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz denilmektedir

30. Maddenin 2. Bendinde Taraf Devletlerin, çocuğun **kültürel ve sanatsal** yaşama tam olarak katılma hakkına saygı duymaları ve bu hakkın kullanımını özendirilmeleri ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik etmeleri gereği hükme bağlanmıştır.

Sözleşmenin ilerleyen maddelerinde çocuk haklarının yaşama geçirilmesi için kullanılacak ulusal ve uluslararası yasal ve idari mekanizmaların nasıl oluşturulacağına dair prosedürler anlatılmaktadır.

Gençler Arasında Barış İdealleri, Uluslararası Saygı ve Anlayış Geliştirme Bildirgesi;

Bildirge BM Genel Kurulu'nca 7 Aralık 1965 tarihinde kabul edilmiştir. Bildirge'nin

1. İlkesinde "tüm insanların ve tüm ulusların hak eşitliğini, ekonomik ve toplumsal ilerlemeyi, silahsızlanmayı ve uluslararası barış ve güvenliğin korunmasını özendirmek için gençler; barış, adalet, özgürlük, karşılıklı saygı ve anlayış ruhuyla yetiştirilmelidir" ifadesi yer almaktadır.

2. İlkede gençlere verilecek eğitimde ana babanın yol göstericiliği de dahil olmak üzere barış, hümanizm, özgürlük ve uluslararası dayanışma vb. ideallere yönelten

değerlerin öne çıkarılması; 3. İlkede gençlerin hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm insanlığın saygınlığı ve eşitliliğinin bilinciyle ve temel insan haklarına ve halkların kendi yazgılarını belirleme haklarına saygıyla yetiştirilmeleri gereği vurgulanmıştır.

4. İlkede "**eğitim, kültür ve spor etkinliklerinde** gençleri bu Bildirgenin anlayışıyla bir araya getirmek üzere tüm ülkelerin gençleri arasında ayırım gözetmeksizin değişim, gezi, toplantı, yabancı dil öğrenimi, kent ve üniversite kardeşliği ve benzeri etkinlikler özendirilmeli ve kolaylaştırılmalıdır"denilmektedir.

6. İlkede gençleri eğitmenin amacının onların tüm yeteneklerinin geliştirilmesi ve onlara barış, özgürlük ve tüm insanların saygınlık ve eşitliği doğrultusunda duyuşsal özellikler kazandırılması olduğu belirtilmektedir.

Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme:

BM Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü UNESCO 14 Aralık 1960 tarihinde Sözleşmeyi benimsemiştir. Sözleşme 22 Mayıs 1962'de yürürlüğe girmiş ve 76 ülkenin onayını almıştır. Türkiye Sözleşmeyi onaylayan Devletler arasında değildir.

1. Maddede **ayrımcılık terimi**, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka bir görüş, ulusal ya da toplumsal köken, ekonomik koşul ya da doğuş temeli üzerinde, eğitimde davranış eşitliğini kaldırmak ya da sonucuyla ve özellikle, a) herhangi bir kişi ya da grubu herhangi bir tür ya da düzeyde eğitim görmekten yoksun bırakmak, b) herhangi bir kişi ya da grubu düşük standartlı bir eğitimle sınırlamak, c) sözleşmenin 2. Maddesindeki hükümler saklı kalmak üzere kişiler ya da gruplar için ayrı eğitim sistemleri ya da kurumları kurmak ya da sürdürmek, c) herhangi bir kişi ya da gruba, insan onuruyla bağdaşmaz koşullar uygulamak üzere yapılan herhangi bir ayırım, dışlama, sınırlama ya da yeğleme olarak tanımlanmıştır.

2. Maddede ayrımcılık olarak adlandırılmayacak uygulama istisnaları yer almaktadır. Örneğin eşit koşullarda yapılması koşuluyla kızlar ve erkekler için ayrı okullar açılması, isteğe bağlı ve standartlara uygun olmak koşuluyla dil ve din temelinde ayrı eğitim sistem ve kurumlarının kurulması ya da sürdürülmesi ve kamusal eğitime destek olması ve herhangi bir grubun dışlanması sonucuna yol açmaması koşuluyla özel eğitim kurumlarının kurulması veya sürdürülmesi bir ayrımcılık uygulaması sayılmaz denilmektedir.

3. Maddede eğitimde ayrımcılığı önlemeyi sağlayacak yasal ve idari önlemler, ekonomik yardımlar, kamu makamının tarafsızlık konumunu sürdürmesi gibi konuları işleyen hükümler yer almaktadır.

4. Maddede ilköğretimin parasız olması, orta öğretimin herkesin yararlanabileceği şekilde yaygın ve yüksek öğrenimin ise bireysel yetenek temelinde herkesin erişimine açık olması gerektiğinden; ayrıca kamu kurumlarında verilen eğitim hizmetinin eşit standartlarda sunulması gereğinden bahsedilmektedir.

5. Maddenin 1. Bendinin b fıkrasında "ana-babalarının ve uygulandığı yerlerde vasilerin çocukları için önce, yetkili makamlarca konan ya da onaylanan en az eğitim standartlarına uymakla birlikte kamu makamlarınca yönetilen kurumları seçme ve ikinci olarak, yasaların uygulanması uyarınca bu Devlette izlenen işlemlerle bağdaşmak koşuluyla çocuklarının anababa ve vasilerinin inançlarına göre din ve ahlak eğitimi almalarını ve hiçbir kişi ya da grubun kendi inancıyla bağdaşmayan dinsel eğitim görmeye zorlanmamasını saygı göstermek temel ilkedir" ve c Bendinde "ulusal azınlık üyelerinin, okullarının yönetimi dahil, kendi eğitim etkinliklerini yerine getirme ve her Devletin eğitim politikasına göre kendi dillerini kullanma ya da öğretme haklarını tanımak temel ilkedir. Bununla birlikte, aşağıdaki hükümler saklıdır: i) Bu hak, bu azınlık üyelerini bir bütün olarak topluluğun kültür ve dilini anlamaktan ve topluluk etkinliklerine katılmaktan alıkoyacak ve ulusal egemenliği zedeleyecek biçimde kullanılamaz, ii) Eğitim standardı, yetkili makamlarca saptanan ya da onaylanan genel standartlardan düşük olamaz, iii) Bu gibi okullara devam isteğe bağlıdır" ifadeleri yer almaktadır.

Sözleşmenin ilerleyen maddelerinde eğitimde ayrımcılık uygulamalarıyla mücadele için kurulacak ve kullanılacak idari mekanizmalardan söz edilmektedir.

Uluslararası Kültürel İşbirliği İlkeleri Bildirgesi:

Bu bildirme 4 Kasım 1966'da UNESCO Genel Konferansı tarafından benimsenmiştir. Bildirgenin başında *"bilgi ve düşüncelerin gelişme ve yayılmasını kolaylaştıran teknik ilerlemelere karşın,, halkların yaşam biçimleri ve töreleri konusundaki bilgisizliğin, uluslar arası dostluğa, barışçı işbirliğine ve insanlığın gelişmesine engel olduğu"* belirtilmiş ve bu Bildirgeyle kültürel etkinliklerden sorumlu hükümetlere, resmi makamlara, örgütlere, derneklere ve kurumlara yol gösterici bir dizi ilke öne sürülmüştür. Bu ilkelerden başlıcaları şunlardır: Her kültürün saygı gösterilmesi ve korunması gereken bir saygınlık ve değeri vardır (Madde 1). Kültürünü geliştirme her halkın hakkı ve ödevidir (Madde 1). Zengin değişkenliği ve çeşitliliğiyle ve karşılıklı etkileşimleriyle her kültür, tüm insanlığa ait olan ortak mirasın bir parçasını oluşturur (Madde 1). Uluslar, insanlığın teknik ilerlemesiyle düşüncel ve manevi gelişmesi arasında uyumlu bir denge kurmak üzere çeşitli kültür dallarını yan yana ve olabildiğince aynı anda geliştirmeye çaba gösterir (Madde 2). Uluslararası kültürel işbirliği; eğitim, bilim ve kültüre ilişkin etkinliklerin her yönünü kapsar (Madde 3). Kültürel işbirliği tüm halklar ve uluslar için hem hak hem de ödevdir (Madde 5). Uluslararası işbirliği, yaralı rolüyle tüm kültürlerin zenginleşmesini güdülerken her birinin ayırıcı özelliğine saygı gösterir (Madde 6). Kültürel işbirliğinde, bir dostluk ve barış ikliminin yaratılması için özendirici olan düşünce ve değerlere ağırlık verilmelidir. Tutumlarda ve görüşlerin açıklanmasında düşmanlığa yer vermekten kaçınılmalıdır (Madde 7, 2. Bend).

Ulusal yada Etnik, Dinsel ve Dilsel Azınlıklara Mensup Kişilerin Hakları Bildirgesi:

BM Genel Kurulunun 18 Aralık 1992 tarihli ve 47/135 Sayılı Kararı ile kabul edilmiştir.

1. Maddede Devletlerin azınlıkların varlıklarını, ulusal ya da etnik, kültürel, dinsel ve dilsel kimliklerini buldukları bölgeler içinde koruyup bu kimliklerin gelişmesini destekleyici koşulları teşvik etmeleri ve bu sonuçlara ulaşmak için uygun yasal ve diğer tedbirleri almaları gereği hükme bağlanmıştır.

2. Maddede ulusal ya da etnik, dinsel ve dilsel azınlıklara mensup kişilerin (buradan sonra azınlık mensubu kişiler olarak tanımlanacaklardır) kendi kültürlerini sürdürme, kendi dinlerini açıkça ifade etme ve uygulama, kendi dillerini özel yaşamlarında ve kamu alanında özgürce ve hiçbir müdahaleye veya ayrımcılığa maruz kalmaksızın kullanma, kültürel, dinsel, toplumsal, ekonomik ve kamusal hayata etkin bir şekilde katılma, ulusal düzeyde ve gerektiğinde bağlı buldukları azınlıkla ilgili veya yaşadıkları bölgeler hakkında alınan kararlara, bölgesel düzeyde ve ulusal yasalara ters düşmeyecek bir biçimde etkin olarak iştirak etme, kendi kurumlarını kurma ve bu kurumları sürdürme, mensubu oldukları grubun diğer üyeleriyle ve başka bir azınlığa mensup kişilerle olduğu kadar ulusal yada etnik, dinsel yada dilsel bağlarla bağlı oldukları başka devletlerin vatandaşı olan kişilerle de, herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaksızın, sınırlar ötesi, özgür ve barışçıl ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürmek hakları güvence altına alınmıştır.

4. Maddede Taraf Devletlerin, ulusal hukuku ihlal eden ve uluslararası standartlara aykırı olan bazı özel durumlar hariç, azınlık mensubu kişilerin kendi özelliklerini ifade etmeleri ve kendi kültürlerini, dillerini, dinlerini, gelenek ve göreneklerini geliştirebilmeleri için uygun koşulları, azınlık mensubu kişilerin, uygun durumlarda, anadillerini öğrenmeleri veya ana dillerinde öğrenim görmeleri için yeterli olanakları yaratacak ve kendi sınırları içerisindeki azınlıkların tarih, gelenek, dil ve kültürleri konusundaki bilgilerini teşvik amacıyla, eğitim alanında uygun tedbirler almaları ve azınlık mensubu kişilerin, topluma ait tüm bilgilere ulaşabilecek yeterli olanaklara sahip olmaları gereği ifade edilmiştir.

5. Maddede ulusal politika ve programların planlanması ve uygulanmasında azınlık mensubu kişilerin meşru haklarının gözetilmesi ve devletlerarası işbirliği ve yardım programlarının, azınlık mensubu kişilerin meşru çıkarları gözetilerek planlanması ve uygulanması gereği hükme bağlanmıştır.

Sözleşmenin 9. Maddesinde Birleşmiş Milletler sisteminin uzman kuruluşları ve diğer organizasyonlarının, kendi ilgi alanları içerisinde, bu Bildirgede belirtilen hakların ve prensiplerin tam olarak gerçekleşmesine katkıda bulunacakları belirtilmiştir.

Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşme:

1 Şubat 1995 tarihinde Avrupa Konseyi üyesi Devletler ve mevcut Çerçeve Sözleşmenin imzacısı olan diğer Devletler tarafından Strasbourg'da kabul edilmiştir

1. Maddede ulusal azınlıkların ve bu azınlıklara mensup kişilerin hak ve özgürlüklerinin korunması konusunun insan haklarının uluslararası planda korunmasının ayrılmaz bir parçasını oluşturduğu ve bu yönüyle uluslararası işbirliği alanı içinde yer aldığı ifade edilmiştir.

3. Maddenin 1. Bendinde "ulusal azınlığa mensup her kişi, kendisine bu azınlığın üyesi olarak muamele yapılmasını ya da yapılmamasını serbestçe seçme hakkına sahiptir ve bu seçimi veya bu seçimiyle bağlantılı hakların kullanımı herhangi bir olumsuzluğa neden olmaz" ve 2. Bendinde "ulusal azınlıklara mensup kişiler, hem bireysel olarak hem başkalarıyla birlikte topluca, bu Çerçeve Sözleşmede yer alan ilkelerden kaynaklanan hakları kullanabilir ve özgürlüklerden yararlanabilirler" ifadeleri bulunmaktadır.

4. Maddenin 1. Bendinde azınlıkların yasa önünde eşitliği güvence altına alınmış ve 2. Bendinde Tarafların, gerektiğinde, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel yaşamın her alanında, ulusal azınlığa mensup kişilerle çoğunluğa mensup olanlar arasında tam ve etkin eşitliği geliştirmek için yeterli önlemleri ve bu konuda, ulusal azınlıklara mensup kişilerin özgül koşullarını dikkate almayı yükümlendikleri belirtilmiştir.

5. Maddenin 1. Bendinde Tarafların, ulusal azınlıklara mensup kişilerin kendi kültürlerini yaşatmaları ve geliştirmeleri ve kimliklerinin asli öğeleri, yani dinlerini, dillerini, geleneklerini ve kültürel miraslarını korumaları için gerekli koşulları sağlamayı taahhüt ettikleri ve 2. Bendinde genel bütünleşme politikaları doğrultusunda alınan önlemler saklı kalmak kaydıyla, Tarafların, ulusal azınlıklara mensup kişilerin kendi istençlerine karşın asimilasyonu amaçlayan politika ve uygulamalardan kaçınmaları ve bu kişileri böyle bir asimilasyonu amaçlayan herhangi bir eyleme karşı korumaları gereği ifade edilmiştir.

6. Maddede Tarafların, kültürler arası diyalog ve hoşgörü ruhunu teşvik edecekleri ve ülkeleri üzerinde yaşayan bütün kişilerin arasında, bu kişilerin etnik, kültürel, dilsel ve dinsel kimliğinden bağımsız olarak, özellikle de eğitim, kültür ve kitle iletişimi alanlarında, karşılıklı saygı ve anlayış ve işbirliğinin geliştirilmesi için etkili önlemleri alacakları ve etnik, kültürel, dilsel ya da dinsel kimlikleri nedeniyle ayrımcılık, düşmanlık ya da yıldırım tehdidi ya da eylemine uğrayabilecek olan kişileri korumak için uygun önlemleri almayı taahhüt edecekleri hükme bağlanmıştır.

