

T.C.
BAŐKENT ÜNİVERSİTESİ
AVRUPA BİRLİĞİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER
ANABİLİM DALI
AVRUPA BİRLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKASININ ÖNCELİKLERİ:
KAVRAMSAL BİR ANALİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez DanıŐmanı

Doç. Dr. Menderes ÇINAR

Hazırlayan

Derya Suner

2007-Ankara

T.C.
BAŐKENT ÜNİVERSİTESİ
AVRUPA BİRLİĞİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER
ANABİLİM DALI
AVRUPA BİRLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKASININ ÖNCELİKLERİ:
KAVRAMSAL BİR ANALİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez DanıŐmanı

Doç. Dr. Menderes ÇINAR

Hazırlayan

Derya Suner

2007-Ankara

Derya Suner tarafından hazırlanan,

“Avrupa Birliği Eğitim Politikasının Öncelikleri: Kavramsal bir Analiz” adlı tez
çalışması jürimizce Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

Kabul (sınav) Tarihi: 9 Şubat 2007

İmza

Jüri Üyesi : **Doç. Dr. Menderes Çınar**

Jüri Üyesi: **Yrd. Doç. Dr. Zuhale Yeşilyurt Gündüz**

Jüri Üyesi: **Dr. Birgöl Demirtaş Coşkun**

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmamın tım aőamalarında beni yönlendirdiği, konu içinde dağılmamı önlediği, en önemlisi de, sürecin başından sonuna gösterdiği engin hoőgörüsü, anlayışı ve desteği sayesinde bu çalıőmayı tamamlayabildiğim tez danıőmanım Sayın Hocam Doç. Dr. Menderes ınar'a,

Çok değerli bilgilerini ve fikirlerini benimle paylaşarak ufkumu geniőleten Sayın Hocam Prof. Dr. İlhan Tekeli'ye,

Yoğun iş tempom içerisinde tez çalıőmamı tamamlayabilmem için bana gösterdikleri anlayış ve esneklik için YK AB ve Uluslararası İlişkiler Birimi Sorumlusu Sayın Deniz Ateő'e ve YK Baőkan Vekili Sayın Prof. Dr. Aybar Ertepinar'a,

Manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim Levent Barlak'a,

Hayatım boyunca bana sağladıkları desteği tez çalıőmam sırasında da sürdüren canım aileme,

Teőekkürlerimi bir borç bilirim.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, AB eğitim politikasının önceliklerini bazı analitik araçlar yardımıyla tartışmaktır. Modern toplumlarda eğitimin ekonomik, toplumsal ve siyasi-ideolojik olmak üzere üç temel işlevi olduğu ve bu işlevlerin Ernest Gellner'in de işaret ettiği gibi milliyetçilik ideolojisiyle ilgili olduğu söylenebilir. Sanayi Devrimi sonucu toplumsal yapıdaki değişim, eğitimin işlevlerindeki değişikliğe de yansımıştır. Modern eğitim, modern toplumun ihtiyaçlarına cevap verir ve bu ihtiyaçlardan biri de ortak kimliktir. AB'de entegrasyon sürecini açıklamak için yola çıkan neo-fonksiyonalist yaklaşım da eğitim politikalarını AB bütünleşmesinin bir türevi olarak görür. Bu bağlamda, çalışmada yapılan tartışma üç aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde modern toplumlarda eğitimin işlevleri incelenecek ve AB'de eğitim politikasının bu işlevlerle anlaşılabilirliği tartışılacaktır. İkinci aşamada AB'de eğitim alanında 'politika oluşturma' ve 'politika uygulama' düzeyleri arasındaki farklılıklardan ve eğitim politikasındaki önceliklerden bahsedilecektir. Tartışmanın son bölümünde ise, ulus-devlet düzeyinde standart bir eğitim politikası oluşturma ve uygulamanın ortak bir kimlik duygusuna yol açacağı tezinden hareketle Gellner'ci ve neo-fonksiyonalist yaklaşımların AB düzeyinde geçerli olup olmadığı tartışılacaktır.

ANAHTAR KELİMELER: AB, Eğitim, İşlevselcilik, Kimlik

ABSTRACT

The aim of this thesis is to discuss the priorities of EU education policy with the help of some analytic tools. These tools consist of three basic functions of education, namely economic, social and political-ideological and nationalism theory of Ernest Gellner. The changes of the social structure after the Industrial Revolution are reflected in the changes of the functions of education. According to Gellner, whose theory is based on the concept of nationalism in the 19th century, education is the functional result of modernity. In addition to this, the neo-functional approach, which attempts to explain the EU integration process, has similar functionality in order to explain the education policy the Union makes. In this context, the discussion is composed of three stages. The first stage is related with whether the foreseeing of Gellner's theory and neo-functional approach can be used to explain EU's education policy. The second stage is about the differences between 'policy making' and 'policy implementing' and the priorities of EU education policy. The last stage of discussion questions whether the approaches of Gellner and neo-functionalists, who claim making and implementing a standardized education policy functionally results in a feeling of common identity, is also valid on EU level.

KEY WORDS: EU, Education, Functionalism, Identity

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
GİRİŞ.....	1
I. EĞİTİM KAVRAMI VE MODERN TOPLUMDAKİ İŞLEVLERİ.....	4
I.1. Tarihsel Süreç İçerisinde Eğitim Kavramı.....	4
I.2. Modern Toplumda Eğitimin İşlevleri.....	12
II. AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKASININ TARİHSEL GELİŞİMİ.....	27
II.1. Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun Kuruluşu.....	28
II.2. Avrupa Topluluğu Eğitim Politikası: Maastricht Antlaşması'na Kadar Olan Süreç (1958-1993).....	29
II.3. Maastricht Antlaşması ve Sonrası.....	38
II.4. Lizbon Stratejisi'nde Eğitim.....	46
II.5. Avrupa için bir Anayasa Oluşturan Antlaşma'da Eğitim.....	49
III. AB EĞİTİM POLİTİKASI: KAVRAMSAL BİR ANALİZ.....	54
III.1. AB Eğitim Politikasının Düzeyleri ve Öncelikleri.....	55
III.2. AB Eğitim Politikası, Avrupa Kimliği Oluşturmanın bir Aracı Olabilir mi?.....	63
SONUÇ.....	72
KAYNAKÇA.....	76

GİRİŞ

Eğitim kavramı tarihsel süreç içerisinde gerek insanların kişisel gelişimi, gerekse de topluluklar ve devletler açısından önemli olmuştur. Bireylerin bir toplum içerisinde dünyaya geldikleri düşünüldüğünde bu bireylerin içinde buldukları topluma intibak etmeleri kaçınılmaz bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu intibak süreci toplumsallaşma olarak kavramsallaştırılmıştır. Toplumsallaşma, toplumun değerlerini, inançlarını ve davranış kodlarını edinme süreci olarak tanımlanabilir. Toplumsallaşma aracılığıyla birey sadece birey olmaktan çıkıp, aynı zamanda bir topluluğun üyesi haline gelmektedir. Aile, arkadaş grupları ve medya dışında toplumsallaşma sürecinin en önemli araçlarından biri eğitim olmuştur. Eğitimin her çağda ve her dönemde o dönemin özellikleriyle örtüşen önemi, eğitimin tanımının da farklı zamanlarda farklı biçimlerde yapılmasına neden olmuştur.

İlkçağlarda insanın eğitim ile nitelendirilebilecek etkinliği avlayıcılık ve toplayıcılık ile sınırlıyken, ortaçağa hakim olan skolâstik düzende eğitim, dini ve akli bilgilerin birbiriyle çelişmeyeceği varsayımı üzerine kuruludur. Döneme dini paradigma hakim olduğu için akli bilgiler dine “uydurulmuş”, ya da dine uymayan akli bilgiler sapkınlık olarak nitelendirilmiş ve bu tür bilgileri üretenler aforoz edilme tehlikesi ile karşılaşmıştır. Rönesans ve reform hareketleriyle beraber dini dogmalar yıkılmıştır. Modern toplumun entelektüel temelleri atılan Aydınlanma Çağı’nda ise eğitim ile ilgili elitist bir yaklaşım doğmuştur. Bu yaklaşıma göre eğitim, sıradan insanların harcı değildir. Sanayi devrimi ile birlikte eğitimin tarihsel süreç içerisindeki yerinde de önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Zira, sanayi devriminin bir sonucu olarak modern toplumun doğuşuyla beraber toplumsal yapı değişmeye başlamış, bireyler arasındaki benzerliklerden çok farklılıklar önem kazanmaya başlamış, iş bölümü ve uzmanlaşma artmış ve iletişimin kapsamı genişlemiş ve niceliğinde de artış olmuştur. Toplumsal yapıda meydana gelen böyle

değişiklikler sonucunda daha önce bireyleri bir arada tutan gelenek ve değerler etkisini yitirmeye başlamıştır. Bu nedenle geleneksel cemaatinden kopmuş bireylerin sanayi toplumunun yarattığı iş bölümü karşısında her geçen gün yeni değer ve normlar öğrenmeleri gerekmiştir. Modern toplumu bir arada tutacak bu değerlerin benimsenmesinde standartlaştırılmış eğitimin büyük rolü olmuştur.

Çalışmanın konusunun eğitim olarak seçilmesinin nedeni, eğitim kavramının tarihsel dönemlerin her birinde güncelliğini yitirmeyen bir konu olmasıdır. Eğitim, bu güncelliğini ekonomik, toplumsal ve siyasi-ideolojik gibi çeşitli işlevleri olması nedeniyle sağlar. Güncel bir konu olan Avrupa Birliği (AB)'nde eğitim politikasının önceliklerini açıklamak için işte bu temel işlevlere başvurulacaktır. Aynı zamanda Ernest Gellner'in milliyetçilik teorisinde ayrıntılandığı eğitimin modern toplumlardaki işlevinden yararlanılarak, çalışmada AB örneği için yapılacak tartışmalar için birtakım analitik araçlar sağlanmaya çalışılacaktır.

Bu çerçevede çalışmanın ilk bölümünde eğitim kavramının çeşitli dönemlerde yapılmış farklı tanımlarına, tarihsel süreç içerisinde eğitimin rolü ve önemine ve modern toplumlarda eğitimin ekonomik, toplumsal ve siyasi-ideolojik olmak üzere üç farklı işlevine değinilecektir. Daha sonra Ernest Gellner'in milliyetçilik teorisi anlatılarak Gellner'e göre modern toplumda eğitimin işlevlerinden bahsedilecektir. Böylece, Gellner'in ulus-devlet bazında modern toplumda eğitimin işlevini açıklarken kullandığı ve temelini 19. yüzyıl Avrupa milliyetçiliğine dayandırdığı teorisi diğer bölümler için bir yol haritası niteliğinde olacaktır.

İkinci bölümde AB'de bir eğitim politikası oluşturma süreci üç farklı döneme ayrılarak incelenecektir. Zira, bu dönemlerin her biri eğitim politikası oluşturma açısından dönüm noktalarını temsil etmektedir. Bu dönemlerin ilki Maastricht Antlaşması'na kadar olan süreç, ikincisi Maastricht Antlaşması'nın imzalanmasıyla başlayan süreç ve sonuncusu da Lizbon Stratejisi'nin yayınlanmasından sonraki süreç olacaktır. İlk dönem, eğitim alanına sadece mesleki eğitimin dahil edilmesi açısından önemlidir. Maastricht Antlaşmasının imzalanmasıyla başlayan ikinci dönem ise genel eğitimle ilgili konuların ilk kez bir antlaşma metnine dahil olması

açısından önemlidir. Lizbon Stratejisiyle başlayan dönem ile birlikte Birliğin tüm politika alanlarındaki öncelikli hedefi bilgi toplumuna uyum ve rekabet edebilirlik kapasitesini artırma olacaktır ve bunun eğitim alanındaki yansımalarından da bu başlık altında bahsedilecektir. İkinci bölümün son kısmında ise referandumlar sonucu reddedilmiş olan Avrupa Anayasası'nda eğitim ile ilgili maddeye değinilecektir.

Çalışmanın son bölümünde AB'de eğitim politikasının kavramsal bir analizi üç aşamalı bir tartışma etrafında sunulacaktır. Bunlardan ilki AB'de eğitim alanında üye devletler arasında yakınlaşmaya gidilmesinin sebebinin neo-fonksiyonalistlerin öngördüğü ve ulus-devlet örneğinde olduğu gibi piyasaların daha iyi işlemesine yönelik olup olmadığıyla ilgili olacaktır. İkinci aşamada, AB eğitim politikasının düzey ve öncelikleri 'politika oluşturma' ve politika uygulama' arasındaki farklılıklara değinilerek açıklanmaya çalışılacaktır. Üçüncü aşama ise bir önceki tartışmaya verilecek cevap doğrultusunda eğitim alanında böyle bir yaklaşmanın bir Avrupa kimliği oluşturma açısından etkileri üzerine olacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

I. EĞİTİM KAVRAMI VE MODERN TOPLUMDAKİ İŞLEVLERİ

Çalışmanın bu bölümünde eğitim kavramı, bu kavramın toplumsallaşma ile ilişkisi ve tarihsel süreç içerisinde eğitimin çeşitli işlevleri anlatılacaktır. İlk çağlardan günümüze önemli bir toplumsallaşma aracı olan eğitimin önemi ve işlevinde, sanayi devriminden sonra değişen toplumsal ve ekonomik yapı sonucunda bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Ekonomik ve toplumsal yapıdaki söz konusu değişimi anlamak için Durkheim'ın mekanik ve organik dayanışma kavramlarına başvurulacaktır. Böylece tarihsel süreç içerisinde eğitimin içerik ve nitelik bakımından içinde bulunulan koşullardan etkilendiği görülecek ve modern toplumun arka planını oluşturan toplumsal yapı açıklanarak eğitimin sırasıyla ekonomik, toplumsal ve siyasi-ideolojik işlevlerine değinilecektir. Bölümün son kısmında Gellner'in milliyetçilik teorisi, onun 'Uluslar ve Ulusçuluk (*Nations and Nationalism*)' adlı eserinde ortaya koyduğu şekilde irdelenerek, bu teoriye göre modern toplumlarda eğitimin işlevi tartışılacaktır. Böylece, AB'nin eğitim politikasını anlamak ve değerlendirmek için bazı analitik araçlar elde edilmiş olacaktır.

I.1. Tarihsel Süreç İçerisinde Eğitim Kavramı

Eğitim kelimesinin Latince kökeni olan "educare" incelendiğinde bunun "beslemek, dışarı çekmek, bir şeye doğru götürmek ve yetiştirmek" anlamlarına geldiği görülür. Bu şekliyle eğitim, çocuğu bilgiyle beslemek, aynı zamanda ondaki olanakları dışarı çekmek, ortaya çıkarmak için yetiştirmek demektir.¹ Bu tanımdan yola çıkarak eğitim olgusunun insanla ve onun dünyaya gelişiyile birlikte var olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren bebeklik,

¹ Saffet Bilhan, *Eğitim Felsefesi*, (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1991), s. 52.

çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi hayatının çeşitli dönemlerinde değişik araçlar tarafından eğitilmiştir. Eğitim, eğiten ve eğitilen ile karşılıklı etkileşim yoluyla yapılan bir etkinliktir. Çeşitli koşullar gerçekleştiği takdirde insanın doğumundan ölümüne kadar devam edebildiğine göre, eğitime bir süreç de denebilir. Bir süreç olarak eğitimin; koşulları, amaçları ve araçları bakımından değişik zaman dilimlerinde ya da aynı zaman diliminde farklı bağlamlarda yapılmış farklı tanımlamaları mevcuttur. İsmail Doğan'dan aktarılacak olursa;

“Ansiklopedik tanım olarak eğitim, ‘Bireydeki fiziksel, entelektüel ve ahlaki yetilerin geliştirilmesi eylemidir.’ (Larousse) Sosyolojinin kurucu babalarından olan Emile Durkheim’a göre ise eğitim; Toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir. Amacı, çocukta (ya da bireyde) hem bir bütün olarak siyasal toplumun, hem de bireyin bağlı olduğu iş çevresinin kendinden istediği belirli sayıda fiziksel, entelektüel ve ahlaki yetenekleri meydana getirmek ve geliştirmektir”.²

Tarihsel süreç içerisinde farklı tanımlamaları yapılmış olan eğitimin, içinde bulunduğu döneme etkisinde de farklılıklar olmuştur. İnsanın eğitim ile ilişkilendirilebilecek ilk etkinliği yiyeceklerin toplanması, seçilmesi, sınıflandırılması, taşınması ve saklanmasına ilişkin deneyim ve bilgilerin aktarılması yoluyla başlamıştır.³ Bilgi ve deneyimlerin sözlü olarak aktarılmasında en önemli unsur kuşkusuz dilin gelişimidir. Yazının icadı ve toprağa yerleşme ise eğitimin örgütlenmesi ve kurumsallaşması açısından bir başlangıç noktası olmuştur.

İlk çağlara bakıldığında okul denilen kurum henüz olmadığı için yaygın bir eğitim mevcuttur. Bu toplumlarda eğitimin içeriğini fiziki koşullara dayanıklılık, ata binmek, avlanmak gibi etkinlikler oluşturmaktadır.⁴ Eski Yunan’da filozoflar eğitimle ilgili sorulara yanıt aramışlar ve bunu yaparken eğitimin siyasal boyutlarına

² Aktaran, İsmail Doğan, *Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar*, (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1991), s. 52.

³ Feyyat Gökçe, *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, (Ankara: BRC Basım, 2003), s. 27.

⁴ Hikmet Yıldırım Celkan, *Eğitim Sosyolojisi*, (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 1989), s. 33.

işaret etmişlerdir. Eğitim, siyasal sistemin bir aracı olarak ilk kez Platon tarafından sistemleştirilmiştir.⁵ Platon vatandaşları işçiler, korucular ve yöneticiler olmak üzere üç sınıfa ayırmıştır. İşçilerin görevi üretmek ve yaşam için gerekli maddeleri temin etmek iken, korucuların görevi savaş yoluyla devletin sınırlarını genişletmektir.⁶ Platon'a göre her sınıf kendi özelliğini koruyacak şekilde eğitim almalıdır ve ideal bir devlette eğitimin amacı; yöneticide bulunması gereken yiğitlik, ölçülülük, adalet, bilgelik ve yöneticilik erdemlerini kazandırmak olmalıdır.⁷ Aynı zamanda Platon, filozofların sadece soylular arasından çıkabileceğini belirterek, eğitimin sınıfsal temelini atan ilk düşünür olarak değerlendirilir.⁸ Yine bir Eski Yunan düşünürü olan Aristoteles'e göre eğitimin amacı, vatandaşlara toplumsal yaşam için gerekli erdemleri kazandırmak ve bu vesileyle ancak toplumsal hayatta mümkün olan mutluluğu sağlamak olmalıdır.⁹

Ortaçağa ise kısaca "himaye altına girenle (vassal), himaye eden (süzeren) arasındaki ilişki"¹⁰ olarak tanımlanan ve bu ilişkiye dayanan feodal düzenin ve kilisenin hâkim olduğu görülür. Hıristiyanlığın etkisi altında olan eğitime bu çağda skolâstisizm hâkimdir. Skolâstisizm sözcüğü Latince "schola" (okul) sözcüğünden türetilmiştir ve özellikle ortaçağda dinsel açıdan kabul gören felsefi görüşleri nitelenecek için kullanılmıştır. Daha geniş anlamıyla;

"Skolâstik terimi Avrupa'da, esas olarak 8. yüzyılın sonlarından 13. yüzyıl sonuna kadar, önceleri kilise okullarında, daha sonraları da üniversitelerde yaygın biçimde benimsenen düşünce öğretisini niteler. İnanç ile bilgiyi, Kilise'nin ana öğretileriyle felsefeyi, özellikle de Aristoteles'in bilimsel yönelimli dizgesi ile mantığını uyumlu bir biçimde bütünleştirmeye çalışan ortaçağ felsefesinin bu egemen felsefe anlayışına 'skolâstisizm' de denir. Özellikle Hıristiyan okullarında

⁵ Feyyat Gökçe, *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, s. 38.

⁶ İsmail Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, (İstanbul: İletişim Yayıncılık, 1999), s. 23.

⁷ Feyyat Gökçe, *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, s. 38.

⁸ Age. s. 38.

⁹ Age. s. 39.

¹⁰ Tevfik Erdem, *Feodaliteden Küreselleşmeye, Temel Kavram ve Süreçler*, (Ankara: Lotus Yayınevi, 2006), s. 35.

yapılan akademik felsefeye, üniversite felsefesine verilen ad olarak skolâstik felsefenin temel ereği, din çerçevesindeki doğrulara ussal düşünceyle yaklaşarak inancı ilgilendiren bütün konuları açıklığa kavuşturmakdır”.¹¹

14. yüzyılda feodalizmde çözümler başlamıştır. Aynı yüzyılın sonunda Eski Yunan ve Roma kaynakları üzerinde çalışma ve onların tercüme edilmesiyle birlikte başlayan Rönesans dönemi ile beraber, düşünce alanında zenginleşmenin artması, ortaçağın skolâstik zihniyetinin sonunu getirmiştir. Bu dönemde bilim insanların gözlem ve ölçümlerle tanınan gerçeklik üzerinde yoğunlaşmaya başlamaları sonucu önceden ‘Tanrı mucizesi’ olan doğa, gizemini kaybetmiştir.¹² Skolâstik öğretilerin soyut ve metafizik konularının yerini artık doğrudan somut karşılığı bulunan inceleme konuları almaya başlamıştır.¹³ Kısacası, matbaanın icadı ile birlikte eski metinlerin tercüme edilmesiyle Rönesans dönemindeki sosyal yapıda, ‘sanatı, edebiyatı seven; yazar ve sanatçıyı destekleyen zengin aileler’¹⁴ ön plana çıkmaya başlamıştır. Tüm bu gelişmeler sonucunda 15. yüzyılda kilise, siyaset ve eğitim alanındaki gücünü kaybetmeye başlamıştır. Yeni Çağ ile beraber Rönesans ve Reform akımları yeni eğitim görüşleri getirmiştir. Rönesans’ın hümanist eğitimi çok yönlü yaratıcı düşünceyi ve gelişmiş insan yetiştirmeyi amaç edinen bir aristokrat ve seçkin eğitimidir. Bireysel ve liberal ağırlıklı eğitimin merkezinde Tanrı ve kilise dogmaları yerine insan bulunur. Rönesans’ın hümanist eğitiminin seçkin bir zümreye özgü olmasına karşılık ‘Reform’ adıyla bilinen kilise ve politikadaki yenileşme, antik kültür yerine Hıristiyanlık kültürüne dayanır ve geniş halk kitlelerine yayılır.¹⁵

Reform hareketinden de kısaca bahsetmek gerekirse, öncelikle bu hareketin kaynağının Almanya olduğunu belirtmek gerekir. İncil’in Latince’den Almanca’ya tercümesinin yapılması ve matbaa sayesinde İncil’e ulaşabilen insan sayısı artmıştır. Böylelikle insanlar artık kiliselerin onlara dayatmış oldukları din gerçeğiyle kutsal

¹¹ Sarp Erk Ulaş, *Felsefe Sözlüğü*, (Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2002), s. 1313.

¹² H.V Loo ve W. Reijer, *Modernleşmenin Paradoksları*, (çev. Kadir Canatan), (İstanbul: İnsan Yayınları, 2003), s. 61.

¹³ Tefik Erdem, *Feodaliteden Küreselleşmeye, Temel Kavram ve Süreçler*, s. 45.

¹⁴ Age.

¹⁵ Hikmet Yıldırım Celkan, *Eğitim Sosyolojisi*, s. 35.

kitaplarında yazan arasındaki farkı daha net görmeye başlamışlar ve Hıristiyanlığın kilise tarafından çarpıtılmış yüzünü fark etmişlerdir. Reform hareketini başlatan Luther, endüljansın¹⁶ din dışı bir uygulama olduğunu belirterek kiliseye tepki göstermiş ve Katolik kilisesi tarafından büyük tepki çekmiştir. Kilise tarafından hakkında verilen ölüm kararına rağmen, insan ve Tanrı arasında kilise gibi aracı bir kurumun bulunamayacağını belirterek kendisine geniş bir taraftar bulmuştur. Reform döneminde eğitim, dinsel dogmaların yıkılması hedefi çerçevesinde önem kazanmıştır ve bu sayede de geniş halk kitlelerine ulaşabilmiştir.

Aydınlanma Çağı ise, 17. yüzyılda İngiltere’de başlayarak, 18. yüzyılda Fransa ve Almanya’da olgunlaşmasının ardından tüm Avrupa’da etkili olmuştur. Voltaire, Kant, Descartes, Spinoza, Bacon, Hobbes, Locke ve Hume gibi filozoflar bu çağı temsil etmiştir. Bu çağa aynı zamanda Akıl Çağı da denir. Bu hareketin amacı, insanları esasta ‘kötü’, bu nitelikte ‘köleleştirici’ olduğuna inanılan mit, önyargı ve hurafenin (dolayısıyla da bunları üreten ve kurumsallaştırdığı varsayılan kurulu dinin) temsil ettiğine inanılan ‘eski düzen’den kurtararak, yine esasta ‘iyi’ ve ‘özgürleştirici’ olduğu kabul edilen ‘akıl düzeni’ne sokmaktır.¹⁷ Böylelikle Rönesans ile başlayarak Reform hareketi ile devam eden ortaçağın skolâstik düşünce biçimi ve feodal sistemi kırılma noktasına gelmiştir. Aydınlanma Çağı’nda özellikle aklın ön plana çıkması Kant’ın ‘Aydınlanma Nedir?’ başlıklı makalesinde kendini göstermiştir. Kant Aydınlanma’yı şöyle tanımlamıştır:

“Aydınlanma insanın kendi kendisini vesayete maruz bırakmaktan kurtulmasıdır. Vesayet bir insanın bir başka insanın nezareti olmaksızın kendi idrak kabiliyetini kullanamama iktidarsızlığıdır. Bu vesayet, vesayetin sebebi akıldan mahrumiyete değil, akıllı bir başkasının nezareti olmadan kullanma karar ve cesaretinin yokluğunda, insanın kendi

¹⁶ Ortaçağ Avrupasında bir tür günah çıkarma ve ölümden sonra cennette gitmek için Papa'nın sattığı af belgesi.