7. Maddede Tarafların, ulusal azınlığa mensup her kişinin barışçıl amaçla toplanma özgürlüğü, örgütlenme özgürlüğü, ifade özgürlüğü ve düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkına saygı gösterilmesini sağlayacakları belirtilmiştir.

9. Maddede şu ifadeler bulunmaktadır: " 1. Taraflar; ulusal azınlığa mensup kişinin ifade hürriyetine hakkının, kamu makamlarının müdahalesi olmaksızın ve ülke sınırlarıyla kayıtsız, azınlık dilinde görüş edinme ve haber ve fikir alma ve verme hürriyetini içerdiğini tanımayı taahhüt ederler. Taraflar, yasal düzenleri çerçevesinde, ulusal azınlığa mensup kişilerin kitle iletişim araçlarına ulaşmalarında ayrımcılığa tabi tutulmamalarını sağlarlar. 2. Paragraf 1. Tarafların, radyo ve televizyon yayıncılığını ya da sinema işletmeciliğini, ayrımcılık gözetmeden ve nesnel ölçütlere dayanan bir izin sistemine bağlı kılmalarına engel değildir. 3. Taraflar, ulusal azınlıklara mensup kişilerin yazılı kitle iletişim araçlarını kurmalarını ve kullanmalarını engelleyemezler. Radyo ve televizyon yayıncılığının yasal çerçevesi içinde, mümkün olduğu ölçüde ve 1. paragraf hükümlerini dikkate alarak, ulusal azınlıklara mensup kişilerin kendi iletişim araçlarını kurma ve kullanabilme imkanlarını sağlarlar. 4. Kendi yasal düzenleri çerçevesinde Taraflar, ulusal azınlıklara mensup kişilerin kitle iletişim araçlarına ulaşmasını kolaylaştırmak için ve hoşgörünün geliştirilmesi ve kültürel çoğulculuğa imkan sağlanması için yeterli önlemleri alırlar."

10. Maddenin 1. Bendinde Tarafların, ulusal azınlığa mensup her kişinin, kendi dilini, özel ve kamusal alanlarda, sözlü ve yazılı olarak serbestçe ve müdahale edilmeksizin kullanma hakkına sahip olduğunu tanımayı taahhüt ettikleri ve 2. Bendinde

ulusal azınlıklara mensup kişilerin geleneksel olarak ya da önemli sayıda yaşadıkları bölgelerde, bu kişilerin talep ederlerse ve böyle bir talebin gerçek bir ihtiyaca karşılık düştüğü durumlarda, Tarafların, bu kişilerle idari makamlar arasındaki ilişkilerde azınlık dilinin kullanılmasına imkan verecek koşulları, mümkün olduğu ölçüde sağlamaya gayret edecekleri hükme bağlanmıştır.

11. Maddenin 1. Bendinde Tarafların, ulusal azınlığa mensup her kişinin azınlık dilindeki adını ve soyadını kullanma hakkına ve bunların resmi olarak tanınması hakkına sahip olduğunu ve bu hakkı kendi yasal düzenlerinin öngördüğü usuller uyarınca tanımayı; 2. Bendinde Tarafların, ulusal azınlığa mensup her kişinin tabela, yazı ve kamuya açık özel nitelikli diğer açıklamalarında azınlık dilini kullanma hakkına sahip olduğunu tanımayı taahhüt ettikleri ve 3. Bendinde ulusal azınlığa mensup önemli sayıda kişinin geleneksel olarak yaşadığı bölgelerde, Tarafların, gerektiğinde diğer Devletlerle yaptıkları anlaşmalar da dahil olmak üzere kendi yasal düzenleri çerçevesinde ve özgül koşulları dikkate alarak, bu tür işaretler için yeterli talep olması durumunda, geleneksel yerel adlar, sokak adları ve kamuya yönelik diğer topografik işaretlerde azınlık dilinin de kullanılmasına gayret edecekleri belirtilmiştir.

12. Maddede Tarafların, gerektiğinde, ulusal azınlıkların ve çoğunluğun kültür, tarih, dil ve din bilgisini geliştirmek için eğitim ve araştırma alanlarında önlem almaları gereği ve bu çerçevede Tarafların, diğerlerinin yanı sıra, öğretmen eğitimi ve ders kitaplarına ulaşmada yeterli fırsatları sağlayacakları ve farklı toplulukların öğrenci ve öğretmenleri arasında ilişkileri kolaylaştıracakları ve ulusal azınlıklara mensup kişilerin her düzeyde eğitime ulaşmasında fırsat eşitliğini geliştirmeyi taahhüt ettikleri ifade edilmiştir.

13. Maddede Tarafların, eğitim düzenleri çerçevesinde, ulusal azınlığa mensup kişilerin kendi özel eğitim ve öğretim kurumlarını kurma ve yönetme hakkına sahip olduklarını tanımakla beraber bu hakkın kullanımının Taraplara herhangi bir mali yükümlülük getirmeyeceği belirtilmiştir.

14. Maddede Tarafların, ulusal azınlığa mensup her kişinin kendi dilini öğrenme hakkına sahip olduğunu tanımayı taahhüt ettikleri; ulusal azınlıklara mensup kişilerin geleneksel olarak ya da önemli sayıda yaşadıkları bölgelerde, yeterli talep varsa mümkün olduğu ölçüde ve kendi eğitim düzenleri çerçevesinde, bu azınlıklara mensup kişilerin azınlık dilinin öğretilmesi ya da bu dilde eğitim görmeleri için yeterli fırsatlara sahip olmasını sağlamaya gayret edeceklerini fakat bu maddenin, resmi dilin öğrenilmesi ya da bu dilde eğitim yapılması saklı tutularak uygulanacağı hükme bağlanmıştır.

15. Maddede Tarafların, ulusal azınlıklara mensup kişilerin kültürel, sosyal ve ekonomik yaşama ve özellikle de onları ilgilendiren kamusal işlere etkin katılımı için gerekli koşulları yaratacakları ifade edilmiştir.

17. Maddede Tarafların, ulusal azınlıklara mensup kişilerin, diğer Devletlerde yasal olarak yaşayan kişilerle, özellikle de etnik, kültürel, dilsel ya da dinsel kimlik ya da ortak bir kültürel mirası paylaştıkları kişilerle sınır ötesi serbest ve barışçıl ilişkiler kurma ve yaşatma hakkına müdahale etmemeyi ve ulusal azınlıklara mensup kişilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde hükümet-dışı kuruluşların faaliyetlerine katılma hakkına müdahale etmemeyi taahhüt ettikleri belirtilmiştir.

20. Maddede ulusal" azınlığa mensup her kişinin, bu Çerçeve Sözleşmede yer alan ilkelerden kaynaklanan hak ve özgürlüklerini kullanırken, ulusal mevzuata ve başkalarının haklarına, özellikle de çoğunluğa ya da diğer ulusal azınlıklara mensup kişilerin haklarına saygı göstermeleri gereği vurgulanmıştır.

21. Maddeye göre bu Çerçeve Sözleşmenin hiçbir hükmü, uluslararası hukukun temel ilkelerine ve özellikle de Devletlerin egemen eşitliğine, ülke bütünlüğüne ve siyasal bağımsızlığına aykırı herhangi bir faaliyette bulunma ya da herhangi bir eylem yapma hakkını tanıyacak şekilde yorumlanamaz.

Sözleşmenin 24 ile 32. Maddeleri arasında Sözleşmeyle öngörülen hakların hayata geçirilmesi ve gözetilmesi için oluşturulacak uluslararası kurumsal mekanizmaların örgütlenmesinden bahsedilmektedir.

Avrupa Güvenlik Ve İşbirliği Konferansı Sonuç Bildirgesi (Helsinki Belgesi

)

3 Temmuz 1973'te Helsinki'de açılan ve 18 Eylül 1973'ten 21 Temmuz 1985'e kadar Cenevre'de süregelen Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı, 1 Ağustos 1975'te Helsinki'de toplanan Amerika Birleşik Devletleri, Avusturya, Birleşik Krallık, Belçika, Bulgaristan, Çekoslovakya, Danimarka, Demokratik Almanya, Federal Almanya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Kanada, Kıbrıs, Lihtenştayn, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Monako, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, San Marino, Sovyetler Birliği, Türkiye, Vatikan, Yugoslavya ve Yunanistan Yüksek Temsilcileri tarafından sonuçlandırılmıştır.

"Egemen Eşitlik, Egemenliğin, Niteliğindeki Haklara Saygı" başlığı altındaki ilk ilkede "Katılan Devletler, her birinin egemen eşitliğine ve kişiliğine ve özellikle, her Devletin yargı eşitliği, toprak bütünlünü ve özgürlük ve siyasal bağımsızlık hakları dahil, egemenliğinin niteliğinde bulunan ve egemenliğin kapsadığı tüm haklarına saygı gösterir. Yine katılan Devletler, her birinin yasa ve düzenlemelerini belirleme hakları gibi, siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel sistemlerini özgürce seçme ve geliştirme haklarına da saygı duyar" ifadeleri bulunmaktadır.

"Düşünce, Vicdan, Din yada İnanç Özgürlüğü Dahil İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere Saygı" başlığındaki 7. ilkede "katılan Devletler ırk, cinsiyet, dil yada din ayrımı gözetmeksizin herkes için düşünce, vicdan, din yada inanç özgürlüğü dahil, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı gösterir. Her biri insan kişiliğinin niteliğindeki onurdan doğan ve bu kişiliğin özgür ve tam gelişmesi için temel olan kişisel, siyasal, ekonomik, toplumsal, kültürel ve öteki hakların etkin biçimde kullanılmasını güdüleyerek özendirir. Bu çerçevede katılan devletler, bireyin, tek başına yada başkalarıyla birlikte kendi vicdanı uyarınca din yada inancını açıklama ve uygulama özgürlüğünü tanır ve ona saygı gösterir" ve ilkenin devamında "ülkelerinde ulusal azınlıklar bulunan katılan Devletler, bu azınlıklardan olan kişilerin yasa önünde eşitlik hakkına saygı göstererek onlara insan hakları ve temel özgürlüklerden gerçekten yararlanmaları için tam fırsat tanır ve bu amaçla bu alandaki yasal çıkarlarını korur" denilmektedir.

KAYNAKÇA

Gülmez, M. (2001). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. Egemenlik İnsanındır, TODAİE. Ankara.

<http://www.Jhd.ora.tr/indexl.html>

Petrol-iş (1992). *İnsan Hakları ve Özgürlükleri*. Roza Reklamcılık.

Sencer, Muzaffer (1998). *Belgelerle İnsan Hakları*. Beta. İstanbul

www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhak/orta/.

EK 2 ŞÛRALARDA, KURULTAYLARDA VE HÜKÜMET ROGRAMLARINDA ÇOKKÜLTÜRLÜ VE ÇOKDİLLİ EĞİTİME BAKIŞ

A) Eğitim Şûralarında/Kurultaylarında Çokkültürlülük ve Çokdillilik

Çokkültürlülük ve çokdilliliğin eğitim kurultaylarının/şûralarının gündemine girmesi ülkemiz tarihi açısından yeni sayılabilir. Aşağıda görüleceği gibi Devrimci Eğitim Şûrası'nda ve Devrimci ve Demokratik Eğitim Kurultaylarında da Türkiye'nin çokkültürlü yapısına değinilmiş olmakla birlikte, farklı etnik yapıların ve kültürel toplulukların kendi kimlikleriyle topluma dahil olmaları konusunda bir eğitim modeli önerilmemiştir. Yalnızca 1998'de yapılan Demokratik Eğitim Kurultayı'nda bu alanda bir açılım sunulmuştur. Millî Eğitim Şûralarında ise Türkiye'de tek kültür, tek ulus ve tek dil esası üzerinden tartışmalara gidilmiş, farklı kültür çevrelerinin varlığı tamamıyla reddedilmiştir.

1) Milli Eğitim Şûralarında (MEŞ) Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim

Devletin ulusalcı, özcü, tekçi kültür politikaları anayasa, çeşitli yasaların çeşitli maddeleri ve bazı kurumlar aracılığıyla sürdürülmüştür. Özellikle kültürün en etkin aktarıcısı olan eğitim kurumlarıyla ilgili bağlayıcı nitelikte kararlar alınan Milli Eğitim Şûralarında, ülkedeki farklı kültürler ve diller tamamıyla yok sayılmıştır. MEŞ komisyonlarında görev alan katılımcıların özenle seçildiği ve araya kısmen "farklı" düşünen kişilerin serpiştirildiği zaten bilinmektedir. Dolayısıyla MEŞ'lerde "devlet erki"nin "tavsiye"leri doğrultusunda raporlar hazırlanıp kararlar alındığını söylemek mümkündür. Özellikle 12 Eylül 1980 darbesi sonrası toplanan MEŞ'te Milli Güvenlik Konseyi'nin ağırlığı açıkça izlenebilmektedir. Askeri darbeler, özellikle 1980 darbesi kültürel çoğulluk ve farklı diller (özellikle Kürtçe) konusunda daha baskıcı ve tekçi (özcü) yasalar ve kurallar getirmiştir. Bu dönemde hatta daha sonrasında uzun bir süre Kürt'ten ve Kürtçe'den söz etmek "vatana ihanet" ile eş tutulmuştur. Bütün yenileşme ve demokratikleşme girişimlerine karşın aynı görüşün resmi ve gayri resmi düzeyde ağırlığından söz etmek mümkündür.

Cumhuriyetin kuruluş yıllarından itibaren MEŞ'lerde alınan kararlarda da aynı yaklaşım söz konusudur. Çeşitli zamanlarda yapılmış Millî Eğitim Şûralarında alınmış olan kararlar ve konuşmacıların beyanları bu konuda yeterli örnekler sunmaktadır.

Türkiye'nin kültürel yapısının gündeme getirildiği MEŞ'ler, 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasındaki Birinci Maarif Şûrası ile 15-21 Şubat 1943 tarihleri arasında yapılan İkinci Maarif Şûrası'dır. Özellikle Birinci MEŞ'te Türk olmayan unsurlara değinilmiştir. Şûradaki konuşmacılardan Tunceli Maarif Müdürü Kadri Güney, 1935 nüfus sayımına göre 16.157.000 olan nüfusun 13.899.073'ünün dışındaki nüfusun Kürtçe, Arapça ve başka dilleri konuştuklarını ifade etmiştir. Konuşmasında 1.482.246 kişinin Kürtçe konuştuğunu ancak bu dili konuşanların esas itibarıyla Türk olduğunu belirtmiş, bunu da burada yaşayanların ahlâkları ve ananeleri nedeniyle Türk oluşlarına bağlamıştır. Konuşmacı, 22 Mart Ergenekon günü kutlamalarını, iddiasına kanıt olarak göstermiştir. Konuşmacılardan Emin Âli Çavlı da Türkçe konuşmayan kişilere ders vermeyi reddetmek gerektiğini, çünkü kamu kurumlarına giren bu kişilerin Türklük aleyhine faaliyetlerde bulduklarını savunmuştur. Yine aynı şûrada Mehmet Emin Erişirgil'in önerisi dikkat çekicidir: "Anadili Türkçe olmayan yerlerde bir enstitü kurulmalı ve bu enstitü bölgeyi tarayarak bölge halkını Türkleştirmenin çaresini bulmalıdır." (Birinci MEŞ 1991: 334-339). Bu öneriler ve ifadeler Plan Komisyonu raporlarına geçirilmiştir.

Birinci şûradaki bu yaklaşımlara benzer örnekler çoğaltılabilir. Ancak bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Avrupa'da (Almanya, İspanya ve İtalya'da) faşizmin, ırkçılığın doruk noktasına ulaştığı bir dönemde yapılan bu şûraya, Avrupa'daki bu gelişmelerin etkide bulunduğu söylenebilir.

İkinci Maarif Şûrası'nda dikkat çeken bir cümleye, "Ana Dili Komisyonu'nun Raporu"nda rastlanmaktadır. "Öğretmenler" altbaşlığını taşıyan bölümde, öğretmenlerin çeşitli menşelerden gelmiş olması olumsuz bir durum olarak belirtilmektedir. Cümle tam olarak şöyledir: "Orta okul Türkçe öğretmenlerine gelince; bunların arasında Gazi Terbiye Enstitüsü mezunları bulunmakla beraber okullarımızın bir çoğundaki Türkçe öğretmenleri

ya ehliyetnamen, yahut türlü menşelerden gelme hocalardır." (İkinci MEŞ 1991: 41). Aynı şûranın "Ahlâk Komisyonunun belirlediği ahlâk ilkelerinin birinci maddesi, "Türk diline, kültürüne, inkılâbın eser ve esaslarına, umumiyetle Türklük idealine bağlı bir Türk"ü incelemektedir. Dolayısıyla başka bir etnik varlığı en baştan reddetmektedir.

Üçüncü Milli Eğitim Şûrası'nda sanat (meslek) okulları konusunda tartışılırken Kazım Namık Duru, ticaret odalarına kayıtlı zanaatkarların yüzde doksanının gayrimüslim yani Rum, Ermeni, Yahudi olduğunu, Müslümanlardan pek az kişinin kayıtlı bulunduğunu (Üçüncü MEŞ 1991, 27) söylerken kapalı bir ifadeyle eğitimin Müslüman (ve Türk) zanaatkarlar yetiştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Beşinci Milli Eğitim Şûrası'nda ağırlıklı olarak din dersleri konusu tartışılmıştır. Birçok konuşmacı din derslerinin zorunluluğunu ve gerekliliğini savunmuştur. Din eğitiminin ve öğretiminin laisizmi benimseyen bir devletin okullarda yer almaması gerektiğini savunan yegâne kişi Anayasa Profesörü Bülent Nuri Esen'dir. O da baskılara dayanamayıp salonu terk etmek zorunda kalmıştır (Beşinci MEŞ 1953: 380-437). Bu şûraya katılan iki azınlık temsilcisi Aleksandras Haçopulos ve Musevi Lisesi Müdürü ve aynı zamanda şûra üyesi İlyas Akyazı'nın din derslerinin gerekli olduğunu ifade etmeleri ve Haçapulos'un "Hamdolsun ayrı ve temiz bir ekalliyetiz." sözleri salonda alkışlarla karşılanmıştır. Bu şûradan sonra da Lozan Antlaşması'nda resmen kabul edilen azınlıkların temsilcileri herhangi bir şûrada isteklerini dile getirememişlerdir.

Şûralarda etnik vurgu olarak "Türk" sözcüğü ve anayasal vatandaşlık anlamında geniş bir anlam içeren bu kavramı daha da özelleştiren "Türklük" kavramı da önerilmiştir. Örneğin 5-15 Şubat 1962'de toplanan Yedinci Milli Eğitim Şûrası'nda söz alan Hüseyin Kalaba'nın "Öğrenci Türkçe'yi doğru olarak konuşur, okur ve yazar" cümlesinin "Türklük ilkelerini bilir, benimser ve korur" biçiminde değiştirilmesi ve rapora eklenmesi önerisi delegeler tarafından kabul edilir ve öneri rapora eklenir (Yedinci MEŞ 1962: 116, 332). Yukarıda da belirtildiği gibi 12 Eylül 1980 darbesinin gölgesinde gerçekleştirilen Onuncu ve Onbirinci MEŞ'lerde ; Türklük, Türkçülük ve milliyetçilik vurguları daha belirgin olarak öne çıkmıştır.

Onuncu MEŞ'te ana sınıfını bitiren çocuktan beklenen davranışlar; Türk olduğunu bilmek, Türk olmaktan kıvanç duymak, "bayrağımızı" tanımak ve ona saygı duyma biçiminde sıralanmıştır. Bu davranışlar da milli eğitimin temel işlevleri ve amaçlarına bağlanmıştır. Çünkü eğitimin temel işlevi "Atatürkçülük çizgisinde sosyo-kültürel ve politik bütünleşmeyi sağlamaktır" ve eğitimin temel amaçlarına göre bir öğrenci, "Şerefli bir tarihe sahip büyük bir milletin evladı olmanın gururunu duyar; Türk milli tarihinden kendisine ulaşan insani, milli ve ahlaki değerleri kavrar ve bunları davranışlarında gösterir." (Onuncu MEŞ 1991: 74). Görüldüğü gibi burada tekkültürcü yaklaşımın ve farklılıkları yok sayıcı paradigma, Atatürkçülük söylemiyle meşrulaştırılmaya çalışılmaktadır. Aynı zamanda karşı çıkılmaz bir otorite olarak Atatürk(çülük)ün öne sürülmesi yoluyla bir ideolojinin mutlaklaştırılması sağlanmaktadır.

Onbirinci MEŞ'te de yukarıdakine benzer bir anlayışın hakim olduğu görülmektedir. Özellikle yükseköğretim kanunundaki bazı maddelerin (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu) örneklenmesi yüksek öğretimdeki eğitim ve öğretimin niteliğini açığa çıkarmaktadır. Burada, ana sınıfında önerilen amaçların öğretmen adayları için de yinelenildiği görülür.

Daha sonraki MEŞ'lerde Milli Eğitim Temel Kanunu, amaç ve hedefleri doğrultusunda kararlar alınmaya devam edilmiştir. Ancak, Onüçüncü MEŞ'ten itibaren daha liberal söylemlerin ağır bastığı görülmektedir. Bu şûradan sonra eğitimde teknolojik yönelime ağırlık verilmesi yönünde raporlar sunulmuştur. Bu şûralarda demokratikleşme, eşitlik, özgürlük gibi kavramlar kullanılmışsa da bu kavramların içinde kültürel çoğulluğun bahsi geçmemiştir. Farklı etnik unsurlar, dil grupları, inanç grupları, liberal söylemlerin öne çıktığı bu şûralarda da yok sayılmıştır. Örneğin On beşinci MEŞ için bölgelerden gelen önerilerde birçok bölge temsilcisinca din derslerinin ve İmam Hatip Liselerinin işlevlerinin devam etmesi gerektiği dile getirilirken, Alevi ve farklı mezheplerin inancına, gayrimüslimlerin inançlarına dair herhangi bir öneride bulunulmamıştır.

Okullarda okutulacak din dersleri başka MEŞ'lerde de ele alınmıştır. Tahmin edileceği gibi buralarda dile getirilen din derslerinin de Türkiye'deki farklı inançlarla herhangi bir ilişkisi bulunmamaktadır. Rum, Yahudi ve Ermeni gayrimüslim azınlıklar

kendi okullarında laiklik ilkesini zedelemeyecek şekilde kendi dinlerini öğrenmeleri (din eğitim almaları) hükme bağlanmıştır. Ayrıca bu okullarda eğitim gören azınlık çocuklarına farklı dinlerin öğretilmesi de istenmektedir. Ancak özel Türk okullarında ve resmi okullarda okutulan din dersleri sadece İslamiyeti anlatmaktadır. Gerçi Hıristiyanlık, Musevilik gibi konulara ve diğer dinlerin peygamberlerine de kitaplarda yer verilmektedir. Ancak İslamiyete ayrılan konunun kapsamı yanında, bunların esamisi bile okunmamaktadır. Eğitim kurumlarında, müfredatta, ders kitaplarında Şafiiilik, Nasturilik, Yezidilik, Süryanilik ve Alevilik inançlarından neredeyse hiç bahsedilmediği söylenebilir. Şûralarda çokkültürlü, çokdinli ve çokinançlı bir toplumun varlığı kabul edilmediğinden şûralara sunulan raporlarda ve toplantılarda bu yönde herhangi bir öneri de olmamıştır.

Millî Eğitim Şûralarında Müslüman nüfus oranı söylemi sıkça kullanılmaktadır. Türkiye'de yaşayan insanların yüzde 99'unun ya da daha fazlasının Müslüman olduğu, dolayısıyla okullarda "din derslerinin zorunlu olması gerektiği şûralarda zaman zaman dile getirilmiştir. Özellikle çokpartili hayata geçildikten sonra, 1953 yılında yapılan Beşinci Millî Eğitim Şûrası'nda din konusu uzun uzun tartışılmıştır. Tartışmada Türk halkının çok büyük çoğunluğunun Müslüman olması hasebiyle din dersinin gerekliliği ve zorunluluğu üzerinde durulmuştur. Söylem, Türklerin yüzde doksan dokuzunun Müslüman oluşu olunca, din dersinden anlaşılan ve din dersleriyle anlatılmak istenen de İslamiyet ve özellikle de Hanefilik olmaktadır. Nitekim, *Din Dersleri ve Mızraklı Köy İlmihali* gibi bazı din dersi kitaplarında (Bkz.: Çapar 2004: 436-37) "biz'in (kitabı ders kitabı olarak okuyan herkesin) Hanefi mezhebinden söz edilmekte ve "amelde" "mezhebimizin imamı"nın İmam-ı Ebu Hanife, "akaitte" ise "imamımız imam Materidi ile İmam Eş'ari" olduğu belirtilmektedir. 5 Şubat 1962 tarihinde dönemin Millî Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu, şûrada yaptığı açılış konuşmasında isteğe bağlı din eğitimine geçtikten sonra şunları söylemiştir: "Okullarda mezheplerden birine karşı herhangi bir tercih gösterilmeyecek ve mezheplerin iştirak ettiği islâmî esaslar öğretilecektir." (Yedinci MEŞ 1962: 95). Fakat bu sözler havada kalmış, bundan sonra da Hanefi mezhebi merkezli din bilgisi verilmeye devam edilmiştir. Böylece, kültürel çoğulluğu ifade edecek inanç farklılıkları da diğer unsurlar gibi yok sayılmaktadır.

Millî Eğitim Şûralarında yapılan konuşmalar ve değerlendirmelerde erkek egemen bir söylem söz konusudur ve bazı şûralarda, kız öğrencilere verilecek eğitimin erkek öğrencilere verilecek eğitimden farklı olması gerektiği açık olarak dile getirilmektedir. Şûralarda erkek ve kız öğrencilerin eğitimin ve öğretimin bütün kademelerinden aynı ölçüde yararlanabilecekleri söylenmişse de kız öğrencilerin öncelikle "ana" olacağı vurgulanmıştır. Zaten meslek liseleri uzun bir süre kız öğrenciler ve erkek öğrenciler için fiilen ayrıştırılmıştır. Kız meslek liseleri ve kız enstitüleri kızların iyi birer anne ve becerikli birer ev hanımı, sadık birer eş olarak yetişmelerini amaçlamıştır. Üçüncü Millî Eğitim Şûrası'nda söz alan dönemin Millî Eğitim Müşaviri Muvaffak Uyanık, müfredatta yer alan tüccar, toptancı, perakendeci, komisyoncu, demirbaş gibi sözcüklere itiraz ettikten sonra "Defter tutma dersi şüphesiz ki faydalıdır. Fakat bizim kız enstitülerine tek gayemiz iyi bir Türk anası yetiştirmektir. Birinci ve başlıca gayemiz budur." diyerek ulusal eğitim sisteminde kadına nasıl bakıldığının da işaretlerini vermiştir. Dolayısıyla Türkiye'nin ulusal kültüründe kadın, çocuklarını yetiştiren iyi bir "Türk annesi", kocasına "yardımcı" olan bir eş, bilgiyi daha çok evde kullanacak bir insan olarak görülmüştür. Mesleki olarak da istisnaları olmakla birlikte son yıllara kadar daha çok hemşire, öğretmen ve "görsellik arz etmesi" bakımından banka "memure"si olarak istihdam edilmişlerdir.

2) Devrimci Eğitim Şûrası, Devrimci Eğitim Kurultayı, Demokratik Eğitim Kurultayında Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim

Millî Eğitim Şûralarından farklı ve genellikle de ona alternatif olabilecek şekilde bir içeriğe sahip olan ve eğitim emekçileri tarafından düzenlenen şûra ve kurultaylardaki tartışmalar, kendi dönemlerinin toplumsal ve siyasal özelliklerini yansıtacak niteliktedir. Bu bağlamda, Devrimci Eğitim Şûrası, Devrimci Eğitim Kurultayı ve Demokratik Eğitim Kurultayı, emekçi cephesinde Türkiye'nin çokkültürlü ve çokdilli yapısına yönelik fikri değişikliği de göstermesi bakımından önemlidir.

i) Devrimci Eğitim Şûrası'nda Çokkültürlülük ve Çokdillilik
Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) tarafından 4-8 Eylül 1968 tarihlerinde yapılan Devrimci Eğitim Şûrası'nda (DEŞ) daha çok antikapitalist, antiemperyalist içeriğe sahip bir eğitim modeli ve "geri bırakılmış ülke" olarak eğitimde yaşanan sorunlar üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Özellikle TÖS başkanı Fakir Baykurt konuşmasında, ABD'nin "yardım" görüntüsü ile eğitim üzerindeki etkileri nedeniyle Milli Eğitimin başındaki "ulusal" sözcüğünün kaldırılması gerektiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla Baykurt'a göre "ulusal" olması gereken eğitim, ABD müdahalesi nedeniyle milli olamamaktadır.

Bu şûrada dil ve kültür farklılıkları konusuna değinilmemiş tersine emperyalist etkilerin kültür ve dil birliğini sarsıcı yönlerinden söz edilmiştir. Burada sözü edilen dilin Türkçe (ulusal dil) olduğunu belirtmek gerekir. Şûranın düzenlendiği dönemin koşulları gereği ulusalcılık teması öne çıkarılarak Türkçe üzerindeki Arapça ve Farsça etkisinden kurtulmak gerektiği üzerinde durulmuştur.

DEŞ'te yalnızca Talip Apaydın ve Dursun Akçam tarafından sunulan "Geri Kalmış Ülkelerde, Özellikle Türkiye'de Eğitim Sorunları ve Devrim İhtiyacı" başlıklı bildiri farklı etnik yapıların varlığından söz edilmiştir. Ancak burada sadece istatistiksel bilgi verilmiş, nüfusun yüzde kaçının hangi dine mensup olduğu ve yüzde kaçının hangi dili konuştuğu belirtilmiştir (Bkz.: DEŞ 1968: 41).

Bu bildiri bir yanıla farklı etnik grupları ve dinsel inanışları ifade etmesi bakımından önemlidir. Ama buradaki asıl talep, etnik grupların kendi kimlikleri doğrultusunda özgür eğitim hakları değil, bu grupların yoğun olarak yaşadıkları bölgelerdeki eğitim eksikliği ve bu eksikliğin giderilmesi talebidir.