¹⁷ Ahmet Çiğdem, *Aydınlanma Düşüncesi*, (İstanbul: İletişim Yayıncılık, 1997), s. 14.

kendisini maruz bıraktığı bir vesayettir. Spare aude! 'Kendi aklını kullanma cesareti göster!' Aydınlanma'nın düsturudur".¹⁸

Aydınlanma Çağı'nda eğitime felsefi akımlardan rasyonalizm damgasını vurmuştur. Rasyonalizm, akılcılık ya da usçuluk olarak bilinmekte ve felsefede usu bilginin temel kaynağı ve sınanabilirlik ölçüsü olarak kabul etmektedir.¹⁹ Dünyanın ussal bir düzen içeren bir bütün olduğu, parçalarının mantıksal zorunlulukla birbirine bağlı bulunduğu, dolayısıyla da yapısının doğrudan kavranabilir olduğu görüşüne dayanmaktadır.²⁰ Fakat burada gözden kaçırılmaması gereken bir nokta vardır. Aydınlanma, etkileri açısından düşünüldüğünde toplumun büyük bir kısmı üzerinde sonuçları olan bir süreç değildir. Dolayısıyla Aydınlanma'nın elitist bir yönü vardır denebilir. Örneğin Voltaire'e göre halk, akla kapalı olup, eğitim ve öğretim yerine sadece 'yönlendirilmesi gerekenler' olarak görülmektedir.²¹ Bu elitist düşünce, dönemin eğitim anlayışına da yansımıştır. Fakat yine de "Aydınlanma, hem dolaylı ekonomik ve toplumsal sonuçları itibariyle, hem de akılsal devrim denilen oluşumun altyapısını oluşturarak 'modern toplum'un entelektüel temellerini vücuda getirmiştir".²²

18. yüzyılın ikinci yarısı ile 19. yüzyıl Sanayi Çağı olarak bilinmektedir. Sanayi devrimi 1750–1780 yılları arasında gerçekleşmiştir. 1750'lerde İngiltere'de başlayan süreç tüm Avrupa'ya yayılmıştır. Bu devrim sonucunda Avrupa'nın ekonomisi, sosyal yapısı ve sosyal hayat biçiminde önemli ve keskin değişiklikler meydana gelmiştir.

Sanayi devrimi, teknolojiadaki birçok değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Pamuk üretimi ile birlikte yeni bir sanayinin doğuşu, James Watt'ın buhar makinesini geliştirmesi, demir sanayisi ve ulaşımdaki gelişmeler bunlara örnek olarak verilebilir.

¹⁸ Immanuel Kant, "Aydınlanma Nedir?," (çev. Atilla Yayla), *Liberal Düşünce*, 38-39 (2005), s. 225.

¹⁹ Ana Britannica, Cilt 21, (İstanbul: Ana Yayıncılık, 1990), s. 434.

²⁰ *Age*, s. 434.

²¹ Norman Hampson, *Aydınlanma Çağı*, (çev. Jale Parla), (İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları, 1991), s. 25.

²² Ahmet Çiğdem, *Aydınlanma Düşüncesi*, s. 16.

Sanayi devrimi sonucunda bu teknolojik değişimler, doğal kaynaklardan yararlanmanın büyük ölçüde artmasına ve seri üretime geçilmesine olanak vermiştir.

Sanayi çağının eğitim akımları Batı'daki sanayi devriminin yarattığı toplumsal yapı ve onun problemleriyle paralellik gösterir. Eskiden insan gücü ya da çeşitli doğa güçleriyle (su, rüzgar gibi) yapılan üretim, sanayi devrimi ile başlayan makineleşme sonucu artık daha hızlı ve seri bir şekilde yapılmaya başlamıştır. Böylece bu makineleri kullanacak insan gücü talebi artmıştır. Bu insan gücünün gerekli uzmanlık eğitimini almış olması, bunu alabilmesi için ise okur-yazar olması gerekmiştir. Böylece sanayi döneminde eğitim, işçileri gerekli temel becerilerle donatacak uzmanlaşmaya dayalı eğitim olmuştur. Bununla birlikte büyük bir işçi sınıfının oluşması ile toplumda çeşitli sınıfsal farklılıklar meydana gelmiştir. Bu farklılıklar eğitim taleplerinde de kendini göstermiştir. Örneğin üretim için fabrikada ve çok boyutlu (politeknik) eğitim düşüncesi yaygınlaşırken, yönetenler ve çalıştıranlar için özgürleştirici ve bireyselliği ön plana çıkaran tek boyutlu (pragmatik) eğitim, siyasi sistemlerin güvendikleri en büyük araçlardan biri haline gelmiştir.²³

Sanayi devrimi ile birlikte oluşan toplumsal yapıyı ve bu yapı içerisinde eğitimin konumu ve önemini anlamak için modern sanayi toplumunun ilk teorisyenlerinden Durkheim'a başvurulabilir. Durkheim, ortaçağlardan bu yana eğitimin teori ve pratiğindeki gelişmeyi üç büyük aşamaya ayırmıştır. Buna göre ilk aşamayı 12. yüzyıldan Rönesans'a kadar olan Skolâstik Çağ oluşturur. Bu çağda modern eğitim sistemini oluşturan temel elemanların çoğu gelişmemiş şekilde de olsa belirlenmiştir: okullar, üniversiteler, fakülteler, dereceler ve sınavlar.²⁴ Rönesans ikinci aşamayı başlatmıştır. Bu aşamaya Hıristiyanlıktaki tek ve tutarlı ahlak sisteminin dağılması ve değişik eğitim ideallerinin gelişimi damgasını vurmuştur. Bu aşamada eğitim sistemi içinde dini ahlak kavramı insani değerler ile yer değiştirmeye başlamıştır.²⁵ Durkheim'a göre üçüncü aşama 18. yüzyılın sonlarına doğru başlamıştır. Onun sanayi toplumu teorisi şu şekilde özetlenebilir: 19. yüzyıl Avrupa

²³ Maurice Duverger, *Siyaset Sosyolojisi* (Çev: Şirin Tekeli), (İstanbul: Varlık Yayınları, 1995), s. 58.

²⁴ Anthony Giddens, *Durkheim*, s. 84.

²⁵ *Age*, s. 84.

toplumlarının gelişiminde görülen sınıf mücadeleleri ve gerilimleri yeni bir sınıf toplumu (kapitalizm) belirlediğini göstermez, fakat bu mücadeleler mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişte mevcut olan gerilimler sonucu ortaya çıkar.²⁶ Bu kavramların tanımlarını açmak gerekirse, Durkheim iş bölümünün henüz gelişmemiş olduğu toplumlarda sosyal bütünlüğün tek tip olduğunu düşünür. Buna da ‘mekanik dayanışma’ adını vermiştir. Modern zamanlara yaklaştıkça bu, ikinci bir tür olan ‘organik dayanışma’ ile yer değiştirir. Durkheim’a göre mekanik dayanışmada toplu olan, bireysel olandan daha baskındır ve bireysel kendilik bilinci gelişmemiş düzeydedir.²⁷

Organik dayanışmada ise bireyler ya da gruplar sistematik değiş tokuş ilişkisi içinde birbirlerine karşılıklı olarak bağımlıdırlar. Bu dayanışma biçimi üretimde uzmanlaşmanın gelişimiyle beraber başlar. Organik dayanışma için bireylerin benzerliğinden çok, aralarındaki farklılıkların büyümesi önemlidir ve bu da sanayileşme ile beraber hızlanmıştır.²⁸ Durkheim, halkı bir arada tutan şeyin değerler ve gelenekler olduğuna inanır. Daha önce de değinildiği gibi modern sanayi toplumlarında teknolojik gelişmelerin artması, nüfusun artmasıyla birlikte doğan karmaşık ilişkiler ağı ve sanayileşmenin getirdiği problemler sonucunda bireylerin yeni değer yargıları ve yeni normlar benimsemeleri gerekmiştir. Durkheim’a göre böyle değerlerin benimsenmediği yerde bireyleri bir arada tutacak güçlerin zayıflamasından ötürü çeşitli toplumsal ve ahlaki sorunlar ortaya çıkar. Bu sorunların giderilmesinde anahtar role sahip kurum ise eğitimidir. Durkheim, modern toplumda yaşayabilmek için gerekli olan nitelikler ve değerlerin eğitim yoluyla bireylere aktarılacağını düşünür.

Durkheim’a göre, eğitim ile ilgili soyut değerler formüle etmek yararsızdır. Çünkü değişik eğitim sistemleri, içinde buldukları topluma göre değişik ideallere yönelir. Eğitim, bir toplumun farklı katmanları arasında değişir. Şöyle ki, modern zamanların öncesindeki toplum türlerinde edebi ve diğer eğitim sanatları küçük elit

²⁶ *Age*. s. 36.

²⁷ *Age*. s. 31.

²⁸ *Age*. s. 32.

grupların imtiyazındaydı.²⁹ Günümüzde de tercih edilen eğitimin seviyesi ve karakteriyle ilgili olarak sınıflar arasındaki farklılıklar halen mevcuttur. Fakat bu farklılıklar, Durkheim'ın 'İş Bölümü' adlı eserinde belirtildiği üzere yok olmaya yüz tutmaktadır: Ancak bu farklılıklar arasındaki ilişkinin iyi işlenmesi için çocukların alacağı eğitim bundan sonra içinde doğdukları sınıf durumlarına göre belirlenmemelidir ve eşitlikçi olmalıdır. Diğer yandan, mesleki uzmanlaşma günümüz toplumunun temel özelliklerinden biridir. Değişik meslekler uzmanlaşmış bilgi gelişimini talep ettiğine göre modern eğitim sisteminde, çocuğa belli bir yaşa geldikten sonra mesleki nitelikte bir eğitim verilmelidir. Bu heterojenliğin bundan böyle 'adaletsiz eşitsizlikler' üzerine kurulu olması yerine, eğitim sisteminin çeşitliliğine yansımaları gerekmektedir.³⁰

I.2. Modern Toplumda Eğitimin İşlevleri

Bir önceki başlık altında tarihsel süreç içerisinde toplumların geçirdiği değişim ile birlikte eğitimin önemi ve işlevinde de değişiklikler olduğu görülmüştür. Topluluklar, en ilkel düzeyden en gelişmiş düzeye kadar değişik örgütlenme biçimlerinde olabilmektedir. Her bir düzeyde eğitimin işlevleri de bir diğerinden farklı olacaktır. Toplumların ekonomik, siyasi ve sosyal yapıları, eğitim sistemlerinin de yapısını oluşturmaktadır, çünkü bir toplumun eğitimi ile diğer kurumları arasında organik bir bağ vardır.³¹ Dolayısıyla, sanayi devrimi ile birlikte değişen toplumsal yapıda eğitimin rolü, daha önceki dönemlerden farklı olmuştur. Bu kısımda modern toplumlarda eğitimin sırasıyla ekonomik, toplumsal ve siyasi-ideolojik işlevlerine değinilecektir.

Eğitimin ekonomik işlevinin önem kazanması sanayi devriminin başlamasıyla paralellik göstermiştir. Bu dönemde insan gücüne artan gereksinim sonucunda kol gücü ile çalışacak bir işçi sınıfı meydana gelmiştir. Aynı zamanda bu sınıfın

²⁹ *Age*, s. 78.

³⁰ *Age*, s. 78.

³¹ Yusuf Badavan, "Eğitim Sosyolojisi," *Eğitim Sosyolojisi: Seçme Yazılar* içinde, derl., Prof. Dr. Aydın v.d., (Ankara: İLK-SAN Matbaası, 1987), s. 74.

çalışmalarını örgütleyecek ayrı bir örgütlenmeye de gerek duyulmuştur. Kafa gücü, kol gücünü yöneterek ve örgütleyerek siyasallaştırmıştır denebilir.³² Eğitimin ekonomik işlevinden bahsederken belirtilmesi uygun olacak bir diğer nokta da, eğitim ve ekonomi arasındaki bağ ile ilgili kesin ölçüm zorlukları bulunmakla birlikte, ekonomistlerin eğitimin üretim artışında önemli bir rol oynadığını göstermiş olmalarıdır.³³ Böyle bir artışta eğitimin rolü şu şekilde açıklanabilir: İş bölümü ve uzmanlaşmanın arttığı modern toplumlarda üretim artık uzmanlaşmış kişilerce planlanır ve yürütülür. Modern çağın gereklerine göre gerçekleşecek bu uzmanlaşma için eğitim şarttır. Bu anlamda eğitim sisteminin ekonomik işlevi, ekonominin gereksinimleriyle uyumlu işgücünün sağlanması ve tüketicilere gereksinim duyacakları bilgilerin verilmesidir.³⁴

Endüstri Devrimi ve bu devrimden kaynaklanan kapitalizm, yeni bir toplumun ortaya çıkışını belirler. Bu ‘bilgi toplumu’dur. “Bilgi toplumu, ileri teknoloji üretiminin sanayi toplumunun sınırlarını zorlaması ile ortaya çıkar. Bilim ve teknolojiye ileri düzeye ulaşan gelişmeler ‘bilgi sektörü’ denilen yeni bir sektörün doğuşunu hazırlar”.³⁵ Buradan şu sonuç çıkarılabilir: Eğer sanayi çağının yerine bilgi çağı geçiyorsa, artık nesnelerin üretimi yerine bilginin üretimi ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu, yeni bir toplumdur.

“Bu toplum yalnızca yeni ürünler ve yeni hayat tarzları sağlamasından ötürü yeni değildir. Yeni bir iktidar kavramına yaslanmasından ve ahlaki yükümlülüklerin bir temeli olarak geleneksel değerlerin ve aşkın dinsel dogmaların yerine geçen bilimle donanmış olmasından ötürü bu toplum yenidir”.³⁶

Sanayileşme ile başlayan dönemde bilim ve teknoloji tarihte hiç olmadığı kadar ön plana çıkmıştır ve yeni dünya düzeninde ekonomik güç ‘bilgi’ olarak form

³² Feyyat Gökçe, *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, s. 90.

³³ Yusuf Badavan, “Eğitim Sosyolojisi,” *Eğitim Sosyolojisi: Seçme Yazılar*, Sf. 98.

³⁴ *Age*, s. 98.

³⁵ İsmail Doğan, *Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar*, s. 275.

³⁶ Federico Mayor ve Augusto Forti, *Bilim ve İktidar*, (İstanbul: TÜBİTAK, 1999), s. 63.

almıştır.³⁷ Buna göre ekonomik gücün üretilmesinde eğitim anahtar role sahiptir. Çünkü bilgiye ulaşım aracı eğitimidir. Bu nedenle de modern toplumlarda eğitimin içeriğinin, kapsamının ve yetiştirecek yeni nesli böyle bir topluma hazırlamada üstleneceği rolün önemi giderek artmaktadır. Böylelikle, modern toplumlarda eğitimin ekonomik işlevine, yeni oluşan bilgi toplumunda piyasa talebine yönelik iş gücü yetiştirmenin bir aracıdır da denebilir.

Modern toplumda eğitimin toplumsal işlevini açıklamak için toplumsallaşma kavramını açarak eğitim ile toplumsallaşma arasındaki ilişkiye değinilmesi gerekir. Bir tanıma göre toplumsallaşma,

“İnsanın içinde yaşadığı topluma intibak etmesi, toplumla bütünleşmesi ya da özdeşleşmesidir. Doğuştan psikolojik bir varlık olan insan, zamanla sosyal bir varlık haline gelir. İşte sosyalleşme, insanın psikolojik varlıktan sosyal varlığa doğru geçişini meydana getiren bir dizi süreçler toplamıdır. İnsanı ‘ben’ olarak düşünürsek, bunun ‘biz’ içinde erimesidir”.³⁸

Tanımdan da anlaşılacağı üzere, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren yaşadığı süre içinde toplumun bir üyesi olma yolunda geçirdiği aşamalar, süreç olarak toplumsallaşmayı ifade eder. Toplumsallaşma da eğitim gibi tanım itibariyle oldukça geniş bir kavramdır. Toplumsallaşma kavramını ilk kez Durkheim kullanmıştır. Durkheim eğitimi toplumsallaşmanın en önemli araçlarından biri olarak görür. Durkheim’in eğitimi ‘yetişkin nesil tarafından henüz sosyal hayata hazır olmayan nesle uygulanan etki’³⁹ olarak tanımlaması bunu kanıtlar niteliktedir.

Eğitimin toplumsallaştırma işlevlerinin neler olduğunu daha iyi görebilmek için toplumsallaşmanın çeşitli amaç ve araçlarından da bahsetmek gerekir. Toplumsallaşmanın başlıca amaçlarından biri ‘uyum’la ilgilidir. Çocuk, genç,

³⁷ Feyyat Gökçe, *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, s. 92.

³⁸ Hikmet Yıldırım Celkan, *Eğitim Sosyolojisi*, (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 1989), s.57.

³⁹ Anthony Giddens, *Durkheim*, (London: Fontana Press, 1986), s. 78.

yetişkin olmak üzere tüm bireylerden topluma uyum sağlamaları beklenir. Aynı zamanda bu hedef, genel olarak tüm eğitim sistemlerinin ortak hedefidir. Diğer bir hedef ise kültürleştirmedir. Kültürleştirme yoluyla bireyler içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini öğrenir ve özümser.⁴⁰ Asıl olarak bireyler, toplumun yaygın etki ve baskısıyla otomatik olarak kültürel değerler kazanır. Fakat burada eğitimin işlevi, eğitim sürecinde kazanılan değerlerin toplumun onay gören değerleriyle yakın ilişki içinde olmasına dikkat ederek bu kazanımları bilinçli bir şekilde yönlendirmektir. Yukarıdaki hedeflerle bağlantılı olarak toplumsallaşmanın bir diğer hedefi de bireylere sosyal davranış, değer ve normların kazandırılmasıdır. Özellikle modern toplumların artan nüfusunun doğurduğu karmaşık ilişkiler ağı, teknolojik gelişmeler, sanayinin getirdiği problemler bireylerin her geçen gün yeni normları öğrenmesini ve yeni değer yargılarını benimsemesini gerektirmektedir.⁴¹ Modern toplumda eğitimin diğer önemli bir toplumsal işlevi de burada devreye girmektedir.

Toplumsallaşmanın araçlarından bahsetmek gerekirse, bir süreç olarak incelendiğinde toplumsallaşma birincil ve ikincil olmak üzere iki aşamadan oluşur. Aile, okul, akran grupları ve ek olarak okul öncesi eğitim kurumları (kreş, anaokulları gibi) ve gençlik kuruluşları birincil toplumsallaşmayı gerçekleştirirken, dini kurumlar, siyasal ve ekonomik kurumlar, kitle iletişim araçları ve mesleki kuruluşlar ikincil toplumsallaşmayı gerçekleştirir.⁴² Birincil toplumsallaşmanın özü, toplumun kültürünün aktarılmasıdır. Bu, daha çok taklit yoluyla öğrenilen bir aktarmadır ve aktarımı gerçekleştiren en önemli araç dildir. Birincil toplumsallaşmada aileden sonra gelen okul, yani eğitim kurumu, bu anlamda eğitimin toplumsallaştırmadaki bir başka aracıdır. Birincil toplumsallaşmada benlik gelişimi tek taraflıdır.⁴³ Fakat ikincil toplumsallaşmada Amerikalı sosyolog Charles Cooley'in geliştirdiği 'ayna benlik' kavramının tanımı şöyledir: Çocuğun kendi davranışlarına başkalarının gösterdikleri tepkileri algılamaya ve bu tepkilere göre

⁴⁰ Hikmet Yıldırım Celkan, *Eğitim Sosyolojisi*, s. 59.

⁴¹ *Age*. s. 62.

⁴² *Age*. s. 65.

⁴³ *Age*. s. 65.

hareket etmeye başlaması ayna benliktir.⁴⁴ Kısaca ayna benlik, bireyin kendini başkalarında görüp, bir 'öteki'ne göre tanınmasıdır. Ayna görevi gören ötekidir. Ötekinin davranışları, bireyin kendi davranışları için bir ölçü teşkil eder.

Eğitimin toplumsal işlevlerinden biri de durağanlık ve değişim ile ilgilidir. Bir toplumun gelişme düzeyi, o toplumun durağanlık ve değişim özelliklerini de etkiler. Örneğin ilkel bir tarım toplumunda değişkenlik daha az iken, ileri endüstri toplumlarında görece olarak çok daha karmaşık bir işbölümü vardır.⁴⁵ Dolayısıyla değişkenlik daha fazladır. Eğitimin durağanlık işlevi kültür aktarımı yoluyla durağanlık sağlanması iken, değişim işlevi de topluma yenilikçi bireyler yetiştirmektedir.⁴⁶ Bu iki işlev tanım itibarıyla birbirine zıt gözükmese de, modern toplumların eğitim sistemlerinde her iki işlevin de dikkate alındığı görülecektir. İki işlev arasındaki dengenin şu açıdan önemli olduğu söylenebilir: Günümüzde ileri toplum olarak değerlendirilen sanayileşmiş toplumlarda daha çok yenilik işlevi ön planda olmaktadır ve bu da o toplumlarda geleneksel değerlerin ve kültür birliğinin sürdürülmesini zorlaştırmaktadır. Bu tür sorunlar günümüzde sanayileşmekte olan toplumların birçoğunda mevcuttur. Böyle toplumlarda, 'eski toplumsal yapının ne kadar korunacak, ne kadar aktarılacak, yeni nesil bunun ne kadarını kabul edecek ve onlar da kendi çocuklarına ne kadarını aktaracak?' gibi sorulara cevap aranmaya başlanmıştır. Burada eğitimin durağanlık işlevinin bir aracı olarak kültür aktarmayla ilgili işlevi devreye girer. Kültürün korunması ve yeni nesle aktarılması, ilkel toplumlarda daha çok geniş aile sistemi içinde öğreniliyorken, modern toplumlarda bu görevi okullar aracılığıyla eğitim üstlenmiştir. Buna çok açık bir örnek İngiliz eğitim tarihinden verilebilir; 19. yüzyılda halk okulları üst ve orta sınıf ailelerin çocuklarının barındıkları, aynı zamanda bu çocukların karakter oluşumunda da ailelerin güvendikleri okullar olarak gelişmişlerdir.⁴⁷

⁴⁴ Thomas J. Scheff, *Looking-Glass Self: Goffman as Symbolic Interactionist*, *Symbolic Interaction*, Spring (2005): Vol. 28, No.2 pages 147-166. s. 147

⁴⁵ *Age*. s.74.

⁴⁶ *Age*. s.75.

⁴⁷ *Age*. s. 75.

Eğitimin toplumsal işlevinin yanı sıra bir de siyasi-ideolojik işlevi vardır. Eğitim devlet siyasetinin boyutlarından biridir. Devletin görevlerinden bir tanesi de toplumu bir arada tutarak toplumsal sürekliliği, yani durağanlığı sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında siyaset ile eğitim arasında sürekli bir etkileşim olduğu söylenebilir. Eğitimin geliştirdiği dünya görüşü siyasetin doğrultusunu etkilerken, siyasi görüşler ve siyasi hava az veya çok, her zaman eğitime yansımıştır.⁴⁸ Örneğin, demokrasi kültürünü yaşam biçimi olarak seçmiş bir toplum ile otoriter bir toplum yapısı arasında eğitim sistemleri yönünden de farklılıklar olacaktır.

Günümüzde eğitimin başlıca iki siyasi işlevinden bahsedilebilir. Bunlardan ilki, siyasal rejime bağlı bireyler yetiştirmektir. İkincisi ise, ülke yönetimini üstlenecek yönetici ve lider kadrolarını yetiştirmektir.⁴⁹ Siyasal sistemler, güçlerini korumak ve sürekliliği sağlamak için bu sistemleri meşru kabul eden ve rejime inanmış bireylere ihtiyaç duymaktadır. Böyle bireyleri yetiştirmenin en temel aracı eğitimidir. Bu unsur hem demokratik hem de otoriter sistemler için geçerli olabilir. Bu da iki farklı sistemin eğitim anlayışlarında benzerlik anlamına gelmektedir.

İdeoloji terimi, Yunanca görmek anlamındaki idea ve bilim ya da söylev anlamındaki *logos* sözcüklerinden türetilen ‘fikirlerin bilimi’ anlamına gelir.⁵⁰ Sosyal bilimlerde en fazla kullanılan fakat en karmaşık kavramlardan birisi olan ‘ideoloji’nin kökeni Aydınlanma Çağı’na kadar uzanmaktadır. Kavram ilk kez, Fransız filozof Antoine Destutt de Tracy’nin (1775-1836) “İdeolojinin Unsurları” adlı eserinde kullanılmıştır. Destutt de Tracy ideolojiyi, fikirleri ve düşünceleri belirli zihinsel ve fizyolojik yasaların ürünü olarak ele alarak, maddi temellerini açığa vurma amacı güden bir bilim olarak tasarlamıştır.⁵¹

Fransız filozof Althusser’e göre ideoloji, toplumsal bütünlüğün yeniden üretimini sağlayan bir işleve sahiptir. Bu bağlamda siyasi sistemin yeniden

⁴⁸ Saffet Bilhan, *Eğitim Felsefesi*, s. 66.

⁴⁹ Yusuf Badavan, “Eğitimin Toplumsal İşlevleri,” s. 94.

⁵⁰ Feyyat Gökçe, *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, s. 60.

⁵¹ Terry Eagleton, *İdeoloji* (çev. Muhittin Özcan), (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1996), s. 100.

üretilmesinin temeli, siyasi ve ekonomik gücün ideolojik ikna gücüne bağlıdır.⁵² Althusser, devletin ideolojik aygıtlarıyla baskı aygıtlarını birbirinden ayırır. Buna göre polis, ordu, mahkeme, hapisane gibi kurumları esas olarak zorlama ve şiddet kullanımı temelinde işlerken; eğitim kurumları, aile, din, medya araçları, siyasi partiler ve sendikalar gibi kurumlar ideolojik onaylama mekanizmalarına dayalı olarak var olurlar.⁵³ İdeolojik güç, devletin siyasi ve ekonomik gücünü haklılaştırmasına dayanak sağlayan güçtür.⁵⁴ Dolayısıyla, Althusser'e göre eğitim, kapitalist toplumu bir arada tutmak için kullanılan ideolojik araçlardan biridir.

Eğitim ve ideoloji arasındaki ilişki incelendiğinde, ideolojinin eğitim kurumlarında üretiminin genel olarak Rönesans'la başladığı söylenebilir. Rönesans'a kadar olan süreçte toplumsal yapının yeniden üretilmesini sağlayan din, siyasal sistemin de değişmesi ile birlikte yerini ideolojilere bırakmıştır. Bu bağlamda en önemli ideoloji olarak liberalizm ve milliyetçilik şekillenmeye başlamıştır. Bu ideoloji akımları aynı zamanda dönemin eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Geniş anlamıyla liberalizm, sosyal çözümlemenin temel birimi kabul edilen 'birey'e yönelik her türlü baskıya karşı çıkmak; ekonomik, siyasi, dini ve sosyal alanlarda özgürlük istemektir.⁵⁵ Liberalizmin belli başlı teorisyenleri arasında John Locke, Adam Smith, David Hume, John Stuart Mill ve Herbert Spencer yer alır. Özgürlükle özdeşleştirilen liberalizmde eğitim anlayışı da 'özgürlük için eğitim' olmuştur.⁵⁶ Liberalizm ile özgürlük her ne kadar eş anlamlı gözükse de, liberalizme göre bireyin özellikleri, hakları ve özgürlükleri esas olarak mülk sahiplerine özgüdür.⁵⁷ Eğer ki ideoloji devletin siyasetini meşrulaştırıyorsa, bu sınıfsal ayrımın da liberal ideolojiye göre doğal ve meşru olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Liberalizmin teorisyenlerinden birkaçına ve bunların eğitim anlayışlarına örnek vermek gerekirse, özgürlüğe sadece mülk sahiplerinin sahip olabileceğine inanan

⁵² Tefik Erdem, *Feodaliteden Küreselleşmeye, Temel Kavram ve Süreçler*, s. 65.