1960'lı yılların antiemperyalist ruhundan hareket eden TÖS'ün, dönemin ulusalcı-devrimci havası içinde kültürel çoğulluğu göremediği söylenebilir. Dönemin ulusalcı ruhunu en iyi anlatacak örnek de "Devrimci Eğitim Şûrası Andı" olabilir. Şair Can Yücel tarafından önerilen ve kabul edilen bu ant, "Öğrenci Andı"ndan devşirmedir ve "Türküm, doğruyum, devrimciyim" sözleriyle başlamakta "Varlığım ulusal kurtuluşumuza ve bağımsızlığımıza armağan olsun..." sözleriyle bitmektedir (DEŞ 1968: 505)³.

ii) Devrimci Eğitim Kurultayında (Dev. EK) Çokkültürlülük ve Çokdillilik

Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) tarafından 4-11 Şubat 1978 tarihlerinde düzenlenen Demokratik Eğitim Kurultayı'nda çokkültürlülük ve çokdillilik konusunun açıkça dillendirildiği görülüyor.

TÖB-DER Genel Başkanı Gültekin Gazioğlu, kurultayı açış konuşmasında şunları söylemiştir: "Öteden beri Türkiye'de eğitim; ırkçı, şoven ve asimilasyoncu karakterdedir. Anadili Türkçe olmayanlardan, küçük bir azınlığın dışında, kimseye anadilinde eğitim öğretim olanağı sağlanmamıştır. Oysa Türkiye'de emperyalist amaçlarla, emperyalist ülkelerin dilleriyle öğretim yapan sayısız okul, hatta üniversite bile vardır." (Dev. EK 1979)

Kurultay süresince sunulan bazı bildirimlerde ve kurultay raporlarında Türkiye'de varolan farklı etnik gruplardan ve kültürlerden söz edilmiştir. Celal Gül tarafından sunulan "İlköğretimde İrkçı-Şoven ve Asimilasyoncu Öğeler" başlıklı bildiri; cumhuriyetin kuruluşundan itibaren sınıf gerçeğini gizlemek amacıyla milliyetçiliğin halkın ideolojisi olarak kitlelere sunulduğundan, Anadolu'da yaşamakta olan halklara karşı zor ve eritme yöntemlerinin seçildiğinden, başından itibaren eğitimin ırkçı- şoven bir karaktere

³ DEVRİMCİ EĞİTİM ŞURASI ANDI

Türküm, doğruyum, devrimciyim.

Yasam, iç ve dış gavuru dışarı atmak,

Yurdumu tez elden kalkındırmaktır...

Ülküm, işçiye iş,

Köylüye toprak,

Bebeye süt,

Yavruya ekmek ve kitap,

Gence gelecek sağlamaktır...

Varlığım ulusal kurtuluşumuza ve bağımsızlığımıza armağan olsun..." (DEŞ 19: 505).

büründürüldüğünden söz ediliyor. Ayrıca bildiride, Türk Tarih Kurumu'nun tarihi alt üst ederek ırkçı tarih tezleri geliştirdiği, aynı niyetlerle "Güneş Dil Teorisi"nin geliştirildiği dile getiriliyor. Bildirinin sonuç bölümünde de anadili Türkçe olmayan halkların başından beri kendi dilleriyle eğitim yapma hakkından yoksun bırakıldığını söyleyen Gül, "Herkesin ana dilini kullanması Türk halkına zarar vermez. Asıl olan demokratik ve gerçekçi eğitimidir." ifadesine yer veriyor (Dev. EK 1979: 114-115).

Ali Bayraktarın Devrimci Eğitim Kurultayında sunduğu, "İlköğretimin Sayısal Gelişimi ve Olanaklar" bildirisinde ise; ilkokulların milliyetlere göre ayrılmasının emekçileri böleceği, asıl görevin "ulusal kültür" tabelasını asmak olmadığı ve bu sloganın dinci ve burjuva karakterini açığa çıkarmak olduğu görüşleri dile getiriliyor.

"İlköğretim Sorunları ve Çözüm Yolları Komisyonu Raporu"nda da; eğitimin ırkçı, şoven, özümlemeci yönü, eğitimin teokratik niteliği ve ders programlarındaki milliyetçi vurgu eleştiriliyor. Anadili Türkçe olmayan milyonlarca insanın kendi anadilini kullanma hakkından yoksun bırakılması eğitimde fırsat eşitsizliğinin en büyük örneği olarak gösteriliyor.

Rıza Gül'ün sunduğu "Ortaöğretimde Programlar, Ders Kitapları, Ölçme ve Değerlendirme" başlıklı bildiride de programlarda gerici, ırkçı ifadeler bulunduğu belirtiliyor ve programlardaki gerici, ırkçı öğelerden örnekler veriliyor.

TÖB-DER'in düzenlediği Devrimci Eğitim Kurultayında konuyla ilgili ayrı bir çalışma yürütülmemiş olmakla birlikte birçok konuşma, tartışma ve bildiride Türkiye'deki farklı etnik grupların varlığına değinilmiştir. Kurultayda, özellikle eğitim sistemindeki ırkçı, şoven yaklaşımların eleştirisi dikkat çekmektedir. Ama doğrudan sorunu konu alan bir çalışma yoktur ve kültürel çoğulluğu göz önünde bulunduran bir eğitim modeli önerilmemiştir.

iii) Demokratik Eğitim Kurultayında (DEK) Çokkültürlülük ve Çokdillilik

Eğitim Sen tarafından 2-6 Şubat 1998 tarihlerinde düzenlenen Demokratik Eğitim Kurultayında (DEK) çokkültürlülük ve çokdillilik üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Kurultayın hem farklı komisyon çalışmalarında hem de "Eğitim ve Dil" komisyonunda kültürel çoğulluk konusuyla ilgili görüşlere yer verilmiştir.

"Ders Kitapları Komisyonu Raporu"nda; ders kitaplarındaki milliyetçi, ırkçı yaklaşımlar deşifre edilmiş ve ders kitaplarındaki bu yaklaşımlar eleştirilmiştir (DEK 1989: 283-293). "İnsan Hakları Eğitimi Komisyonu Raporu"nda, ülkede insan hakları ihlallerinin sürdürüldüğü belirtilmiş; "Yaşanan bu süreçte başta Kürt halkı olmak üzere diğer halklar ve kültürler üzerinde asimilasyon ve inkar politikaları sürmüştür. Uygulanmakta olan ırkçı, şoven ve cins ayrımcı politikalar eğitim aracılığıyla da yaygınlaştırılmaktadır." (DEK 1989: 397-398) denilerek farklı kültürler üzerindeki asimilasyon politikaları eleştirilmiştir.

"Eğitim ve Dil Komisyonu Raporu"nda Türkiye'nin çokkültürlü ve çokdilli yapısı üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur. DEK'te sunulan bu rapor, birçok yerde dile getirilen sorunun bir kez de bir eğitim kurultayında ve doğrudan eğitimciler tarafından dile getirilmesi bakımından önemlidir. Komisyon, genel olarak anadilin önemi ve uluslararası antlaşmalarda anadil konusu üzerinde durduktan sonra bir "halklar ve kültürler mozaiği olan Türkiye"nin bu yapısının, eğitim başta olmak üzere her alanda savunulması ve geliştirilmesi gerektiğini önermiştir. Çokdilli ve çokkültürlü toplumlarda anadilde eğitim modellerini örnekleyen komisyon "Sonuç ve Öneriler" bölümünde, istekte bulunulması halinde sayısal niteliğe bakılmaksızın her dilde eğitim ve öğretim programlarının hazırlanması, üniversite düzeyinde Türkiye'de yaşayan farklı diller üzerine çalışma yapılması, bu dillerin kültürel ve sanatsal etkinliklerde kullanılması, Türkiye'nin dil haritasının çıkarılması gibi önerilerde de bulunmuştur (DEK 1998: 413-430).

Anadilde eğitime özel bir önem verildiği anlaşılan kurultayda Türkiye dışından katılımcılar da anadil konusunda bildiriler sunmuşlardır. İsveç ve Alman konuklar bildirilerinde, anadil eğitiminin önemini ve ülkelerindeki uygulamaları dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak Eğitim Sen'in çokkültürlü ve çokdilli toplumlarda eğitim konusundaki yaklaşımı, her kültüre ve dile gereken saygının gösterilmesi ve her bir farklı grubun

kültürel haklarının verilmesi doğrultusundadır denebilir. Bununla birlikte bu hassasiyetin sendikanın tüm birimleri ve tüm üyeleri tarafından paylaşılması gereksinimi vardır.⁴

B) Hükümet Programlarında Çokkültürlülük ve Çokdillilik

Cumhuriyetin kuruluşundan 2004 yılına kadar 59 hükümet işbaşına gelmiştir. Tarihsel süreç içerisinde hükümetlerin programlarında milliyetçilik dozunun giderek artırdığı söylenebilir. İlk hükümet programlarında "Türk" adı geçmezken özellikle 1930'lu ve 1940'lı yıllarda birçok yönüyle ırkçılığa varan bir milliyetçilik hakimdir. Belki de o dönemin milliyetçi ruhunu en iyi anlatan 1946 yılında ilk hükümetini kuran Başbakan Şükrü Saraçoğlu'nun sözleridir. Saraçoğlu şöyle diyordu: "Biz Türküz, Türkçüyüz ve Türkçü kalacağız. Bizim için Türkçülük bir kan meselesi olduğu kadar vicdan ve kültür meselesidir. Biz azalan ve azaltan Türkçü değil, çoğalan ve çoğaltan Türkçü olacağız."

Hükümet programlarının hemen hepsinde ulusal kültüre verilen önem vurgulanmıştır. Hatta programlarda ilköğretimin önemi üzerinde durulurken, bu kurumların bireyi milli kültüre entegre etmesindeki önemi üzerinde durulmuştur. Programlarda farklı kültürlerin ve dillerin varlığından birkaç hükümet programı dışında hiç bahsedilmemiş, aksine "Türk ulusunun vatani ve milleti ile bölünmez bütünlüğü" ısrarla vurgulanmıştır. Yani hükümetler nezdinde farklılıklardan bahsetmek, vatani ve milleti bölmekle eşdeğer görülmüştür. Hatta ırkçılığa varan yaklaşıma, 20. Hükümet olan Menderes Hükümeti programında "ilkokul öğretmenlerinin aynı menşeden gelmelerine önem verileceği" ibaresi çarpıcı bir örnektir.

Öte yandan Türkiye'deki farklı kültürler yok sayılırken Bulgaristan, Irak, Yunanistan gibi devletlerde yaşayan ya da Avrupa'da göçmen olarak bulunan Türklerin, dillerini ve kültürlerini özgürce yaşayabilmeleri ve geliştirebilmeleri için yapılacak çalışmalar neredeyse bütün hükümet programlarında yer almıştır.

30. Hükümet olan Demirel Hükümeti programında, din eğitime verilecek önem vurgulanmıştır. Bu hükümet ve sonraki hükümet programlarında hem milliyetçi söylem yoğunlaşmış hem de din eğitime verilecek önem ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na yapılacak yardımlar sürekli yinelenmiştir. Hem eğitim kurumlarında hem de Diyanet İşleri Başkanlığınca yürütülen dinsel amaçlı faaliyetlerin yalnızca İslamiyetin Hanefi mezhebini kapsadığı, diğer inançların yok sayıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla her hükümet programında yer alan bu ifadeler farklı inançları yok sayma veya yok etme çabası olarak da değerlendirilebilir.

Hükümetler ve devlet politikalarıyla, gelişen toplumsal muhalefete karşı toplumun gericileştirilmesi "sol" hükümetlerin programlarını da etkilemiş, din eğitimi ile ilgili söz söyleme, vaatte bulunma ihtiyacı doğurmuştur. "Sol" bir partinin hükümeti olan 2. Ecevit Hükümeti programında; İslam dini, milli birliğin, kalkınmanın, iç barışın ve benzerlerinin sağlanmasında kutsal bir kaynak olarak gösterilmiştir. Ayrıca hükümetin köylerde ve dar gelirli yörelerde cami yapımına yardımcı olacağı belirtilmiştir. Bu hükümet ve sonraki tüm hükümet programlarında dinsel konulardaki vaatler hiç atlanmamıştır.

Hükümet programlarında çokkültürlülük ve çokdillilik açısından önemli bir değişim DYP-SHP tarafından kurulan 49. Hükümet (Süleyman Demirel 7. Hükümeti) programında görülür. Programda; yurttaşlar arasındaki kültür, düşünce, inanç, dil, köken farklılıkları kabul edilmiş, farklı kimliklerin kendilerini ifade edebilecekleri ve geliştirebilecekleri belirtilmiştir. Aynı ifadelerin tekrarı Tansu Çiller'in başbakanlığında kurulan 50. Hükümetin (Tansu Çiller'in 1. Hükümeti) programında da yer almıştır. Fakat daha sonraki hükümet programları yine eski tekçi kimliğe bürünmüşlerdir.

58. Hükümet (Abdullah Gül Hükümeti) programında da farklılıkların çatışma unsuru değil zenginlik olarak görüldüğü belirtilmiş ancak bu söylem herhangi bir öneri ile

4

1998 yılında yapılan Demokratik Eğitim Kurultayı ile ilgili bir olumsuzluk kurultayda Türkiye'deki azınlık temsilcilerinin yer almamasıdır, denebilir (bu olumsuzluk Devrimci Eğitim Şûrası ve Devrimci Eğitim Kurultayı için de geçerli olabilir). Kurultaya yurt dışından bazı sendika temsilcileri katılırken Türkiye'deki azınlıklardan temsilcilerin ve konuşmacıların kurultayda yer almaması, kurultaya katılmamaları veya onların katılımının sağlanmaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Türkiye'de farklı kültürlerin ve farklı dillerin varlığını kabul eden ve Türkiye'deki bütün farklı etnik ve kültürel grupların da eşit haklara sahip olduğunu savunan bir örgüt için bu, atlanmaması gereken bir durumdur.

somutlaştırılmamıştır. Aynı hükümetin devamı niteliğinde olan ve Recep Tayip Erdoğan başbakanlığında kurulan 59. Hükümetin programında da benzer yaklaşımlar sürdürülmüştür. Bu hükümet programındaki şu cümleler dikkat çekicidir: "Bize göre farklılıklar tabii bir durum ve zenginliktir. Toplumsal ve kültürel çeşitlilikler demokratik çoğulculuğun üreteceği tolerans ve hoşgörü zemininde siyasete bir renklilik olarak katılmalıdırlar. Katılımcı demokrasinin de farklılıklara temsil olanağı sağlayarak ve siyasal sürece katarak kendisini geliştireceği düşüncesini esas kabul etmekteyiz."