⁵³ *Age*, s. 65.

⁵⁴ *Age*, s. 53.

⁵⁵ Tefik Erdem, *Feodaliteden Küreselleşmeye, Temel Kavram ve Süreçler*, s. 144.

⁵⁶ İsmail Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, s. 33.

⁵⁷ *Age*, s. 33.

John Locke'a göre toplumun varlık nedeni, mülkiyeti korumaktır.⁵⁸ Dolayısıyla onun eğitim anlayışı sınıfsal bir yapıdadır. Bu sebeple sadece mülk sahiplerinin eğitilmesi gerektiğine inanır. Çünkü Locke, bir araya geldiklerinde insanlığın en büyük kesimini oluşturan emekçi halk artı kadınların akılcı bir yaşam için gereken özelliklere sahip olmadıklarını düşünür. Dolayısıyla, onları inanmaya, itaat etmeye ve çalışmaya zorlamak gerekir, onların kaderi budur.⁵⁹

John Stuart Mill ise, liberalizm teorisini Locke'un ortamından daha farklı bir ortamda oluşturmuştur. Bu ortamda demokratik ve sosyalist amaçlar için mücadele eden işçi sınıfının sesi ve gücü giderek duyulmaya başlanmıştır. Artık önceki dönemde liberalizmin yaptığı gibi emekçi halkı akılcılıktan ve siyasal yetenekten bütünüyle yoksun ilan ederek bir çırpıda silmek mümkün olamazdı. Bu yüzden, John Stuart Mill'in görüşleri böyle bir ortamda kendini dönüştürmek zorunda kalan liberal ideolojinin dışı vurumudur.⁶⁰ Mill için aklın egemenliği ön plandaydı. Daha önce cahil ve akıl yetilerinden yoksun olarak tanımlanan işçi sınıfını artık siyaset alanının dışında tutmak imkânsız hale gelince, emekçi halka siyasal haklarını tanıyan, ama aynı zamanda 'çoğunluğun tiranlığı'nı önleyen bir sistem bulunması gerekiyordu.⁶¹ Eğitim ile ilgili olarak ise Mill, nüfusun bütününe kapsayan ve kadınlara eşit eğitim olanağı sağlayan genel bir eğitim sisteminin kurulmasını öngörüyordu. Mill'e göre genel eğitim, genel oy hakkının ön koşuludur ve emekçi halk ile kadınların gelişimi açısından kilit bir etkidir. Ne var ki, çoğunluk, en yüksek ahlaki ve entelektüel standartları asla elde edemeyeceği için, azınlığın liderliğini ve bir anlamda vesayetini kabul etmelidir.⁶² Bu anlamda Mill'in toplumdaki eşitsizliklere son verilmesiyle çok fazla ilgilenmediği görülür ve onun eğitim anlayışı David Held tarafından 'eğitsel elitizm' olarak ifade edilir ve Held aşağıdakileri söyler:

"Mill'in görüşlerini bir tür 'eğitsel elitizm' olarak adlandırabiliriz, çünkü, bu görüşler açık bir şekilde, bilgi, hüner ve akıl sahibi olan

⁵⁸ *Age*. s. 36.

⁵⁹ Locke'dan aktaran, *Age*. s. 40.

⁶⁰ Mill'den aktaran, *Age*. s. 54.

⁶¹ *Age*.

⁶² Mill'den aktaran *Age*. s. 56.

kimselere ayrıcalıklı bir statü tanınmasını haklı gösterme amacını gütmekte, kısacası, filozof-krallar düşüncesinin çağdaş bir biçimini oluşturmaktadır. Toplumdaki yönetici siyasi rol, Mill'in oy hakkı dağılımı sistemine göre önemli bir oy gücünü elinde bulunduran bir aydınlar sınıfına verilmiştir... Mill, bütün bireylerin ahlaki gelişimi ilkesine sıkı sıkıya bağlıdır; ama bununla birlikte, eğiticilerin cahilleri eğitebilecek bir konumda olabilmesi için önemli eşitsizlikleri haklı gösteren bir tutumu benimser".⁶³

Liberalizmin teorisyenlerinden Locke ve Mill'in eğitim ile ilgili görüşleri, eğitimin ideolojik bir işlevi olduğuna dikkat çekmek amacıyla gözden geçirilmiştir. Bu açıdan, yine bir ideoloji sayılan milliyetçilik ve eğitim arasında kaçınılmaz bir ilişki olduğu söylenebilir. Zira, eğitim 18. yüzyıl sonlarına doğru bir ulusal kimlik oluşturma aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimin milli duyguları aşılması için bir araç olarak kullanılması gerektiğini düşünen Rousseau'ya göre, "Kültürel benzerlikler üzerine kurulamayacak hiçbir devlet yoktur. Bu benzerlikler eğitim yoluyla yaratılmalıdır ve devletin kurumları bireylere ülke sevgisi aşılama bir araçtır".⁶⁴ Eğitimin siyasi-ideolojik işlevi kapsamında milliyetçilik ve eğitim arasındaki ilişki, Ernest Gellner'in *Uluslar ve Ulusçuluk* adlı eserinde ortaya koyduğu milliyetçilik teorisiyle ayrıntılandırılabilir.

Gellner, ayrıntıları bakımından olmasa da genel biçimleri içinde ulusçuluğun bir zorunluluk olduğunu gösteren bir ulusçuluk teorisi geliştirmiştir.⁶⁵ Buna göre ulusları doğuran ulusçuluktur, tersi değil. Gellner bunu şu şekilde açıklar: 'Milliyetçilik milletlerin kendini bilinçlendirerek uyandırması değildir; milliyetçilik ulusları onları olmadığı yerde yaratır'.⁶⁶ Dolayısıyla, Gellner ulusu, uluslaşma sürecinin bir sonucu olarak görmekte ve bu noktada ulusu, uluslaşma sürecinin bir

⁶³ David Held, *Models of Democracy*, (Cambridge: Polity Press, 1987), s. 101 (Yazarın kendi çevirisidir).

⁶⁴ Susanne Wiborg, "Political and Cultural Nationalism in Education. The Ideas of Rousseau and Herder Concerning National Education," *Comparative Education*, 36, 2 (2000): 235-243, s. 236.

⁶⁵ Johann P. Arnason, "*Ulusçuluk, Küreselleşme ve Modernleşme*",

(<http://www.birikimdergisi.com/birikim/dergiyaziyaizdir.aspx?dyid=1470>), Erişim: 8 Mayıs 2006, s. 5.

⁶⁶ David Mc Crone, *The Sociology of Nationalism*, (London: Routledge, 1998), s. 64.

öncülü ve nedeni sayan görüşlerden ayrılmaktadır.⁶⁷ Gellner, teorik milliyetçilik modelini temelde 19. yüzyıl Avrupa milliyetçiliğinin karakteristik özellikleri üzerine kurar. Buna göre, milliyetçiliğin doğması, sanayileşme gibi gözlemlenebilir nesnel bir tarihsel sürecin toplumsal sonuçları üzerinde yükselen modern bir olgu olarak algılanır.⁶⁸ Gellner'e göre ulusçuluğun anahtarı, endüstriyel toplumun dinamiklerinde ve isterlerinde bulunacaktır. Kısacası, modern bir kültür ve devlet arasındaki ilişki oldukça yeni bir şeydir ve modern bir ekonominin isterlerine kaçınılmaz olarak sahiptir.⁶⁹

Gellner'e göre insanoğlu tarihte üç temel aşamadan geçmiştir. Bunlar, tarım öncesi dönem, tarım dönemi ve sanayi dönemidir. Tarihi üç aşamaya ayıran Gellner, benzer şekilde bir ayrıma giden Durkheim ile bu noktada paralellik gösterir. Hatırlanacak olursa Durkheim'a göre insanoğlunun geçtiği üç temel aşama Skolâstik Çağ, Rönesans ve sanayi toplumdur. Durkheim, sanayi devriminden sonra toplumsal yapıdaki değişikliği mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçiş olarak nitelendirmişti. Sanayi toplumundaki organik dayanışma biçiminde bireylerin birbirlerine karşılıklı bağımlılıklarının arttığını, aynı zamanda bireyler arasında farklılıkların, yani heterojenliğin de eş zamanlı olarak arttığını, iş bölümünün fazlaştığını ve uzmanlaşmanın da önem kazandığını belirtmişti. Gellner'in sanayi dönemi olarak adlandırdığı dönemi Durkheim ile benzer şekilde açıkladığı görülecektir.

Tarım öncesi dönemden çok fazla bahsetmeyen Gellner, bu döneme genellikle avlayıcılık ve toplayıcılık etkinliklerinin hâkim olduğunu söyler. Bu eylemler herhangi bir siyasi iş bölümüne izin vermeyecek kadar küçük çapta gerçekleştikleri için de böyle bir toplumda devlet seçeneği yoktur. Çünkü Gellner'e göre devlet ancak iş bölümünün olduğu yerde vardır.⁷⁰ Tarım dönemine geçildiğinde ise devletin varlığı bir seçenek haline gelmiştir, oysa tarım öncesi dönemde böyle bir seçenek

⁶⁷ Turgay Uzun, "Ulus, Milliyetçilik ve Kimlik Üzerine bir Değerlendirme," *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 6,23, (2003): 131-154, s. 144.

⁶⁸ Ahmet Orhun Akarlı, "Milliyetçilik Sorununa Çağdaş Yaklaşımlar", s. 157.

⁶⁹ Johann P. Arnason, "Ulusçuluk, Küreselleşme ve Modernleşme",

(<http://www.birikimdergisi.com/birikim/dergiyaziyaazdir.aspx?dyid=1470>), Erişim: 8 Mayıs 2006, s. 6.

⁷⁰ Ernest Gellner, *Nations and Nationalism*, (İstanbul: İnsan Yayınları, 1997), s. 4.

dahi yoktur. Tarım dönemi sonrası sanayi döneminde ise devletin olması bir seçenektir ziyade bir zorunluluktur.⁷¹

Bu zorunluluğun nedenlerine gelmeden önce Gellner'e göre tarım toplumu ve sanayi toplumu arasındaki farka değinmek gerekir. Tarım toplumlarında temel toplumsal birimler olan aile, kabile ya da köy ile gelenekler tarafından belirlenmiş derin akrabalık bağları vardır. Küçük çiftçi toplulukları daha çok içe dönük cemaatler şeklinde yaşarlar ve ekonomik ihtiyaçtan gelen yerelliğe bağlıdırlar. Böyle toplumlarda yöneticiler ve diğer alt tabakadakiler kesin sınırlarla birbirinden ayrılmıştır. Milliyetçiliği temelde siyasal birim ile ulusal birimin çakışmasını öngören siyasal bir ilke olarak tanımlayan Gellner,⁷² tarım toplumlarında yukarıdaki sebepten ötürü böyle bir çakışmanın olamayacağını altını çizer. Bu toplumlarda tabakalar arasında kültürel farklılık üzerinde durulur, homojenlik değil. Öyle ki, tabakalar arasında ne kadar fazla farklılık olursa aralarında o kadar az sürtüşme olur. Bir diğer nokta da bu toplumlarda hemen hemen hiç kimsenin kültürel homojenliği teşvik etmekle ilgilenmeyeceğidir. Çünkü Gellner'e göre bu rolü üstlenmesi gereken devlet öncelikle vergi toplamak ve barışı sağlamakla ilgilidir ve bu topluluklar arasındaki iletişim ile ilgilenmez.⁷³ Dolayısıyla tarım düzeninde toplumun tüm kademelerinde homojen bir kültürü dayatmak hiçbir zaman gerçekleşmeyecek bir düşüştür, çünkü kaynaklar eksiktir.⁷⁴

Sanayileşmiş toplumlar ise teknolojik açıdan gelişmiş, sürekli büyüme ve ilerlemeyi esas alan, hareketli ve iş bölümüne dayalı toplumlardır.⁷⁵ İşte böyle toplumlarda devletin rolü artık değişmiştir. Tarım toplumlarında olduğu gibi devlet artık sadece vergi toplamak ve barışı sağlamakla ilgilenmez. Devlet artık aynı zamanda homojen bir kültür yaratmakla da ilgili olmak durumundadır. Çünkü yukarıda belirtildiği gibi modern toplumlar hareketlidir. Kişiler sanayi toplumunun getirdiği yeni iş bölümü yapısına göre mutlaka bunun içinde yer almalı ve bir iş

⁷¹ Age. s. 5.

⁷² Turgay Uzun, "Ulus, Milliyetçilik ve Kimlik Üzerine bir Değerlendirme,"s. 145.

⁷³ Ernest Gellner, *Nations and Nationalism*, s. 10.

⁷⁴ Age. s. 17.

⁷⁵ Ahmet Orhun Akarlı, "Milliyetçilik Sorununa Çağdaş Yaklaşımlar,"s. 158.

pozisyonundan diğesine hareket etmeye hazır olmalıdır.⁷⁶ Tarım toplumlarında kişiler, kişilerin içinde bulunduğu konumlar kuşaklar boyunca değişmezken ve bu konumlar genelde babadan oğula geçerken, sanayi toplumlarındaki hareketliliğin doğurduğu sonuç bir çeşit eşitlikçiliklidir. Sanayileşme hareketli ve kültürel olarak da homojen bir toplum yarattığından ötürü bunun sonucunda eşitlikçi beklentiler vardır. Oysa ki bu beklentiler önceki sabit, katmanlaşmış, dogmatik ve mutlakıyetçi tarım toplumlarında yoktur.⁷⁷ Bu şöyle açıklanabilir: Eğer bir toplumda rol sistemleri fazlaştıysa, bir kişinin tüm hayatı boyunca aynı rolde ya da iş pozisyonunda kalacağını düşünmek hatalı olacaktır. Fakat şu da bir gerçektir ki, sanayi toplumunun oluşumunun erken evrelerinde çok keskin eşitsizlikler olmuştur.

Sanayi toplumlarında iletişim ve dolayısıyla da kültür yeni bir önem kazanmıştır. İletişim önemli olmaya başlamıştır, çünkü üretim hayatının karmaşıklığı, karşılıklı bağımlılığı ve hareketliliği daha fazla sayıda yerel bağlamdan bağımsız (*context-free*) mesajların iletimini gerektirmiştir. Bu yüzden de bireylerin okur-yazar olması böyle bir toplum yapısının olmazsa olmazı haline gelmiştir.

Gellner'in teorisinde eğitimin işlevi de işte burada devreye girer. Gellner'e göre sanayi toplumunun işlevsel gereklikleri evrensel okur-yazarlık, yüksek seviyede sayısal, teknik ve genel becerilerdir.⁷⁸ Çünkü kişiler ancak bu temel niteliklere sahip oldukları zaman bir iş pozisyonundan diğesine geçerek hareketli olabilirler. Sanayi toplumunun içindeki uzmanlaşma sayısı ne kadar fazla ise, bu toplumdaki eğitim sistemindeki uzmanlaşma da o kadar azdır. Eğitime daha çok evrensel standartlar hakimdir. Çünkü Gellner'e göre, herkese ortak olarak verilen temel (*generic*) eğitimi tamamlayan herhangi bir kişi, uzmanlaşma gerektiren diğere işler için çok fazla zorlanmadan eğitilebilir.⁷⁹ Tarım toplumlarında nüfusun büyük bölümü kendi kendine üreten birimlere aittir. Bu toplumlarda gençler iş başında ve genelde babadan oğula geçen sistemle eğitilirler. Böyle bir eğitimde uzmanlaşmaya gerek yoktur. Nüfusun sadece küçük bir bölümü uzmanlık eğitimi alır. Modern toplumlarda

⁷⁶ Ernest Gellner, *Nations and Nationalism*, s. 140.

⁷⁷ *Age*. s. 73.

⁷⁸ *Age*. s. 35.

⁷⁹ *Age*. s. 28.

ise yüksek oranda iş bölümü ve sürekli büyüme beklentisi olduğu için her birey uzmanlar tarafından eğitilmelidir, kendi yerel grupları tarafından değil.⁸⁰

Sanayi toplumunda önceden değinildiği üzere iletişimin öneminin giderek artması, ortak ve standart bir dil kullanımının önemini de beraberinde getirmiştir.

“İçe dönük, yalıtılmış, komünal köklerinden koparılmış, çoğu zaman ayrı dilleri ya da aynı dillerin farklı lehçelerini kullanan bireylerin birbirlerini anlayabilmeleri gerekir... Bu gereksinim, bireylerin komünal kabuklarından çıkarak bir iletişim ortamına ve ortak değerler dünyasına, örneğin ortak bir dili paylaşabildikleri bir üretim düzenine entegre olmak üzere eğitilmelerini vazgeçilmez bir varoluş koşulu haline getirir. Bu yüzden de endüstri toplumları, bireyelerine temel eğitimi, yani standart beceriler ve değerler ile ortak bir konuşma ve yazma dilini vererek belli bir ortak toplumsal ‘kavram birimini’ (*conceptual currency*) eğitim sistemi dolayısıyla nesnesi olan bireylere taşır ve daha önemlisi bu eğitimi mecburi kılar. Böylelikle endüstriyel toplum, bireyleri kültürel, dilsel (linguistic) olarak ve üretim sürecinin gereksinimleri açısından, kabul edilebilir vatandaşlar olarak tanımlar”.⁸¹

Bu noktada devletin işlevi devreye girmektedir. Gellner’e göre yukarıdaki gibi standart bir dil öğreniminin teşvik edildiği standartlaşmış bir eğitim sistemi ancak bir devlet tarafından sağlanabilir. Çünkü eğitim, geniş bir altyapı gerektiren pahalı bir kurumdur. Eğitimin işlerliğinin sürdürülmesi bir toplumdaki en büyük şirket ve kuruluşların dahi mali gücünü aşacağından, bu işlevi devlet yerine getirmelidir. Devlet, hem böyle bir yükün altından kalkabilecek tek organdır, hem de böylesine önemli bir işlevi kontrol edebilecek en güçlü organdır.⁸² Sanayi toplumlarında siyasi meşruiyetin yeni temellerinin atılması ancak ve ancak eğitim sisteminin yeni bir ‘yüksek kültürün’ kurgulanabilmesine imkân verecek ve bunu güvence altına

⁸⁰ *Age*. s. 30.

⁸¹ Ahmet Orhun Akarlı, “Milliyetçilik Sorununa Çağdaş Yaklaşımlar,” s. 159

⁸² *Age*. s 37.

alabilecek bir devlet aygıtı tarafından sistematik bir biçimde kontrol edilmesi ile mümkün olacaktır.⁸³

Kısaca Gellner'in milliyetçilik teorisi özetlenecek olursa, sanayileşme homojen bir yüksek kültür talep eder; homojen yüksek kültür bir eğitim sistemi talep eder; eğitim sistemi bunu koruyacak bir devlet talep eder; böyle bir devlete duyulan talep milliyetçiliktir. Gellner, milliyetçiliği özgün koşullara bağlı olarak gelişen uluslaşmanın siyasal yönü ve onu meşrulaştıran bir araç olarak ifade eder. Alt ve üst kültürlerden birinin egemen kültür haline gelmesi sürecini de bu çerçevede açıklar. Gellner uluslaşma sürecini bu noktada, yüksek bir kültürün tüm topluma yayılması ve onu bir politika aracılığı ile koruması olarak tanımlamaktadır.⁸⁴

Ulus kimliğinin ve standartlaşmış bir eğitim sisteminin modern sanayi toplumlarının işlevsel bir sonucu olduğunu öne süren Gellner, çalışmanın sonraki bölümlerinde Avrupa Birliği (AB)'nde eğitim politikası konusunu incelemek açısından bazı araçlar ve yol haritası vermektedir. Bu araçlar, eğitimin ekonomik, toplumsal ve siyasi-ideolojik işlevlerini, Gellner'in ulus-devlet düzeyinde ortaya koyduğu teori çerçevesinde modern toplumu temel alarak açıkladığı araçlardır. Bir sonraki bölümde, AB'nin kuruluşundan bu yana eğitim alanında gerçekleştirilen politikalardan ve bunların hangi araçlarla gerçekleştirildiğinden bahsedilecektir.

⁸³ Ahmet Orhun Akarlı, "Milliyetçilik Sorununa Çağdaş Yaklaşımlar," s. 157.

⁸⁴ Turgay Uzun, "Ulus, Milliyetçilik ve Kimlik Üzerine bir Değerlendirme," s. 144-145.

İKİNCİ BÖLÜM

II. AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKASININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Ulus devletlerden oluşan AB hem hükümetler arası (*intergovernmental*) hem de ulus-üstü özellikleri olan bir yapılanmadır. Bu şekliyle uluslararası örgütlerdeki hükümetler arası yapıdan veya federal yapıdan ayrılmıştır. Ulus-üstülük (*supranationality*) kavramı ilk kez, Avrupa Topluluklarının kurulmasıyla birlikte uluslararası ilişkiler terminolojisine girmiştir. Kavram genel anlamıyla üye ülkelerin, oluşturulan Topluluk organlarına yetki devrini ve hatta kimi alanlarda ulusal egemenliğin terk edilmesini öngörmektedir.⁸⁵ Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse, “ulus-üstü bir örgüt anlaşma ile kurulmakta, üyeler kendi rızaları ile egemenlik yetkilerinin bir bölümünü oluşturulan örgüte devretmektedir. Örgüt içerisinde oy çokluğu ile bağlayıcı kararlar alınabilmekte ve bu kararlar üye devletlerin ulusal hukuklarında doğrudan veya dolaylı sonuç doğurabilmektedir”.⁸⁶ AB'nin üç sütunlu yapısında ilk sütunu oluşturan Topluluk boyutunda üye ülkeler, Topluluk kurumlarına egemenlik yetkilerini devretmişlerdir. Dolayısıyla, yetki devri yapılan alanlarda Toplulukların belirlediği hukuk kuralları doğrudan veya dolaylı olarak üye ülkeler için bağlayıcı karakter taşımaktadır.

Eğitim alanı AB için ulusal yetki devretmede üye ülkelerin en isteksiz olduğu alanlardan biridir. Bunun nedenlerinden biri, üye devletlerin eğitim sistemlerinin birbirinden farklı özellikler taşımasıdır. Ayrıca bir devletin eğitim politikası, daha önce de değinildiği gibi, o devletin önemli siyasi-ideolojik araçlarından. Bu bölümde, AB'nin kuruluşuyla ilgili kısa bir giriş yapıldıktan sonra, AB'de bir eğitim politikası oluşturulurken geçilen süreçlerden ve çeşitli kararlardan bahsedilerek, bu karar ve politikaların uygulanma nedenleri ve sonuçlarına kısaca değinilecektir.

⁸⁵ İrfan Kaya Ülger, *Avrupa Birliği El Kitabı (Kavramlar-Kurumlar-Kişiler)*, (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2003), s. 271.

⁸⁶ *Age*, s. 271.

Süreçler üç döneme ayrılarak incelenecektir. Bunlardan ilki Maastricht Antlaşması'na kadar olan dönem, ikincisi, Maastricht Antlaşması'ndan Lizbon Avrupa Birliği Konseyi'ne kadar geçen dönem, üçüncü aşama olarak da Lizbon Stratejisi'nin yayınlanmasından günümüze kadar olan dönemdir. Süreçlerin üç döneme ayrılarak incelenmesi, AB'de bir eğitim politikası oluşturmada bu dönemlerin her birinin bir dönüm noktasını temsil etmesi nedeniyledir. Son başlıkta ise, kabul edildiği takdirde yeni bir dönüm noktasını temsil edecek olan Avrupa Anayasası'nda eğitim politikasıyla ilgili kısımlar incelenecektir.

II.1. Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun Kuruluşu

Avrupa Birliği (AB) oluşturma fikri II. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında kıtadaki hemen hemen bütün devletler, siyasi ve ekonomik bakımdan çökmüş durumdadır. Birlik oluşturma fikrinin temel amacı, kıtada kalıcı barış ve güvenliğin sağlanması olsa da, bu temel amaca ekonomik ve siyasi olmak üzere diğer yan hedefler de eklenmiştir. Çalışmada bu hedeflerin neler olduğuyla ilgili ayrıntılara girilmeyecektir.

Avrupa Birliği'nin kuruluş temelleri 18 Nisan 1951 tarihinde altı ülke tarafından (Almanya, Fransa, İtalya, Belçika, Hollanda, Lüksemburg) Roma'da imzalanan ve 23 Temmuz 1952'de yürürlüğe giren Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT)'nu Kuran Antlaşma (Paris Antlaşması)'ya dayanır. Bu Antlaşma ile İkinci Dünya Savaşı sonrasında sanayi açısından özellikle önem kazanan iki temel hammadde olan kömür ve çelik, bundan böyle iki devletin (Fransa ve Almanya) kuracakları ulus-üstü nitelikte bir örgüt tarafından ortaklaşa işletilecek ve bu örgüte katılma diğer demokratik Avrupa devletlerine de açık olacaktı.⁸⁷ Daha sonra 25 Mart 1957'de Roma'da imzalanarak 1 Ocak 1958'de yürürlüğe giren Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET)'nu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (AAET)'nu Kuran Antlaşmalar imzalanmıştır. AAET, nükleer enerji kullanımına ilişkin ortak araştırma ve çalışmalar yapılmasından, üye devletlerde nükleer sanayilerin kurulması ve

⁸⁷ Rıdvan Karluk, *Avrupa Birliği ve Türkiye*, (İstanbul: Betaş Yayınevi, 2003), s. 59.

geliştirilmesinden sorumluyken, AET, diğer iki Topluluğa (AKÇT ve AAET) oranla çok daha geniş bir alandan, üye devletlerin ekonominin her sektöründe bütünleşmesini ve kaynaşmasını sağlamaktan sorumluydu.⁸⁸

Yukarıda da görüldüğü gibi, başta Avrupa Topluluğu (AT) (7 Şubat 1992 tarihinde Maastricht'te imzalan antlaşmadan sonra Avrupa Birliği olarak anılacaktır) ekonomik bütünleşme hedefi doğrultusunda ilerlerken Maastricht Antlaşması ile birlikte getirilen üç sütunlu yapı (Avrupa Toplulukları, Ortak Dışişleri ve Güvenlik, Adalet ve İçişleri Alanında İşbirliği olmak üzere) ile birlikte hem ekonomik, hem de siyasi bütünleşme yolunda önemli adımlar atılmıştır.