Yukarıdaki ifadelerin sahibi olan kişiler şu anda iktidarda bulunmaktadır. Bu hükümetin, farklı kültürlerin doğal haklarını kullanmalarının önündeki engellerin kaldırılması yönünde çeşitli yasal değişiklikler yaptığına tanık olunmaktadır. Bu değişikliklerin hem Avrupa Birliği'ne dahil olma çabalarından/isteğinden hem de toplumsal muhalefetin zorlamasıyla gerçekleştiği bilinmektedir. Hükümetin ve devletin çeşitli kurumlar/organları tarafından tartışılan konu bizlerin anladığı anlamda çokkültürlülük ve çokdillilik anlayışına çok uzak olsa da devletin resmi kurumları düzeyinde Türkiye'nin çokkültürlü ve çokdilli yapısı tartışılmaya başlanmıştır. Manipülatif bir içeriğe sahip, süre ve program akışı tatmin etmekten çok uzak, çeşitlilik olarak eksikli olmasına karşın Haziran 2004'ten itibaren Türkiye'nin resmi radyo ve televizyonunda gerçekleştirilen farklı dillerden yarım saatlik ve "Kültürel Zenginliğimiz" adıyla yapılan program, çokkültürlülüğün ve çokdilliliğin ikrarı anlamında önemli gelişmeler olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Birinci Maarif Şûrası* (1991). 17-29 Temmuz 1939, İstanbul, Millî Eğitim Basımevi.
- ÇAPAR, Mustafa (2004). "Türk Ulusal Eğitim Sisteminde Öteki ve Ötekiye Yaklaşım." (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Demokratik Eğitim Kurultayı* (1998). Ankara, Eğitim-Sen Yayınları.
- Devrimci Eğitim Kurultayı* (1979). İstanbul,
- Devrimci Eğitim Şurası* (1969). İstanbul, TÖS Yayınları.
- Dördüncü Millî Eğitim Şûrası: Eğitim ve Öğretimde Dayanılan Demokratik Esasları Gözden Geçiren Komisyonun Raporu* (1949). Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Onbirinci Millî Eğitim Şûrası* (1991). 8-11 Haziran 1982, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Onuncu Millî Eğitim Şûrası* (1991). 23-26 Haziran 1981, İstanbul, Millî Eğitim Basımevi.
- Üçüncü Millî Eğitim Şûrası* (1991). 2-10 Aralık 1946, İstanbul, Millî Eğitim Basımevi.
- <http://www.tbmm.gov.tr/ambar/partiler/partiler.htm>
- Yedinci Millî Eğitim Şûrası* (1962). 5-15 Şubat 1962, Yayın Yeri Yok, Millî Eğitim Bakanlığı Yayinevi.

EK 3. ÇEŞİTLİ ÜLKELERDE ANADİLDE EĞİTİM UYGULAMALARI

Belçika

Belçika'nın nüfusu 10 milyondur. Ülkenin resmi dilleri Fransızca, Flamanca (Felemenkçe) ve Almandır. Belçika nüfusunun % 58'i Flamanca, % 41'i Fransızca, % 1,5'i Almanca konuşmaktadır.

Belçika 1830 yılında kurulduğu zaman bu ülkenin tek resmi dilli bir devlet olması öngörülmüştü. Ülkede Fransızca egemendi ve bu durum Flamanca konuşanların tepkisi ile karşılaşıyordu. 1883 yılında Flamanca eğitim başladı. 1889 yılında yargı da Flamanca kullanmaya başladı. 1932 yılında Flaman dili Flaman bölgesinin resmi dili oldu; Valonya'nın resmi dili Fransızca olarak kaldı. 1962 yılında ülkenin Flaman ve Valonları arasında dil sınırı çizildi. Brüksel ise iki dilli başkent olarak kaldı.

1970-71 Anayasa reformları ve 1980 reformu Belçika'yı bölgelere ayırdı ve üç toplumlu devlet durumuna getirdi. 6 Şubat 1993'te Brüksel'de, meclis tarihi bir karar alarak, anayasanın birinci maddesini değiştirmiş, merkezi devlet yapısına son vermiştir. Bu anayasanın birinci maddesinde; "Belçika topluluklar ve bölgelerden oluşan federal bir devlettir" ibaresi aynen yer almıştır. Uzun yıllardan beri Kuzeyde oturan Flamanlar, (Felemengler) ile Güneydeki, Valonlar arasındaki tartışma, yeniden yapılanmayla sonuçlanmış ve merkezi devlet üç ayrı federe devlet biçiminde örgütlenmiştir. Belçika Kuzeyde Flamanca (Flemendie), Güneyde Valonya (Walanie) ve Flamanca'nın ortasında şimdiki başkent ve banliyölerinden oluşan Brüksel olmak üzere üç bölgeye ayrılmıştır.

1970 Anayasasında "Belçika dört dil bölgesinden oluşmaktadır: Fransızca bölgesi, Flaman bölgesi, Alman dili bölgesi ve iki dilli Brüksel bölgesi" dir, ibaresi bulunmaktadır.

1.1 milyon kişinin yaşadığı Brüksel'de nüfusun % 70'i Fransızca, % 10'u Flamanca, geri kalanlar diğer dilleri konuşmaktadır. İki dillilik merkezi idare dahil, tüm kent kurumlarında sokak işaretlerinde titizlikle uygulanmaktadır.

Veliler çocuklarını kent içinde oturdukları komünün dil statüsüne göre ya Fransız ya da Flaman okuluna göndermektedir. Böylece, Flaman komününde oturan Valon, çocuğunu Flaman okuluna göndermek durumunda kalmaktadır. Tüm Brüksel okullarında Fransızca konuşanlar Flamanca, Flamanca konuşanlar ise Fransızca öğrenmek zorundadırlar.

Belçika modelinde dil gruplarına gerçek özerklik verilmiştir. Bunlar kendi alanlarındaki kararları kendileri almaktadırlar; özellikle eğitim ve kültür konularında tam anlamıyla egemendirler.

Kanada

Kanada on eyalet, iki bölge ve merkezi yönetimden oluşan bir federasyondur. 25,5 milyon olan ülke nüfusunun % 63'ü İngilizce ve % 25,3'ü de Fransızca konuşmaktadır. Kanada'nın zorunlu bir resmi dili yoktur. Her iki topluluğun dilleri, kendi bölgelerinde resmi dil sayılmaktadır.

Zorunlu bir devlet dilinin olmayışı ve ulusal toplulukların çoğunlukta oldukları bölgelerde kendi dillerini resmi dil olarak kullanmaları nedeniyle Kanada kültürel bir federasyondur.

Eğitim eyalet yönetimlerine bırakılmıştır. Quebec Eyaleti'nde eğitim Fransızca, diğer eyaletlerde İngilizcedir. Ayrıca velilerin talebi durumunda bütün eyaletlerde İngilizce veya Fransızca dil dersleri verilmektedir.

Kanada Hak ve Özgürlükler yasasına göre; bir öğrencinin eğitim görebilmesi için,

-Ana-Babadan biri Kanada vatandaşı olacaktır;

-Ebeveynin birinin dili Fransızca ya da İngilizce olacak ve bu dili ilkokuldan itibaren öğrenmiş bulunacaktır;

-Oturduğu eyalette ve ortaöğretimde eğitilecek çocukları olanlar bunların ebeveyni olacaklardır. Ancak; Anayasanın azınlık dillerine tanıdığı hak, yeterli öğrenci ya da azınlık sayısının bulunmasına bağlıdır (Ekinci, 19..).

İsrail

İsrail'in nüfusu 4,4 milyondur. Nüfusun % 82'si Musevi, % 18'i Arap'tır. Resmi dili İbranicedir. Arapçaya özel bir statü tanınmıştır.

1988 yılında kabul edilen 9 Sayılı Temel Yasa, "Devletin dili İbranicedir. Devlet dairelerinde, kamu kurumlarında, eğitim ve kültür sorunlarında Arapçanın özel bir statüsü bulunacaktır." kuralını içermektedir.

Anaokulundan üniversiteye kadar eğitim İbranicedir. Arapça azınlığı ilkokuldan lise sona kadar Arapça eğitim görebilmektedir. Araplar ikinci dil olarak İbraniceyi öğrenmek zorundadırlar. Museviler ise ikinci dil olarak Arapçayı almak zorunda değiller; bunların % 98'i İngilizce öğrenmektedir. Arapça eğitim veren üniversite yoktur.

İsveç

İsveç'te resmi dil İsveççedir. Ülkenin kuzeyinde yaşayan Samiler için eğitim dili Samicedir, diğer bütün bölgeler için İsveççedir. Ayrıca Sami çocukları için İsveççe dil dersleri verilmektedir.

İsveç'te göçmen çocuklarının İsveç toplumuna daha iyi uyum sağlaması ve ülkelerine geri döndüklerinde dilsel sorunlarla karşılaşmamaları için 133 dilde dil eğitimi yapılıyor. Her etnik grup kendi ana dilinde belli kurallara göre kendi dilini okullarda kullanabiliyor. Söz konusu kurallar daha çok anadil grubunu oluşturmayla bağlantılıdır. Anadilde eğitim hakkı ve bunun gerekçeleri her şeyden önce demokratik ve pedagojik esaslara dayanır. (Şerefhan Cıziri, 19.., iskandinav Modeli, 19..).

İspanya

İspanyanın nüfusu yaklaşık 40 milyondur. Ülkenin resmi dili İspanyolca ya da Kastilyandır. Halkın % 73'ü bu dili kullanır. Ülkede beş azınlık dili de konuşulmaktadır. Bunlar Katalanca (8.5 milyon kişi), Galiçya dili (3 milyon kişi), Bask dili (650.000 kişi), Asturya dili (800.000 kişi) Aragon dilidir (30.000 kişi).

1978 tarihli İspanya Anayasası'nın 3. Maddesine göre, "Devletin resmi İspanyol dili Kastilyancadır. Bu dili bilmek bütün İspanyolların görevi, kullanmak da haklarıdır." "Diğer İspanyol dilleri de statülerine uygun olarak çeşitli özerk topluluklarda resmi dil sayılırlar."

a) Bask Ülkesi:

Bask ülkesi dördü İspanya'da üçü de Fransa'da olmak üzere yedi ilden oluşmuştur. Bask dili Öskaradır. Yürürlükteki özerklik statüsüne göre Öskara, Bask Bölgesinde, İspanyolca ile aynı konuma sahiptir.

Bask hükümeti eğitim alanında dillerin kullanımı konusunu düzenlemek yetkisini haizdir. "Her öğrenci Öskara ya da Kastilyan dilinde eğitim görme hakkına sahiptir." Ortaöğrenim sonunda her öğrenci hem Baskça hem de Kastilyan dilinde kendini anlatabilme yeteneğine sahip olmak zorundadır. Özel okullar hariç sadece Bask dilinde eğitim veren okul yoktur. İlkokulda öğrenciler haftada 16 saat Baskça eğitim görürler. Ortaöğrenimde bu süre haftada 25 saate kadar çıkabilmektedir.

Bask bölgesindeki üniversitelerde felsefe, coğrafya, tarih, dilbilimi, eğitim alanlarında Bask dilinde öğretim vermektedir.

b) Katalonya:

1978 İspanyol Anayasa'sına göre, "Kastilyan Devletin resmi İspanyolca dilidir" fakat "İspanya'nın diğer dilleri de kendi özerk topluluklarında kanunlarına göre resmi olacaktır." Buna uygun bir şekilde, 1979 Katalonya Özerklik Kanunu, İspanya Devletinin resmi dili olan Kastilyanın yanında Katalancayı Katalonya'nın resmi dili olarak ilan eder. 1983'te Katalan Parlamentosu tarafından kabul edilen Katalonya'da Dilin Standardizasyonu Kanunu bu kanuni hükümlerin uygulanması için çıkarılmış ve sonuçta, Katalanca'nın özellikle gençler arasında kullanımını ve anlaşılmasını önemli ölçüde arttırmıştır. 1983 Kanunu'ndan dolayı nüfusun büyük bir bölümünün Katalanca'yı iyi düzeyde konuşabilmesi sayesinde bu kanun daha sonra 1998 Dil Politikaları Yasası ile

değiştirilmiş, ve bu yasa ile Katalanca'nın özellikle kamusal eğitim, medya ve yönetim alanlarında kullanımını daha derin ve ayrıntılı bir biçimde düzenlenmiştir.

1998 Yasasına göre, eğitim alanında "Katalanca her düzeyde ve çeşit okulun eğitim dilidir." Üniversite düzeyinde olmayan eğitimde, Katalanca normalde öğretim ve öğrenim dili olmalıdır, fakat çocuklar ilk eğitimlerini kendi ana dillerinde yani Kastilyan veya Katalanca'da alma hakkına sahiptirler. Fakat Kastilyan ve Katalanca dillerinin her ikisinin de öğrenimi ders programlarında garanti edilmiştir, böylelikle anadilleri ne olursa olsun, öğrenciler her iki dilde de yeterli düzeyde bilgiye sahiptirler. Üniversite eğitimi sırasında ise, öğrenciler ve öğretim üyeleri yazılı ve sözlü iletişimde istedikleri resmi dili kullanma hakkına sahiptirler. Fakat üniversiteler, öğretim ve araştırma alanlarında Katalanca'nın kullanılmasının sağlanması ve teşvik edilmesi için gerekli önlemleri almalıdırlar.

Medya alanında ise, Katalonya Özerk Hükümeti'nin kamusal televizyon yayını genellikle Katalanca yapılmaktadır. Bölgesel yayınlar sırasında Katalanca İspanyol kamu televizyonunun da yayın dili olarak kullanılmaktadır. Yalnızca Kastilyan dilinde yayın yapan bazı özel kanallar da bulunmaktadır. Kamusal radyo yayınları ise yalnızca Katalanca dilindedir. Bu durum birçok özel radyo kanalı için de geçerlidir, fakat bazıları çok az da olsa Kastilyan'ı da kullanmaktadır. Yazılı basın alanında ise, otonom hükümet tamamı veya büyük kısmı Katalanca olan yazılı basın ve süreli yayınları desteklemekte ve mali yardımda bulunmaktadır.

1998 Dil Politikaları Yasası'nın 9'uncu Maddesine göre, yerel otoriteler kendi iç işlemlerinde ve birbirleriyle ilişkileri sırasında Katalanca kullanmak zorundadırlar. Otoriteler ayrıca, Katalan dil bölgesinde ikamet eden kişiler ve şirketlerle yazışma ve iletişimlerinde normalde Katalanca kullanırlar, fakat bu Kastilyan dilini kullanmak isteyen vatandaşların bu haklarına zarar vermez. Resmi belgeler her iki dilde de yayımlanır. Katalonya yerel otoritelerinde çalışanların da, işleriyle ilgili görevleri layıkıyla yerine getirebilmeleri için, yazılı ve sözlü iletişimde her iki dilde de yeterli bilgisi olmalıdır. Yargı süreçlerinde ise her iki dilin kullanımı da geçerlidir.

c) Galiçya:

Galiçya, İspanyolcadan bağımsız bir dili olan ulusal bir topluluğun yaşadığı coğrafi bir bölgedir. Bölgenin nüfusu üç milyondur. Eğitimde kullanılan yerel dil, Portekizce ile benzerliği olan Gallegocadır. Galiçyalılar Gallego ile birlikte İspanyolcayı da konuşmaktadırlar (Ekinci, 19..).

Çin

Çin'in nüfusu yaklaşık 1,2 milyardır. Ülkede 24 Çinli etnik grup, 55 Çinli olmayan etnik grup yaşamaktadır. Çin'de yaklaşık 140 farklı dil konuşulmaktadır. Nüfusun % 67'sini oluşturan 715 milyon Çinli, memur dili anlamına gelen Mandarin dilini konuşmaktadır. 380 milyon Çinli ise, ülkenin güneydoğu yöresinde geçerli olan 24 farklı Çin dili konuşmaktadır. Dili Çince olmayan azınlıklar yaklaşık 70 milyondur.