II.2. Avrupa Topluluğu Eğitim Politikası (1958–1993): Maastricht Antlaşması'na Kadar Olan Süreç

Eğitim alanında işbirliği süreci, AB'nin oluşma sürecinin başından itibaren ele alındığında, ilk başta kurucu antlaşmalara bakmak gerekir. AKÇT'yi Kuran Antlaşma'nın bir maddesinde, Roma Antlaşması'nın ise üç maddesinde eğitim ile ilgili atıf vardır. Fakat bunlar genel eğitimi kapsamaksızın, sadece mesleki eğitim konusuna odaklanmışlardır. Örneğin, AKÇT'yi Kuran Antlaşma'nın 56. maddesi işçilerin mesleki kapasitelerinin artırılmasıyla ilgilidir.⁸⁹ Roma Antlaşması'nın 57. maddesi; diploma ve sertifikaların karşılıklı olarak tanınması ile ilgilidir.⁹⁰ Aynı Anlaşma'nın 118. maddesi Komisyon'a 'sosyal alanda Üye Devletler arasında yakın işbirliğini teşvik etme' görevini vermiştir.⁹¹ Temel ve ileri mesleki eğitim burada özellikle bahsedilen alanlardan biridir ve yine aynı Anlaşma'nın 128. maddesinde daha da geliştirilmiştir. Bu maddeye göre:

⁸⁸ Mustafa Fişne, "Avrupa Birliği'nin Doğuşu ve Gelişimi," *Avrupa Birliği Ortak Politikalar ve Türkiye* içinde derl., Muhsin Kar, Harun Arıkan (İstanbul: Betaş Yayınları, 2003), s. 60.

⁸⁹ Rıdvan Karluk, *Avrupa Birliği ve Türkiye*, s. 344.

⁹⁰ Joseph A. Mc Mahan, *Education and Culture in European Community Law*, (GB: Book Manufacturers Limited, 1995), s. 3.

⁹¹ *Age*, s. 3.

“Konsey, Ekonomik ve Sosyal Komite’ye danıştıktan sonra ve Komisyon’un teklifi üzerine, hem ulusal ekonomiler hem de ortak pazarın uyumlu gelişimine katkıda bulunabilecek ortak mesleki eğitim politikalarını uygulamak için genel ilkeleri belirlemelidir”.⁹²

Ortak mesleki eğitim politikasının uygulanması için genel ilkeleri oluşturan bu 128. maddeyi temel alarak, Avrupa Topluluğu Konseyi, 1963 yılında bir karar uygulamıştır. Bu karara göre, etkili bir ortak politika uygulamak, işçilerin Topluluk içinde serbest dolaşımını kolaylaştıracaktır. Yine aynı karara göre, bir kişi iş hayatının farklı dönemlerinde temel, ileri ya da gerekli olan diğer herhangi bir mesleki eğitimi alabilmelidir.⁹³

Kurucu antlaşmalarda özellikle ‘mesleki eğitim’e değinilmesi ve genel eğitimin dışarıda bırakılmasının nedenleri vardır. Başta ekonomik entegrasyon yaratma amacıyla kurulan Birliğin bu amaç doğrultusundaki ilk hedefi bir ortak pazar oluşturmak olmuştur. Ortak pazar oluşturmada işbirliği içerisine giren ülkeler arasında kişilerin, malların, hizmetlerin ve sermayenin serbest dolaşımı esastır. Ortak mesleki eğitim politikası uygulamak ise, ortak pazarın yukarıdaki dört unsurunun serbest dolaşımı açısından önemlidir. Mesleki eğitim alan kişilerin birlik içinde serbestçe dolaşabilmeleri ve iş bulabilmeleri bu anlamda ortak pazarın gelişimine de bir katkıdır.

1971 yılında üye ülkelerin eğitim bakanları gelecekte eğitim alanında yapılacak işbirliğini tartışmak üzere ilk kez bir araya gelmiştir ve bu toplantı sonucunda bir karar çıkmıştır. Bu karara göre, Roma Antlaşması’nın yukarıda değinilen maddelerine ek olarak, eğitim ile ilgili işbirliği sadece mesleki eğitimi kapsamayacak şekilde genişletilmelidir.⁹⁴ Bu kararın önemi şuradan gelir: Artık sadece mesleki eğitim değil, genel eğitim de Avrupa Komisyonu’nun ilgi alanına giren konulardan biridir.

⁹² Age. s. 4. (çeviri tarafımdan yapılmıştır)

⁹³ Jo Shaw, “From the Margins to the Centre: Education and Training Law and Policy,” *The Evolution of EU Law* içinde, derl., Paul Craig & Grainne de Burca (UK: Oxford University Press, 1999), s. 559.

⁹⁴ Joseph A. Mc Mahan, *Education and Culture in European Community Law*, s. 4.

1973 yılında Avrupa Komisyonu'nun isteği üzerine Belçika Eski Eğitim Bakanı Henri Janne tarafından 'Avrupa Eğitim Politikasına Doğru' adlı bir rapor yayınlanmıştır. Bu rapora ihtiyaç duyulmasının ve Komisyon'un Janne'den yardım istemesinin nedeni, Topluluk düzeyinde bir eğitim politikası oluştururken bunun ilkelerinin neler olabileceğini belirleyebilmektir. Janne Raporu olarak bilinen rapor, bir Topluluk Eğitim Eylem Programı oluşturulabilmesi için ilk adımların atılabileceği bir çerçeve oluşturmuştur.⁹⁵ Raporun sonuç kısmında aşağıdakilere değinilmiştir: Anlaşma'nın içerisinde eğitimle ilgili hükümler varsa da, bunlar eğitime yalnızca dar bir alandan yaklaşıma izin vermektedir. Böyle bir yaklaşım yetersizdir. Bir eğitim politikası olduğu takdirde, *ekonomik hedeflere doğru ilerleme kolaylaşacaktır*. Bu sebeple, Topluluğun eğitim politikası eğitimin tüm yönlerini kapsamalıdır.⁹⁶ Bununla birlikte şu not düşülmüştür:

“Eğitim ile ilgili deneyim bağlamında değişimler (*exchanges*) daha fazla olmalı ve her seviyede kalıcı uzlaşma sağlanmış eylemler aracılığıyla gerekli uyumlaşma/harmonizasyon (*harmonization*) sağlanmalıdır, fakat eğitimle ilgili *ulusal sistemler ve geleneklere de saygı gösterilmesi önerilir...* Böyle bir ortak eğitim politikası, ulusal eğitim yapıları ve geleneklerine saygı duyması sonucunda ulusal politikaların bir tamamlayıcısı olacaktır. Toplam hedef ise, üye devletlerin eğitim politikalarının aşamalı olarak uyumlaştırılması olacaktır”.⁹⁷

1973 Janne Raporu'nun yayınlanmasının ertesinde Komisyon, Avrupa Topluluğu'nda eğitim ile ilgili olarak bir tebliğ (*communication*) yayınlamıştır. Bu tebliğde aşağıdaki hususlar yer alır: Komisyon, Janne Raporu tarafından belirtilen 'eğitim alanındaki işbirliğinin diğer alanlardaki mevcut işbirlikleri ile eşit önemde olması' noktasını doğrulamıştır. Fakat, Komisyon tarafından savunulan eğitim politikası Janne Raporu'nda belirtilen kadar kapsayıcı değildir. Burada politikanın kapsamı üç alanla sınırlandırılmıştır. Bunlardan ilki; akademik görevliler,

⁹⁵ Age. s. 4.

⁹⁶ Age. s. 5.

⁹⁷ Age. s. 5. (italik ile gösterilen vurgular tarafıma aittir)

araştırmacılar ve öğrenciler için eğitim değişimi fırsatlarının geliştirilmesi ihtiyacı ile ilgili olandır. İkinci alan, göçmen işçilerin çocuklarının eğitimi ile ilgilidir. Üçüncü alan ise ‘*eğitimde Avrupa boyutu’nun teşvik edilmesiyle*’ ilgilidir. Eğitimde Avrupa boyutu kısaca, ulus-devletlerin eğitim müfredatlarında hiçbir değişiklik yapılmaksızın mevcut müfredata ek olarak Avrupa tarihi, Avrupa dilleri ve Avrupa kültürü gibi konuların dahil edilmesiyle ilgilidir ve bunun genç nesillerdeki Avrupalılık bilincini artıracakını öngörür. Janne Raporu’ndaki tavsiyelerin etkisi en fazla bu alanda görülür. Avrupa boyutu ile ilgili olarak aşağıdaki dört hususta vurgu yapılmıştır:

- Diğer Avrupa dillerinin öğrenilmesi teşvik edilmelidir;
- Topluluk ile ilgili bilgi sağlayacak ve Topluluğu öğretecek ve bu konuda araştırma yapmayı teşvik edecek bir Avrupa çalışması olmalıdır;
- Yüksek öğretim kurumları arasında işbirliği teşvik edilmelidir;
- Avrupa okullarının kurulması teşvik edilmelidir.⁹⁸

Eğitimde ‘Avrupa Boyutu’ oluşturulması konusuna sonra tekrar değinilecektir. Yine 1974 yılında, üye ülkelerin Eğitim Bakanları eğitim alanında işbirliğiyle ilgili yeni bir karar çıkarmışlardır. Bu karara göre eğitim alanında işbirliği aşağıdaki ilkelere dayanmalıdır:

- i) Eğitim alanında başlatılan işbirliği programı Topluluk içindeki ekonomik ve sosyal politikaların ilerleyen bir şekilde uyumlaştırılmasını yansıtırken, bu alanın belirli hedef ve gerekliliklerine de adapte edilebilmelidir.
- ii) Eğitim hiçbir şekilde sadece ekonomik yaşamın bir bileşeni olarak görülmemelidir.
- iii) Eğitimde işbirliği her ülkenin geleneklerine ve bu ülkelerin kendi eğitim politikaları ve sistemlerinin farklılıklarına izin vermelidir.⁹⁹

⁹⁸ *Age*, s. 7.

⁹⁹ *Age* s. 8.

Yukarıdaki ilkeler ışığında şunu söylemek yanlış olmayacaktır: Eğitim alanındaki Topluluk eyleminin amacı, Janne Raporu'ndaki önerilerde belirtilenin aksine, mevcut politika ve sistemlerin uyumlanmasından çok bunlar arasındaki işbirliği ile ilgilidir. Yukarıda belirtilen ilk ilkeye bakıldığında eğitim alanındaki işbirliğinin gelişmesi ile Topluluk çapında ekonomik ve sosyal politikaların uyumlanması arasında açık bir bağ kurulduğu görülür. Fakat ikinci madde ile birlikte şu uyarı da getirilmiştir: Eğitimde işbirliği sadece bu işbirliğinin ekonomik ve sosyal uyumlaşmaya yapacağı katkının bir bölümü olarak görülmemelidir. Bu işbirliği, kendi başına önemlidir. Üçüncü olarak da üye ülkelerin eğitim sistemleri ve politikalarının çeşitliliği tanınarak, ilkelerin bu sistem ve politikaları uyumlaştırmayacağını altı çizilmiştir. Yani denilebilir ki, 1974 kararı sözü geçen alanlarda üye devletlerin egemenliklerine saygı göstermiştir. AB'de eğitim alanında işbirliği ve bir AB eğitim politikası oluşturmada sürecin en başından sonuna kadar Komisyon'un dikkat etmesi gereken nokta üye devletlerin bu alandaki egemenliklerine saygı göstermek olmuştur. Çünkü eğitim, önceden de değinildiği gibi devlet siyasetinin ve ulus-devletlerde kültür sürekliliğinin sağlanmasının en önemli aracı olmuştur. Bu bağlamda üye devletler bu alandaki egemenliklerinden ulus-üstü yapıya herhangi bir yetki devri yapılmasına yanaşmamışlardır. Fakat bu durum, AB'nin eğitim alanında ortak bir politika oluşturma hedefi açısından çeşitli zorluklara neden olmuştur. Söz konusu zorluklara ilerleyen bölümlerde değinilecektir. 1974 kararıyla beraber eğitim alanındaki işbirliğini güçlendirmek için aşağıdaki yedi öncelikli alan belirlenmiştir:

- i) Toplulukların diğer Üye Devlet ya da üye olmayan devlet vatandaşları ve bu vatandaşların çocuklarının eğitim ve öğretimi için daha iyi olanaklar sağlanması;
- ii) Avrupa'da eğitim sistemleri arasında daha yakın ilişkilerin teşvik edilmesi;
- iii) Eğitim ile ilgili olarak güncellenmiş dokümantasyon ve istatistiklerin tamamlanması;
- iv) Yüksek öğretim kurumları arasında artan işbirliği;

- v) Diplomalar ve çalışma dönemlerinin akademik tanınması ile ilgili olanakların iyileştirilmesi;
- vi) Öğrenci, öğretmen ve araştırmacıların serbest dolaşımı ve hareketliliğinin, bu kişilerin serbest dolaşımına dair idari ve sosyal engellerin kaldırılması ve yabancı dil öğretiminin özendirilmesi yoluyla teşvik edilmesi;
- vii) Her çeşit eğitim için fırsat eşitliğinin sağlanması.¹⁰⁰

Bu kararda da daha öncekilerde olduğu gibi herhangi bir politika harmonizasyonundan bahsedilmemiş, eğitim alanında teşvik edilen işbirliği alanları belirtilmiştir. Yukarıdaki yedi öncelikli alanda işbirliğini güçlendirmek için 1974 yılında aynı zamanda bir Eğitim Komitesi kurulmuştur. 10 Şubat 1975 yılında Avrupa Topluluğu Konseyi CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*/Mesleki Eğitimin Geliştirilmesi için Avrupa Merkezi)'u kurmuştur. CEDEFOP, yetişkinler için sürekli eğitim ve mesleki eğitim alanlarında araştırmanın koordinasyonu ve gelişimine katkıda bulunur, bilgi ve deneyim değiş tokuşunun geliştirilmesini teşvik eder, bilgi ve dokümantasyon dağıtır ve niteliklerin denkliğiyle ve mesleki profillerin tanımlarıyla ilgili araştırmaları destekler.¹⁰¹

9 Şubat 1976 tarihinde Topluluk Eğitim Bakanları bir önceki kararda belirttikleri yedi öncelikli alanın önemini yeniden vurgulayarak bunları bir reform programı altında bütünleştirecek bir Eylem Programı'nı kabul etmişlerdir. Bu Program, 1974 yılında belirlenen yedi öncelikli alanla ilgili ayrıntılara girmiştir ve buna ek olarak aşağıdakiler Topluluk düzeyinde öncelikli alan olarak belirlenmiştir:

- “i) Genç insanları iş hayatına hazırlamak, okul yaşamından iş yaşamına geçişlerini kolaylaştırmak, iş bulma şanslarını artırmak ve böylelikle de işsizlik riskini azaltmakla ilgili olarak eğitim alanında alınacak önlemler;

¹⁰⁰ *Age*, s. 9.