Çin yasaları ülkenin resmi dilinin Çince olduğunu belirtmiyor. Ama Çince de facto resmi dildir. Anayasanın 4. maddesi Çin Halk Cumhuriyetindeki tüm ulusların eşit olduğundan, azınlık dillerin korunması ve geliştirilmesi gereğinden söz emektedir. 1984 yılında çıkarılan Çin Halk Cumhuriyetindeki Ulusal Azınlıkların Bölgesel özerkliği Yasası, azınlıklara tanınan haklar bakımından önem taşımaktadır.

Yasa, özel bölge örgütlerinin, burada yaşayanları nasıl koruması gerektiğini her birinin dilinin nasıl geliştirileceğini belirtmekte ve o bölgede "çalışma dili"nin, özerk bölgenin dili olduğunu vurgulamaktadır. Yasa, Çinli görevlilerin gittikleri bölgelerin dilini öğrenmelerini öngörmektedir. Azınlıklara mensup memurlar da Çin Anayasasının 19. Maddesinde yer alan ortak dil yani Pu Tong Hua'yı öğrenmek zorundadırlar. Yasalar gerektiğinde yöresel dillere de çevrilebilecektir.

Eğitim konusunda; Çin'deki özerk bölgeler, o bölgedeki eğitim dili hakkında karar alma yetkisine sahiptirler. İlk ve ortaöğretim giderlerinin tümü devlet tarafından karşılanmakta; ulusal azınlıklara mensup öğrencilere azınlık dillerinde yazılmış kitapların

okutulması da yasada öngörölmüş durumda., ancak ilk ve ortaokul öğrencileri, azınlık dili yanında Çince ortak dili okumak ve öğrenmek zorundadırlar.

Uygulamada ise durum farklıdır: Özerk bölgelerde 4. sınıftan itibaren dersler Çince okutulmaktadır. Merkezi idarede, orduda, radyo ve televizyonda geçerli dil sadece Çince'dir. Mandarin dışındaki Çin dilleri azınlık dili olarak kabul edilmedikleri için, bu dilleri konuşan bölgelerde de eğitim sadece mandarin dilinde yapılıyor.

Parlamentoda resmi dil Çince'dir. Bazı yasalar, gecikmeli olarak Uygurcaya Moğolca'ya ve Koreceye çevrilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri

ABD politikasının amacı, ülkedeki kültürel azınlıkları çoğunluğa entegre etmektir. Ülkenin nüfusu 245 milyondur. Federal hükümetin anayasada belirlenmiş resmi bir dil olmamakla birlikte, resmi dil de facto İngilizce'dir. Ülkenin nüfusunun % 87'sinin ana dili İngilizce'dir. 17,3 milyon kişinin ana dili İspanyolcadır.

Hükümet iki dilde eğitim yapılması konusunda bazı yasalar kabul etmiştir:

1967 ve 1974 yıllarında Bilingual Education Act.

1972 Emergency school Aid Act.

1972 Indian Education Act.

1972 yılında Heritage program bunun örnekleridir.

Bu programlar İngilizce bilgileri az olan çocukları yetiştirmek amacını gütmekte ve bu amaçla iki dilde eğitim uygulayacak Eyaletlere yardımı öngörmektedir. Halen bu şekilde iki dilde eğitim veren 1000 okul vardır. Bu sistem önce, azınlık dilinde eğitim yapılmasını, daha sonra tedricen İngilizce'ye dönülerek entegrasyonun sağlanmasını öngörmektedir.

Birleşik Krallık (İngiltere)

Sınırlı nüfusu yaklaşık 60 milyondur. Resmi dil de facto İngilizce'dir. Ülkede yaklaşık 15 dil konuşulmaktadır. İngiltere'nin yazılı anayasası yoktur. Britanya Vatandaşlığı yasasının 1. maddesine göre Britanya vatandaşı olmak isteyen her şahıs yeteri kadar İngilizce, Galler dili ya da İskoç dili veya Birleşik Krallığın herhangi bir yerinde resmi dil olarak tanınan bir dili konuştuğunu kanıtlamak zorundadır. Dillerden sadece Galce ile İskoçça "milli dil" sayılmaktadır.

Eğitimde, İngilizce tüm eğitim sisteminde zorunlu dildir. Bununla birlikte Galler dilinde ve ayrıca Hindice, Urduca, Peştuca, Pencab dilinde, bunlara ayrılan saat kadar İngilizce öğrenim yapılması koşuluyla eğitim yapılabilir.

İngilizce, 2. Dünya Savaşı'nın bitimine kadar olan dönemde azınlık dillerini ortadan kaldırmaya yönelik bir politika izlerken, insan hakları ve eşit vatandaşlık kavramlarının geliştiği son yıllarda, farklı dil ve kültürlerin yaşatılmasına özen göstermeye başlamıştır.

1- Galler ülkesinde, Galler dili yasası, bu dile İngilizceye eşit bir statü vermektedir.

Galler dili "korumakta olan dil"dir.

Eğitim alanında Galler vatandaşına İngilizce öğrenim olanağı sağlanmıştır. Galler, dil bakımından ise, durum bölgelere ve komünlere göre değişmektedir. İsteyen veli çocuğunu Galler dilinde eğitim yapan ilk ya da ortaokula gönderebiliyor; ancak İngilizce eğitim zorunlu ve önceliklidir; başka bir deyimle Galler dilinde eğitim iki dilde öğretim yapan okulda sağlanmaktadır. Bu okullarda İngilizce ders saati Galler dilindeki ders saatlerinden fazladır. Galler dilinde eğitime 1971 yılında başlanmıştır.

Son zamanlarda hükümet, Galceyi yaşatmak için özel önlemler almış ve büyük harcamalara girişmiştir. Sadece Galce yayın yapan televizyon kanalına yılda 63 milyon ve Galceyu geliştirmek için kurulan birime de 2 milyon sterlin ayrılmasına karar vermiştir. Galce kitap, dergi yayınlaması ve eğitimin sürmesi için gerekli yazılı malzemenin hazırlanması amacıyla yılda 10 milyon sterlin harcamaktadır. (Ekinci, 19..)

İskoçya:

İskoçya dili (Gaelik) ülkede sadece 80 bin kişi tarafından konuşulmaktadır. Bu da Galler dili gibi "korunan dil" statüsündedir. Bu dilin gelişmesi ve yaygınlaşması için kimi sivil toplum örgütleri büyük çaba göstermektedir (Ekinci, 19..).

Kuzey İrlanda:

Bu ülkenin iki resmi dili İngilizce ve İrlanda dilidir. Halkın çoğunluğu Protestan'dır. İlkokulların bir bölümünde İngilizceyi öğrenecek koşuluyla İrlanda dilinde eğitim verilmektedir.

Fransa

Fransa nüfusu yaklaşık 56 milyondur. Resmi dili Fransızcadır. Fransa'da halkın % 82 Fransızca konuşmaktadır. Ülkede yaklaşık 25 farklı dil konuşulmaktadır. (Oksitanca, Bretonca, Baskça, Flamanca ve Korsika dili).

Fransa'nın uyguladığı dil politikası karma sistemdir. Fransa, ülkede konuşulan bazı dillere Fransızcadan farklı bir hukuki statü tanınmıştır. Bunun dışında bazı yörelere özerk bölge statüsü politikası uygulanmaktadır.

Ülkede konuşulan ve okutulan diller konusunu ele alan önemli yasalar: 1951 tarihli Derxonne Yasası, 1975 tarihli Haby Yasası, 1994 tarihli Touban yasasıdır.

11 Ocak 1951 tarihli Deixonne Yasası:

Yerel dil diyalektlerin öğretimine ilişkin yasadır. Bu yasanın iki amacı bulunmaktadır: Fransızca'yı ve yerel dillerini korumak. Yasa bir dil ve eğitim yasasıdır.

Başlıca maddeler;

Madde 1: Yasanın birinci maddesi yerel dillerin hukuken tanınmasına olanak sağlamaktadır:

"Milli Eğitim Yüksek Kurulu, bu yasanın yayınlanmasından sonra ve bunun çerçevesinde, kullanıldıkları bölgelerde yerel dillerin diyalektlerin öğreniminin teşviki için en uygun olanakları araştıracaktır. Yerel dillerin ilkökul ve anaokulunda öğretim izni Mili Eğitim Yüksek konseyince verilir."

Madde 2: Öğretmenlerin "verdikleri öğretime yardımcı olacak her durumda, özellikle Fransızcanın öğretimi için, anaokullarında ve ilkökullarında yerel ağızlara (Parlers locaux) başvurmalarına izin vermektedir." Öğretmen yerel dile başvurmak zorunda değildir; ama talep etmek kaydıyla bunu yapabilir; öğretmenin istemi uygun görülürse, haftada bir ya da iki saatlik dersi bu yerel ağızların okunması ve yazılması hakkında temel bilgiler vermeye ve yerel edebiyatın uygun metinlerinin incelenmesine ayırabilir.

Madde 3: Bu dersler zorunlu değil, seçimlidir.

Madde 4: "Okullarda okutulacak kitapların listesinin okul müdürleri tarafından saptanacağını, kitapların, bölgenin kültürel ve folklorik zenginliklerini öğrencilere tanıtmaya yönelik olacağını vurgulanmaktadır.

Madde 5: "Yerel bir dil, bir bölgede canlılığını ispatlamışsa, yerel dilleri öğretecek öğretmen adaylarına, olanaklar ölçüsünde, meslek yüksek okullarında isteğe bağlı olarak yerel dil ve folklor kursları verilecektir."

Madde 6: Lise ve kolejlerde yerel dil ve ağızların, yerel folklorun ve yerel sanatçıların öğrenimi ihtiyari olup, Bakanlık yönetimi altında gerçekleştirilecektir.

Madde 7: Üniversite yönetim kurullarının, Milli Eğitim Yüksek konseyinin teklifi üzerine-karar vermesi halinde, bütçe olanaklarının elverdiği ölçüde, Bölge Etütlerde yerel dil ve yerel edebiyat kürsüleriyle etnografik folklor kürsüleri bulunabilir.

Madde 8: Bu dersleri işleyecek öğrencilere diploma ve doktora diploması verilebilir.

Madde 10: Yasanın 10. maddesi okutulacak dilleri sınırlamaktadır.

Bunlar : (Breton, Katalon, Bask ve Oksitan dilleri) Ertesi yıl Alsacacılar için Almanca dili bu listeye eklenmiştir.

Madde 11 : Yasa 1952 öğretim yılında yürürlüğe girince

a. Remes Kentinde Kelt dilleri enstitüsü, Kelt dilleri ve edebiyatı, etnografisi ve folkloru okutulacaktır;

b. Bordeaux Üniversitesindeki İberik Diller Enstitüsünde Bask dili ve edebiyatı okutulacaktır;

c. Mantpelliler, Aix en Provence ve Toulouse üniversitelerinin her birinde oksitan dil ve edebiyatı okutulacaktır;

Deixonne Yasası, yerel diller açısından bir emsal oluşmuş ve diğer dillerin de bu hakkı istemelerine olanak tanımıştır. Yerel dillere Fransa dilleri deniliyordu.

b) 1975 Tarihli Haby Yasası:

Bu yasa halen Fransa da eğitim sitemini düzenleyen en önemli yasalardan biridir. Anılan Yasanın 12. Maddesi şöyledir: "Tüm eğitim süresinde yerel dil ve kültürler hakkında eğitim verebilirler."

Bu yasa kuralı 1951 Deixonne Yasası ile birlikte ele alındığını taktirde, talep eden tüm yerel azınlık dillerinde, kuramsal da olsa, eğitim verme zorunluluğunu getirmiş olmaktadır. Bu yasanın kabulünden sonra yerel dillerin eğitimi ile ilgili uygulamaları değiştirmek, Programları hazırlamak, ders saatlerini yeniden düzenlemek, öğretmenler için stajlar tertiplemek gerekmiştir.

c) 1994 Tarihli Touban Yasası:

Yasanın amacı, Fransız dilini, yabancı dillerden gelmiş bulunan sözcüklerden temizlemek ve bunların yerine, yetkili Fransız makamları tarafından kabul edilmiş sözcüklerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Fransa'nın Yerel Diller ve Azınlıklar Hakkındaki Resmi Tutumu:

Fransa'nın azınlıklar hakkındaki resmi tutumu Türkiye'ninkine çok benzemektedir.

Fransa'nın Birleşmiş Milletler Teşkilatı Cenevre Ofisi nezdindeki Daimi Temsilciliği tarafından yayımlanan bir resmi belgede şu bilgiler yer almaktadır:

"Fransa, toprakları üzerinde, özellikle ırksal, dinsel, dinsel esaslara dayalı gurupların varlığını kabul etmez. Fransa'nın bu konudaki kuramları evrensel bir ilkeye dayanır: bütün insanlar saygınlık ve hukuk yönünden özgür ve eşit doğarlar. Fransız halkının birliği ve eşitliği, etnik kriterlere dayalı farklılıklarla ilgili tüm savları yok sayar. Fransız dili dışındaki dillere ve hususlara gelince, bunlar kişini seçimine bağlı hususlardır. Laik devletin bu konudaki tek görevi, yasaların çizdiği çerçevede ve herkesin hakların saygı içinde, vatandaşların din ve dillerini tam ve özgürce uygulayabilmelerini sağlamaktadır."

Eğitim Sektöründe Farklı Hukuki Statü uygulanması:

Deixonne yasası çıkarıldıktan sonra yasada kayıtlı dillere bazı olanaklar tanınmıştır. Ancak toplumların ana dillerini öğrenebilme şansları eşit değildir. Oksitan öğrencilerin % 50'sine ana dillerini öğrenme olanağı tanınmışken bu oran Breton dilinde % 23'e, Korsika dilinde % 8'e Katalan dilinde % 5'e düşmektedir. İlkokullarda haftada anadil öğretimi bir saat ile üç saat arasında değişmektedir.

Fransa'nın temel yukarıda incelendiği gibidir. Bunun yanında Fransa Korsika ve Deniz aşırı topraklarına özerkliğe yakın bir politika uygulamaktadır.

a) Korsika (Yarı özerkli Statüsü):

Korsika'nın nüfusu 240.000'dir. Bunların yaklaşık %70'i Korsikalıdır. Korsika dili İtalyan diline biraz benzemektedir. Korsikalıların % 98'i hem Fransızca'yı hem de Korsika dilini kullanırlar.

Eğitim alanında, sadece Korsika dilinde öğrenim veren resmi okul yoktur; eğitim dili de Fransızcadır; ancak ilkokul öğretmenleri haftada 6 saate kadar Korsika dilinde ders verebilmektedirler. Buna ana dili "canlı tutma" eğitimi de denmektedir.

b) Yeni Kaledonya (özel yasa gereği tanınan özerklik statüsü):

Yeni Kaledonya ada'sında 140.000 kişi yaşamaktadır. Bunun % 43'ü Kanak denilen Malihezyalılar, % 37'si Fransızlar ve geri kalanı Asya kökenlilerdir. 1984 yılında kabul edilen yasa ile Bakanlar Konseyinin bütün eğitim kurumlarından yerel dillerin ihtiyari seçimlik ders olarak okutulmasıyla ilgili kuralları saptayabileceğini belirtmektedir; bunun anlamı zorunlu eğitim konusunun sadece Fransa devleti tarafından kararlaştırılabileceğidir. Yeni Kaledonya'da yerel dillerin sayısı yaklaşık olarak 40'tır. Bu nedenle halkın ortak dili Fransızcadır.

c) Fransız Polinezyası:

Güney Pasifik'tedir. 130 adaya dağılmış, 138.000 kişilik nüfusu vardır. Burada oturanların yaklaşık % 70'i tahiti dilini konuşurlar. Bakanlar konseyinin eğitim konusundaki yetkileri yerel dillerle sınırlıdır. Ve Fransızcanın ayrıcalığına karışamaz. Bununla birlikte yerel hükümet 1980 yılında bir kararname yayımlamış ve "Tahiti dilinin, Fransız dili ile birlikte Fransız Polinezyası Topraklarının resmi dili olduğunu" ilan etmiştir.

Fransa'nın toprakları inde bu kuralı koyan tek özerk bölge Fransız Polinezyasıdır. 1984 tarihli yasaysa göre anaokullarında ve ilkokulda Tahiti dili zorunludur; ortaokuldan itibaren bu dil ihtiyari olmaktadır. Tahiti dili bir derstir, eğitimin dili değil. Fransa'da olduğu gibi eğitim dili Fransızca olmaya devam etmektedir.

d) Fransa'da Occitan:

Çeşitli uluslararası örgütlerin ve Avrupa Parlamentosunun çağrılarına rağmen, Fransa dilsel hakların korunması hakkındaki uluslararası ve bölgesel enstrümanları imzalamayı ve onaylamayı reddetmektedir. 1992'deki Anayasa değişikliğinden sonra Fransız Anayasasının 2. Maddesi "Cumhuriyetin dili Fransızca'dır." halini almıştır. Fransızca dışındaki dillerin statüsü ve bunların korunması ve geliştirilmesi ile ilgili hiçbir hukuki düzenleme bulunmamaktadır. Bundan dolayı, Fransa'daki yerel dillerin statüsü ancak, Fransızca'nın kullanılması hakkında yapılmış pek çok kanun dolayısıyla, negatif olarak belirlenebilmektedir.

1951'de çıkarılan Deixonne Kanunu, biri Occitan olmak üzere eğitimde dört dilin öğretilmesini yasallaştırmış ve ilkokul öncesi, ilk ve orta öğrenim sırasında, velilerin ve öğretmenlerin isteklerine bağlı olarak, haftada bir saatten üç saate kadar olmak üzere bu dillerde ek derslerin yapılmasına izin vermiştir. Son yirmi yılda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın pek çok yönetmeliğine dayanarak, bazı "iki dilli" okullar Occitan'ı ilköğretim öncesi ve ilköğretim sırasında kısmen eğitim dili olarak kullanmaya başlamıştır. Fakat 2002 yılında, Fransız Devlet Konseyi "à parite horaire" diye nitelenen, eğitimin yarı Fransızca yarı azınlık dilinde olduğu bu metodu kaldırmaya karar vermiştir. Konsey, kararında, bölgesel ve azınlık dillerinin eğitimde bu şekilde kullanılmasının yasal olmadığını belirtmiş ve bir kanunu gerektiren böyle bir durumda yönetmeliklerin yeterli olmadığını dile getirmiştir. Üniversite düzeyinde ise, Occitan dili Occitan dili ve kültürü çalışmalarında eğitim dili olarak kullanılmaktadır. Ayrıca dil dersi olarak da öğretilmektedir.

Occitan dilinin kamusal medyada kullanımı yasaklanmadıysa da, yeterince desteklenmemektedir. Kamusal televizyon kanalı France 3, haftada 40 dakika Occitan dilinde yayın yapmakta ve bu yayın devlet televizyonu ile bölgesel otoriteler tarafından maddi olarak ortak karşılanmaktadır. Kamusal radyoların hiçbiri Occitan dilinde yayın yapmazken, bu dilde yayın yapan pek çok özel radyo istasyonu bulunmaktadır. Süreli basında, bazı yerel Fransız gazeteleri haftada bir kez Occitan dilinde bir sayfa veya bir makaleye yer vermektedir. Ayrıca Occitan dilinde yayımlanan bir haftalık dergi bulunmaktadır.

Kamu otoriteleriyle iletişim esnasında veya mahkemelerde ise, böyle bir iletişimin hukuksal bir temeli olmadığı için Occitan dili kullanılmamaktadır. Occitan dilinde resmi belge edinmek de mümkün değildir. Halihazırda var olsalar bile, yol işaretlerinde Occitan dilinin kullanılmasına ve yer isimleri için Occitan diline resmen izin verilmesine halen sıcak bakılmamaktadır.

Bulgaristan

1991 Bulgaristan Anayasası Bulgarca'yı Cumhuriyetin resmi dili olarak ilan eder ve her vatandaşın Bulgarca'yı öğrenmek ve kullanmak hakkı ve zorunluluğu olduğunu belirtir. Ancak, Bulgarca'yı anadil olarak konuşmayan vatandaşlar, Bulgarca'yı öğrenme zorunluluklarının yanı sıra, kendi dillerini konuşma ve öğrenme hakkına da sahiptirler. Eğitim alanında, Ulusal Eğitim Kanunu "anadili Bulgarca olmayan öğrenciler, zorunlu Bulgar dili dersi dışında, Devletin koruması ve kontrolü altında, yerel okullarda kendi anadillerini öğrenme hakkına sahiptirler." demektedir. 1994'de çıkarılan bir Bakanlar Kurulu Kararnamesi ise, anadili Bulgarca olmayan öğrenciler için, kaynağı belediye bütçelerinden sağlanmak üzere, kendi anadillerini birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar

seçmeli ders olarak okumaları hakkını sağlamaktadır. Ancak, 1999'da çıkarılan bir Yönetmelik ile, anadilde eğitim birinci sınıftan itibaren zorunlu ders haline getirilmiştir. Zorunlu dersler, kültürel ve eğitimsel konularla, anadil eğitimi olmak üzere ikiye ayrılmıştır ve bu bölümlerin her ikisi de dokuzuncu ve onuncu sınıflarda yıllık 73 saat, on birinci ve on ikinci sınıflarda ise 108 saate kadar verilecektir. Radyo Televizyon Kanunu'nun 49/1'inci Maddesine göre, Bulgar Ulusal Radyosu ve Bulgar Ulusal Televizyonu ulusal ve bölgesel programlar yapacak ve anadili Bulgarca olmayan Bulgar vatandaşları için kendi dillerinde yayın yapacaktır. Bu kanun çerçevesinde, Bulgar ulusal kanalı 2000 yılında günde on dakika Türkçe haber yayınlamaya başlamıştır. Ayrıca, Bulgar ulusal radyosu, Türk nüfusu yoğun olan bölgelerde, günde üç kez yarım saat Türkçe bilgi ve müzik programları yayınlamaktadır. Azınlık dillerinde süreli yayınlar da bulunmaktadır.

Bulgaristan Anayasasının 36/3'üncü Maddesi "yalnızca resmi dilin kullanılabilceği durumlar yasayla belirlenecektir" demektir. Anayasanın bu hükmü uyanca, Bulgarca'nın mahkemelerde, cezai prosedürlerde ve hukuk dili olarak kullanımını düzenleyen kanunlar bulunmaktadır. Dolayısıyla, yönetim otoriteleriyle ilişkilerde azınlık dillerinin kullanımını kısıtlayan herhangi bir hüküm bulunmamaktadır. Fakat, bu konuyu düzenleyen herhangi bir kanun da yoktur. Uygulamada, örneğin, Türkçe konuşan yetkilileri olan yerel yönetim otoriteleriyle Türk azınlık mensupları arasındaki sözlü iletişim Türkçe yapılmaktadır. Ancak, yasal prosedür dili Bulgarca olduğu için belgeler Bulgarca basılmaktadır.

Irak (Yerinde Gözlem ve İnceleme Yapılan Örnek Uygulama)

Ülke : Irak
Bölge : Kurdistan bölgesi
Yer : Hewler (Erbil) kenti
Birim : Irak Kurdistan Bölge Hükümeti Eğitim Bakanlığı
Tarih : 24-29 Ağustos 2004

Bilgi ve belge sahipleri:

Abdulaziz Talib : Eğitim Bakanı
Ahmed Qeranî : Eğitim-Öğretim Genel Müdürlüğü Eğitim-Dil Uzmanı
Süha Enwer Weli : Türkmen Okulları Genel Müdürü
Affan Naqşibendi : Irak Kurdistan Öğretmenler Birliği Genel Başkanı
Mehmet Emin : Irak Kurdistan Öğretmenler Birliği Duhok Şube Başkanı

Belgeler:

-İlk ve ortaöğretimdeki bütün sınıflarda okutulan ders kitapları
-'ASUY PERWERDE' Eğitim bakanlığı Yayın Bülteni

Uygulamalar

Irak Kurdistan bölgesinde resmi dil Kürtçedir. Eğitim dilleri ise Kürtçe, Arapça, Türkmençe, Asurice ve İngilizcedir.

1- Kürt okullarında eğitim Kürtçe verilmekte, Arapça ve İngilizce dil dersleri okutulmakta

2. Türkmen okullarında eğitim Türkçe verilmekte, Kürtçe, Arapça ve İngilizce dil dersleri verilmektedir.

3. Asuri okullarında eğitim Asuri-Süryanice verilmekte, Kürtçe, Arapça ve İngilizce dil dersi verilmektedir.

Bütün okullarda okutulan ders kitapları Irak Kurdistan bölge hükümeti Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmakta, okullardaki farklı eğitim dillerine çevrilerek parasız bütün öğrencilere dağıtılmaktadır.

Ayrıca bölgede açılan bazı özel okullarda eğitim İngilizce yapılmakta Türkçe, Kürtçe ve Arapça dil dersleri verilmektedir.

Yunanistan

Yunanistan toprakları üzerinde, 1923 Lozan Antlaşması ile tanıdığı Trakya'daki Müslüman azınlık dışında hiçbir azınlığın varlığını kabul etmemektedir. Bu kategori Türkleri, Pomakları ve Romanları kapsamaktadır. Dolayısıyla, Müslüman azınlığın konuştukları dışında hiçbir azınlık dili resmen tanınmamaktadır. Tanınan azınlıkların dilsel hakları hususunda, Lozan Antlaşması Müslümanların kendi dillerinde eğitim hakkını garanti altına almışsa da, Pomaklar ve Trakya'daki Müslüman Romanlar kendi dillerinde eğitim görememektedirler. Dolayısıyla, bu gruplara mensup kişiler, derslerin Yunanca ve Türkçe olmak üzere eşit olarak bölündüğü, Müslüman okullarına gitmektedirler. Sonuç olarak, Yunanistan'da hukuki olarak tanınan tek azınlık dilinin Türkçe olduğunu söyleyebiliriz. Fakat, Türkçe için verilen haklar da kısmidir ve örneğin, Trakya'daki mahkeme ve oy merkezlerinde sağlanan tercüman yardımı dışında, dilin kamu otoriteleri önünde kullanımını hakkını kapsamamaktadır.

Slav-Makedoncaya geri dönecek olursak, yukarıda sayılan nedenlerden dolayı, Yunanistan Hükümetinin, Slav-Makedoncanın okullarda öğretilmesine, bu dilde yayın yapılmasına ve dilin mahkemelerde veya kamu otoriteleriyle ilişkilerde kullanılmasına sürekli olarak karşı çıkmaktadır. Hatta, EBLUL başkanı Brezigar'a göre, Makedoncanın konuşulduğu bazı bölgelerde, bu dilin kamusal alanda, yalnızca resmi olarak değil, bireyler tarafından kamusal alanda kullanımına dahi, izin verilmemektedir.

Sosyalist Yaklaşım

£SSCB'de eğitim, öğretim)

Eski SSCB on beş Cumhuriyet ve ulustan oluşmuştur. Anayasal olarak tüm cumhuriyetler hak ve statü olarak eşittir. Sovyet vatandaşları 130 dil konuşurlar. Altı çeşit alfabe kullanılır. Sayıları 16'ya yaklaşan özerk cumhuriyet vardır. Bunların hepsi eğitimde kendi dilini kullanır.

Yüksek öğrenimi de kendi anadilleri ile yaparlar. Rusça, eğitimin belirli kademesinden sonra öğretilir. Bütün ilkokul ve ortaöğretim okullarının işi ile Cumhuriyet Bakanlığı ilgilenir. Birlik bakanlığı, tüm cumhuriyetlerde ortak politikalar için eş güdüm merkezidir. Cumhuriyetlerde yüksek öğrenim bakanlığı da vardır. Bunları da birlik bakanlığı koordine eder. 15 özerk cumhuriyet kendi eğitim bakanlığınca işlerini yürütürler, hepsi birlik cumhuriyetlerinin bakanlığına bağlıdırlar.

Cumhuriyetler, özerk (muhtariyet) cumhuriyetler kendi öğretim programlarını yapmakta serbesttirler.

KAYNAKÇA

Ekinci, Tarık Ziya (Tarih). Vatandaşlık Açısından Kürt Sorunu ve Çözüm Önerisi, (Yayın Yeri), Kültürel Yayınları.

EK 4. EĞİTİMDE AYRIMCILIKLARA TANIKLIKLAR

Kürt Dili İle İlgili Tanıklıklar

M T: 1974 yılında ilkökul 3. öğrencisi Diyarbakır ili, Bismil ilçesi, Belli köyü ilkokulu sınırlı öfkeli bir öğretmen atandı. "Bundan sonra Kürtçe anne, baba, kardeşler ve köylü dahil kimseyle konuşulmayacak" dedi. 3-4 kişilik bir grup tespit edip atadı. Bunlar Kürtçe konuşan öğrencilerin numarasını-adını öğretmene veriyordu.

Köyde Amcamın dükkanında görevli öğrencilerle birlikte bulunuyorduk. Yaşlı bir amca bana bir soru sordu, arkadaşına baktım ve sonucuna katlanarak Kürtçe yanıt verdim. Bizde hele büyüklerle okul dışında Türkçe konuşmak ukalalık ve özentili sayılıyor ayıplanıyordu. Ertesi gün okulda erkenden numaramın verildiğini üç dört kişiyle beraber öğretmenin karşısına çıkarıldığımda anladım. Ellerimiz morarıncaya kadar öğretmenin sopalı dayığına maruz kaldık. Bu bende inada dönüştü. Arkadaşlar beni takip ediyor, ben Kürtçe konuşuyordum özellikle de ispiyoncunun yanında. Benim Kürtçe konuşmaktan vazgeçmeyeceğimi anlayan öğretmen sayısız dayaktan sonra cezalandırmaktan bıktı.

M Ö: 1975-76 Bitlis ili Tatvan ilçesi Dumlupınar İlkokulu'nda 4. sınıf öğrencisiyim. Andımızı her gün sabah okurduk. Andın sonunda "Ne mutlu Türküm!" diye biten bölümü biz üç dört kişi "Ne mutlu Kürdüm diyene!" diye okurduk. Bir 10 Kasım töreninden sonra çocukluğun verdiği bilinçsiz bir aşağılanan kimliğe sarılma refleksi biçiminde gelişmişti. Fark edildik, sesimiz duyuldu. Müdür odasına 3-4 kişi götürüldük. Hepimiz sağlam birer Osmanlı tokadı yedik.

O yıllarda solculuk bir yönüyle Kürt kimliğine yakınlığıyla içimizde yayılan bir yaklaşımdı. Ecevit'e bile solculuğundan dolayı sempati besledik. Ta ki Ecevit'in büyük Diyarbakır mitinginde "Yaşasın halkların kardeşliği" sloganını keserek "Ülkemizde halk var. O da Türk halkıdır. Halklar yoktur" diyene kadar.

A A: Umdere Köyü/Dargeçit/Mardin: 1968-69 Eğitim-Öğretim yılı 3. sınıftaydım. Köyümüzün zalim ve zengin kişiliği Hacı Hüso'nun oğlu öğretmen tarafından Kürtçe konuşma kolu (Kürtçe konuşanları öğretmene ihbar eden kol) başkanlığına getirildi. Babam 1965 Güney Kürdistan ayaklanmasında ölmüştü. Bu bende erken yaşta ulusal bir bilinç oluşturmuştu. Ben bu yönümle hedeftim. Kürtçe konuştuğum için her gün dayak yerdim. Hüso'nun oğlu İhsan (İso) benimle arkadaşlık edenleri de ihbar edip duruyordu. Birçok arkadaş bağdan bahçeden getirdiklerini (badem, ceviz, vb.) İso'ya ihbar etmemesi için veriyordu. Canımıza tak ettiği bir gün 6 arkadaşımın yolunu kestik. Hepimiz yediğimiz dayakların acısını çıkarmak için nasıl dövüldük 17 gün okula gelemedi.

Okulda öğretmen bize çocuğu neden dövdüğümüzü sordu. Bize küfretti dedik. Öğretmene verilen üç kişinin arasında beni korudukları için adım yoktu. Arkadaşlar bir de ekleme yaparak "İso, Kürtçe konuşanları değil Türkçe konuşanları yazıyordu" demişler. Öğretmen hem beni sindirmek hem de görev vererek etkisizleştirmek için Kürtçe konuşma koluna başkan atadı. Tabii Kürtçe konuşanlar değil Türkçe konuşanlar sık sık öğretmenin karşısına çıkmaya başlamıştı. Ancak bu fazla uzun sürmedi. "Bre" dediğimiz, ön keserek saf dışı bırakmaya dayalı oyunda Kürtçe esastı. bütün eylemlerimizi adlandırmıştık. Oyun devam ediyordu Kürtçe de ve öğretmen uzun süredir bizi izliyormuş. Murat gelip "Siz neden Kürtçe konuşuyorsunuz" dedi. Ben de bu sorgulamaya tokatla karşılık verdim. Ardından öğretmen çıktı ve birkaç tokattan sonra kaçtık.

Ertesi gün okulda 3-4 tane dikenli kalın nar sopalılarıyla karşılandık. Her birimizin elbisesi sırt kısmından bacağımıza kadar yırtılmış, kalçalarımız kanlar içinde kalmıştı.

Lise mezunuyum ve bütün bu yaşadıklarımınla ilgili olsa gerek Türkçe'ye karşı bende oluşan antipati yüzünden, Türkçe derslerinde 1 den fazla not alamadım. Başkalarına yaptırdığım ödevlerle ve öğretmen kurullarıyla geçebildim.

H K: Güçlükonak/ Şırnak: 1985'te ilkokula başladım. Türkçe'yi hiç bilmiyordum. 4-5. sınıflar yarım yamalak Türkçe biliyorlardı. Öğretmen Kürtçe konuştuğumuzda bize dayak atıyordu. Birleşik sınıfta 1'den 5'e kadar olan öğrencilerle beraberdik. Her gruptan, Kürtçe konuşanı öğretmene söyleyen bir görevli seçilmişti. Bu kişiler kendi grupları üzerine korku salıyordu. Ellerinde kalem konuşanların adlarını yazıyorlardı. Okula gittiğimizde bizim gruptan Yusuf olmak üzere temsilciler öğretmene listelerini verirdi. Her teneffüs dönüşü aynı manzara yaşanırdı. Görevlilerden başka herkes tahtaya çağırılırdı.

Standart ceza 3-4 sopa arasındaydı. Zaten öğretmenlerimizi elinde kalemden çok sopayla görüyorduk. Bu cezalardan sonra sık sık okuldan kaçmaya başladım. Öğretmen babama şikayet ederdi. İmam olan babamın cezaları da esaslıydı. Dayak yememek için okuldan kaçtığımda babam yakalarsa okula kadar götürüyordu.

Dayaklar sonucu, her okula başlama yılında yaklaşık bir ay yürüyemiyor, bacaklarım tutmuyor felç oluyordum.

4. ve 5. sınıfta öğretmen, grubun temsilcisi olarak beni seçti. Bu defa da cezalardan dolayı okuldan kaçanların birçoğunu ben döverek okula getiriyordum. Şimdi acıyla anıyorum. Ramazan Kurt ve Ali isimli arkadaşlarım okulu bitirmeden bırakmak zorunda kaldılar. Bu yaşadıklarımın ardından ilkokulu sekiz yılda bitirebildim. Geçen sürelerdeki cezalarımı ve bana etkilerini anlatmakta güçlük çekiyorum.

Cizre İmam Hatip Lisesi orta kısmına 1993'te başladım. Okulun ilk bir ayında kendimi o kadar baskı altında hissettim ki yine yürüyemedim. Bu sefer dördüncü dil benim kabusum olmaya başladı. Camide babamla başlayan Arapça okulda da karşımdaydı. Bütün bunlara karşın ezbere bir Arapça'yla okuldan ancak mezun oldum.

C Y (Öğretmen): Öğretmenliğe başladığım yıllardan beri bölgede görev yapmaktayım. Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde anadili Kürtçe olan çocuklar, Türkçe bilmemekten kaynaklı söylenenleri tam olarak ne anlayabiliyorlar ne de ifade edebiliyorlar. Babamın 1950-11 yıllarda başından geçenlerle, 1996-11 yıllarda mesleğimin ilk yıllarında karşılaştığım olaylardan bir farkı olmadığını gördüm. Babam ilkokul 3. sınıftayken öğretmenleri tarafından sınıfta sözlü yoklama yapılıyor, öğretmen şimşek olayını anlatıyor ve sınıftakilerden bu olayın ne olduğunu soruyor, babam şimşekten bahsettiğini biliyor fakat Türkçe'sini bilmediğinden cevap veremiyor. Yanındaki arkadaşına, öğretmen brus'tan (şimşek) bahsediyor, diyor. Yanındaki arkadaşı da (Türkçe bildiğinden), öğretmenim şimşek denir, diyor ve iyi not alıyor (babam 4. sınıfta okuldan ayrılıyor).

Yine 1996 yıllarında öğretmenliğimin ilk yıllarında çocuklara renkleri anlatıyordum (5. sınıf öğrencilerine) anlattığının geri dönütünü almak için Mehmet adındaki öğrenciyi kaldırarak ana renkleri saymasını istedim dilini yutmuş gibi sustu bir türlü ağzını açmadı renkleri gösterdiğim halde söyleyemedi. Okulun dağılışında birlikte yürüyorduk Kürtçe, neden dersi dinlemiyorsun en basit sorulara bile cevap veremiyorsun, dedim. O ise bana, öğretmenim soru zor değildi ki gösterdiğiniz rengin adı "sor", dedi (sor, kırmızının Kürtçe'sidir).

R K (Gazeteci): Çokkültürlü bir coğrafyada doğdum. Köyümüz ve komşu yerleşim alanlarında etnik ve inançlar açısından çokkültürlü idi. Bizim köyde Müslüman ve Yezidiler bir arada yaşardı. Komşu köyde Asuri (Süryani) aileler bulunmaktaydı. Köyümüze 5 km uzaklıkta ortaokulu okuduğum ilçede de Türkler, Araplar ve Kürtler yaşardı. Çocukluğum ve gençlik yıllarım böyle kültürler mozaiği içerisinde geçti. Eğitim yıllarımda Türkçeyi ilkokulda öğrendim. Bir sınıfta üç ayrı dili kullanan farklı inançtaki öğrencilerle eğitim gördük. Aynı bölgede yıllarca görev de yaptım. Görevimi ifa ederken insanlarla daha iyi iletişim kurmak için kendi dilleri ile konuşmayı tercih ettim genelde. Ama resmi dili tam olarak bilmemelerine rağmen yanıtlar genelde Türkçe oluyordu. Ya da hiç yanıt alamıyordum. Bu da Cumhuriyet Tarihinde süregelen uygulama resmi dil dışında insanların kendi anadilleri ile konuşmaları yasaklanmasından kaynaklanıyordu. Haber amacı ile bir gün Beşiri'ye bağlı bir Yezidi köyüne inançları ve getenek görenekleri ile ilgili haber yapmak için gittim. Beni "Şeyh" denen kendileri açısından önemli bir din adamının yanına getirdiler. Türkçe konuşmada zorlanabileceği düşüncesi ile kendisi ile Kürtçe konuştum. Şeyh, "benim gazeteci olduğuma inanmadığını ve sorularımı yanıtlamayacağını" söyledi. Neden diye sorunca da yanıtı "Kürt gazeteci daha önce hiç duymadım da ondan" dedi. Türkçe yayın yapan Hürriyet gazetesi muhabiri olduğumu söyledim ve haberinde Türkçe yayınlanacağını belirtmememe rağmen Yezidi Şeyhi'ni gazeteci olduğuma inandıramadım. Bölgede görev yapan diğer görevlilerde yıllarca aynı sorunla karşılaştılar. Kürtçe konuşan bir doktorun teşhisine aynı dili kullananların bir çoğu inanmadı.

Laz Diliyle İlgili Tanıklıklar

M R Ö (1924 doğumlu): "Otuzlu yıllarda okullarda Temizlik ve İntizam Kolu, Kızılay Kolu gibi isimlerle çalışma kolları oluşturulurdu. Bunlar arasında "Lazca Konuşanlarla Mücadele Kolu" diye bir kol daha vardı. Ben dördüncü ve beşinci sınıfta iken bir müddet bu kolun başkanlığını yaptığımı hatırlıyorum. Bu işi faydalı olduğuna inanarak yapardık. Çünkü talebeler de öğretmenler de Laz kökenli idiler ve Türkçeleri meramlarını ifade edemeyecek kadar bozduktu. 'Lazca Konuşanlarla Mücadele Kolu'ndaki faaliyetlerime hiç anlam veremezdim. Çünkü okulda tamam; Lazca konuşanlara ihtarımı yapardım, ama eve gelince, köye çıkınca hiç Türkçe bilmeyen babaannem, dedem, komşuma hiç etkili olamıyordum. Hal böyle olunca, onlarla ben de Lazca konuşuyordum. Yani 'görevli de suç işliyordu'. Garip, yüzeysel bir kandırmaca. Bir çocuğun iki yüzlü gelişmesinde felâket etkili olacak bir uygulama. Ayrıca onlara, 'Lazca konuşmayın' demek, 'Siz hiç konuşmayın' anlamına geliyordu. Çünkü Lazcadan başka dil bilmiyorlardı. Böyle bir teklif, onların aklımızdan şüphelenmelerini gerektiriyor ve şaşkın şaşkın gülmelerine vesile oluyordu. Bu çok büyük bir çelişki idi. Çocuk ruhumda oluşan bu çapraşık duygular, beni konunun nedenlerini anlamaya doğru iterdi, ama hiçbir izah tarzını da bulamazdım. Bu konudaki pozisyonumu iki yüzlülük imiş gibi algıladım ve hatırladığıma göre utanır veya sıkılırdım"

M Ç: "Ben 1926 senesi 20 Mart doğumluyum. 1930'lu yıllarda ilkokul tahsilimi (Ardeşen) Tunca Beldesin'de (Dutxe) yaptım. Öğretmenimiz V B idi. Okulda Laz'ca konuşmak yasaktı. Yalnızca okulda değil, dışarıda da konuşulmayacaktı. Bunun tespiti için de talebeleri arasında görevlileri vardı. Laz'ca konuşanları tespit edip kendisine isimlerini getirenleri ödüllendiriyor ve talebeleri ispiyonculuğa teşvik ediyordu. Laz'ca konuşanları da -yine talebelere yaptırdığı- özel fındık ağacından çubuklarla avuçlarını kırbaçlıyordu veya parmaklarımızı birleştirip tırnaklarımıza cetvelle vuruyordu. Bu tutum ve davranışın bana yaptığı psikolojik tahribatın yaşam boyu uzun zamanımı aldığını, bu aşağılanma suçluluk, ama bu suç ve yabancılık bende hep var olacaktı. Üstümden atamayacaktım. Çünkü ben Laz'dım ve Laz'ca konuşuyordum, Laz'ca şarkı söylüyordum. Ülkemizdeki bu tür baskıların, büyük beyin tahribatlarına yol açtığına inanıyorum. Ülkemde bir tek Nobel ödüllü olmaması acaba bu tür baskıların bir sonucu mudur diye düşünüyorum."

M T (1956 doğumlu): "Türkçe'yle ilk tanışmam, annemin beni elimden tutup kayıt yaptırmak için okula götürdüğü gün oldu. Bir odaya girdik. Annemin elini sıkı sıkı tutuyordum. Sonradan müdür olduğunu öğrendiğim adam, bir şeyler konuşuyordu. Ben ise hiçbir şey anlamıyordum.

Artık sınıftaydım. Sıramda oturuyor, bir yandan da okul bahçesinde bekleyen annemi gözlüyordum. Sınıftaki öğretmenin konuşması yine benim bilmediğim bir dildeydi ve onu anlamıyordum.

Teneffüsler benim için oyun oynamak için değil, arkadaşlarımla (Laz'ca) konuşma ihtiyacını karşılayabildiğim yegâne zamanlardı.

Derslerin teneffüslerden sonraki ilk beş dakikası dayak seansları ile geçiyordu. Suçumuzun ne olduğunun bilincinde değildik. Sonraları anladık ki, suçumuz Laz'ca konuşmakmış. Laz'ca konuşanların isimlerini okulda kurulu olan 'Laz'ca Konuşmama Kolu' görevlileri okul idaresine bildiriyordu. Bu görevliler, yaşça bizden daha büyük olanlardı. Bütün günlerimiz 'bu uygulamalarla geçiyordu.

Bir süre sonra, dayak yememek için Laz'ca konuşmamayı, yani susmayı tercih ettim. Başka bir dil, yani Türkçe bilmiyordum ve dolayısıyla da dersleri anlamıyordum. Tahtada yazılı olanları muntazaman defterime geçiriyordum. Öğretmen, başarılı bir öğrenci olduğumu(!) düşünmüş olacak ki, ikinci sınıfa geçtim. İkinci sınıfta yavaş yavaş Türkçe konuşmaları anlamaya başladım. Aradan yıllar geçti. Laz'ca konuştuğumuz için bizi döven öğretmenimizle 'bu konu'yu konuştum. 'Laz'ca Konuşmama Kolu' diye 'eğitsel kol'un olduğunu ondan öğrendim. 'Niye bizi çok dövüyordunuz? Çok mu yaramazdık?' diye kendisine sorduğumda şu cevabı verdi: 'Hayır! Seni uslu bir çocuk olarak hatırlıyorum.' 'Sizden yediğim sopaları birbirine eklesem Boğaz'a üçüncü köprü olur' dedim. Öğretmenimiz, bugün güzel(!) Türkçe konuşmamızı 'bu uygulamalara bağlıyor. 'Başarılı' olduğunu kabul etmek gerek!

'O dönem'de 'riskleri göze alanlar' da görülür. Kimi tanıklar, kimi Hoca efendilerin cemaatlarına Laz'ca vaazlar verdiğini; kimi tanıklar da kimi öğretmenlerinin her