¹⁰¹ Nicholas Moussis, *Access to Europe – Guide to Community Policies*, (Brussels: EPIT-EUR, 1993), s. 188.

ii) Genç işçiler ve genç işsiz insanların iş bulma şanslarını artırmak ile ilgili sürekli eğitim ve öğrenim kapsamındaki hüküm”.¹⁰²

1976 kararı ve akabinde kabul edilen Eylem Programı, eğitimin Topluluğun ilgilendiği bir politika alanı olarak belirmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda bu programla beraber, ileride oluşturulacak olan Eurydice, Arion, Lingua ve Erasmus programlarının da temeli atılmıştır.

Yukarıdakilere ek olarak bu karar ile birlikte ‘Eğitimde Avrupa Boyutu’nun geliştirilmesi başlamıştır. Artık bundan sonra ‘Avrupalılaştırma’ yerine ‘Eğitimde Avrupa Boyutu’ terimi kullanılmaya başlanmıştır.¹⁰³ Terim değişikliği aynı zamanda anlam içeriğindeki değişikliği de beraberinde getirmiştir. Avrupalılaştırma ya da Avrupa eğitimi terimleri ulus-üstü bir ortak Avrupa müfredatı oluşumunu çağrıştırarak bunun da müfredat alanındaki yetkilerin ulusal özerkliğe bir tehdit olarak algılanmasına sebep olurken, yeni terimdeki ‘boyut’ kelimesinin, mevcut olandan tamamen bir değişiklik yerine, mevcut olana ekleme yapılmasını ima ederek bu tehdidi hafiflettiği söylenebilir.¹⁰⁴

Haziran 1984’de Fontainebleau’de gerçekleşen Avrupa Topluluğu Konseyi toplantısıyla Halkların Avrupasıyla ilgili *ad hoc* bir komite, kurulmuştur¹⁰⁵ ve bu komite Adonnino Raporu’nu yayınlamıştır. Bu raporda, bireylerin Topluluk içinde serbestçe dolaşabilmeleri için alınması gereken önlemlerin altı çizilmiştir. Bununla birlikte rapor, mesleki niteliklerin tanınması ve genel yerleşme hakkı ile ilgili bölümleri de içermektedir. Bu raporun eğitim ve öğretim ile ilgili bölümü şu notla başlar: “Avrupa’nın daha ileri gelişimine genç insanları dahil etmeliyiz ve onların bu konudaki ilgilerini artırmalıyız”.¹⁰⁶ Bu rapor tarafından aşağıdaki altı öncelikli eylem

¹⁰² Joseph A. Mc Mahan, *Education and Culture in European Community Law*, s. 10.

¹⁰³ Raymond Ryba, “Developing the European Dimension in Education: The Roles of the European Union and the Council of Europe,” *Problems and Prospects in European Education*, içinde, derl., Elizabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer, François Orivel (USA: Praeger Publishers, 2000), s. 251.

¹⁰⁴ Raymond Ryba, “Unity in Diversity: the enigma of the European dimension in education,” *Oxford Review of Education*, 21, 1, (1995): 25-36, s. 27.

¹⁰⁵ Joseph A. Mc Mahan, *Education and Culture in European Community Law*, s. 14.

¹⁰⁶ *Age*, s. 15.

alanı belirlenmiştir: Avrupa dillerinin öğreniminin teşvik edilmesi, okullar arası değişim, gençler için gönüllü çalışma kampları, eğitimde Avrupa imajı, üniversite işbirliği ve mesleki eğitim.¹⁰⁷ Adonnino Raporu'nda eğitim ve öğretim alanı ile ilgili olarak yazılanlar ile ilgili şöyle bir yorum yapılabilir: Serbest dolaşımın önündeki eğitim ve mesleki niteliklerin tanınmasıyla ilgili engellerin kaldırılmasına daha önceki metinlerde olduğu gibi, burada da vurgu yapılmıştır. Yabancı dil öğreniminin (özellikle diğer AT dilleri) teşvik edilmesi ve öğrenci/akademisyen hareketliliği de daha önceki belgelerde olduğu gibi burada da yeniden vurgulanmış konular arasındadır.

1987 yılında imzalanan Tek Avrupa Senedi ile birlikte pek çok alanda Topluluğun yetkisi genişletilmiş ve Avrupa Parlamentosu'nun gücü de büyük ölçüde artırılmış olsa da, bu Antlaşma'da eğitim ya da mesleki eğitim ile ilgili olarak ek veya değiştirilmiş güçler veya kanun koyma süreçleri için herhangi bir hüküm bulunmamaktadır.¹⁰⁸ Fakat aynı yıl görülen başka bir önemli gelişme, Erasmus Programı'nın başlatılmasıdır. Bu program çerçevesinde Konsey, 15 Haziran 1987'de bir eylem programını uygulamaya koymuştur. Böylece, Topluluk içindeki üniversite öğrencilerinin, Topluluk üniversiteleri arasındaki bir ya da iki dönemlik değişimi teşvik edilmiştir.¹⁰⁹ Bu teşvik temel olarak AB'nin Erasmus Programı için ayırmış olduğu hibeler aracılığıyla olmaktadır. Programın öngördüğü değişimler sonucunda üniversiteler arası işbirliğinde bir Avrupa ağı oluşturmak ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (*European Credit Transfer System-ECTS*) aracılığıyla diploma ve çalışma sürelerinin karşılıklı olarak tanınmasını sağlamak hedeflenmiştir. Erasmus programının başlatıldığının ilk üç yılında programa çok fazla talep olmasından ve bu sebeple de programın başarılı kabul edilmesinden sonra AB Konseyi 1990-1994 dönemi için programa ayırdığı kaynak miktarını iki katına çıkarmıştır.¹¹⁰ Avrupa Komisyonu, 1988 yılında yayınladığı raporunda Halkların Avrupası ile ilgili olarak aşağıdakileri söylemiştir:

¹⁰⁷ Age, s. 15.

¹⁰⁸ Jo Shaw, "From the Margins to the Centre: Education and Training Law and Policy," s. 564.

¹⁰⁹ Rıdvan Karluk, *Avrupa Birliği ve Türkiye*, s. 346.

¹¹⁰ Joseph A. Mc. Mahan, *Education and Culture in European Community Law*, s. 190.

“Şu andan itibaren eğitim ve öğrenim sistemleri Topluluğun ekonomik ve sosyal kaynaşmasına katkıda bulunmalıdır. İnsan kaynaklarına, becerilerine ve girişimci ruhuna yatırım yapmamış bir Avrupa, yenilik, rekabet edebilirlik ve refah sağlayabilme kapasitesini de önemsememiş olacaktır”.¹¹¹

Aynı yıl, insan kaynaklarına yatırımın bir parçası olarak, üniversiteler ve sanayi arasında teknoloji eğitiminde işbirliği öngören Comett Programı başlatılmıştır. 1989 yılında ise Tempus ve Lingua Programları başlatılmıştır. Lingua Programı’nın amacı, diğer AT dillerinin öğrenilmesi ve öğretilmesinin geliştirilmesi ve teşvik edilmesiyle ilgiliyken, Tempus Programı’nın amacı, Demir Perde’nin kalkmasından sonra Merkezi ve Doğu Avrupa ülkelerinde Ar-Ge ve değişim faaliyetlerini teşvik etmek yoluyla onları desteklemektir.¹¹²

Sonuç olarak, AKÇT Antlaşması’nın imzalanarak 1952 yılında yürürlüğe girmesinden, AET, AAET ve EURATOM’un kurulması ve bunların Avrupa Topluluklarını oluşturmasını takip eden süreçte 1971 yılına kadar eğitim alanında alınan kararlar sadece mesleki eğitim ile sınırlı kalmıştır. Burada Topluluğun kurulma hedefinin ekonomik temelli olmasının payı vardır. Mesleki eğitim konusunda Topluluğun önerdiği ve geliştirdiği politika araçları (diplomaların karşılıklı tanınması gibi), ekonomik entegrasyon hedefinin temel araçlarından biri olan serbest dolaşım ile ilgili engellerin ortadan kaldırılmasıyla alakalıdır. 1971 yılında alınan kararda öncekilere ek olarak genel eğitimin de önemi vurgulanmıştır. Eğitimin Topluluk açısından kültürel boyuttaki önemine ilişkin olarak ise yine bu dönemde ‘Eğitimde Avrupa Boyutu’ nun geliştirilmesi kavramı öne sürülmüştür. Buna göre, genç nesilde eğitim aracılığıyla bir Avrupalılık bilinci oluşturulmalıdır. Farklı bir Avrupa ülkesinde bir ya da iki dönemlik öğrenci/akademisyen değişimi öngören Erasmus Programı da yine bu dönemde başlatılmıştır. Yine de bu dönem için, eğitim ile ilgili

¹¹¹ Age. s. 17.

¹¹² Raymond Ryba, “Developing the European Dimension in Education: The Roles of the European Union and the Council of Europe,” *Problems and Prospects in European Education*, s. 252.

ekonomik öncelikli hedeflerin, kültürel olanın önüne geçtiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

II.3. Maastricht Antlaşması ve Sonrası

1992 yılında imzalanan ve 1 Kasım 1993 yılında yürürlüğe giren Maastricht Antlaşması, diğer adıyla Avrupa Birliği Antlaşması, eğitim alanında olduğu kadar Birliğin kendisi için de önemli bir dönüm noktası sayılır. Bu antlaşma ile ekonomik ve siyasal alanların her ikisini de kapsayan bir bütünleşme yolunda o zamana kadar gerçekleştirilenlerden çok daha önemli adımlar atılmıştır. Birisi ekonomik alanda, diğer ikisi siyasi alanda olmak üzere üç sütuna (Avrupa Toplulukları, Ortak Dışişleri ve Güvenlik, Adalet ve İçişleri Alanında İşbirliği) dayanan bir Avrupa Birliği kurulmuştur.¹¹³

Maastricht Antlaşmasıyla birlikte eğitim konusu ilk kez AB Antlaşmalarına dahil edilmiştir. Maastricht Antlaşması'nın 126. ve 127. maddeleri eğitim ile ilgilidir. 126. madde genel olarak Topluluğun faaliyetlerinden birinin de kaliteli eğitim ve öğretime yapacağı katkı olduğuyla ve bunun nasıl başarılabacağıyla ilgilidir:

“1) Topluluk, Üye Devletler arasında işbirliğini teşvik etme yoluyla kaliteli eğitimin gelişmesine katkıda bulunmalıdır. Gerekli olduğu takdirde Üye Devletlerin eylemlerini desteklemeli ve takviye etmelidir. Yalnız bunu yaparken, öğretimin içeriği, eğitim sistemlerinin organizasyonu ve onların kültürel ve dilsel çeşitliliğinin Üye Devletlerin sorumluluğunda olduğuna tamamen saygı göstermelidir.

2) Topluluk eylemi aşağıdakileri amaçlamalıdır:

- Özellikle Üye Devletlerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla eğitimde Avrupa boyutunu geliştirmek;

¹¹³ Mustafa Fişne, “Avrupa Birliği'nin Doğuşu ve Gelişimi,” s. 62.

- Diplomalar ve çalışma dönemlerinin akademik tanınmasını teşvik etmek yoluyla öğrenci ve öğretmen hareketliliğini özendirme;
- Eğitim kurumları arasında işbirliğini teşvik etmek;
- Üye Devletlerin eğitim sistemlerinde ortak olan konular ile ilgili bilgi ve deneyim değişimini geliştirmek;
- Gençlik değişimlerinin gelişmesini teşvik etmek;
- Uzaktan öğretimin gelişmesini teşvik etmek.

3) Topluluk ve Üye Devletler ile üçüncü ülkeler ve eğitim ile ilgili diğer uluslararası örgütler arasında işbirliğini geliştirmelidir.

4) Bu maddede değinilen hedeflere ulaşılmasına katkıda bulunmak amacıyla Konsey, Ekonomik ve Sosyal Komite'ye ve Bölgeler Komitesi'ne danıştıktan sonra, Üye Devletlerin kanun ve düzenlemelerinde uyumlaştırmayı dışarıda tutarak, gerekli önlemler alabilir, Komisyon tarafından önerilen teklife nitelikli çoğunluk sağlandığı takdirde de, tavsiyelerde bulunabilir".¹¹⁴

Eğitim konusuna açık bir atıfta bulunan bu maddede dikkat edilmesi gereken bir nokta şudur: Eğitim alanında uygulanabilecek tüm eylemlerin öncelikle Üye Devletlerin yetki ve sorumluluk alanına girdiği savunulmakta ve Konsey ancak nitelikli bir çoğunluk sağlandıktan sonra *tavsiyede* bulunabilmektedir. Eğitim konusu, daha önce de belirtildiği gibi ulus-devletlerin egemenlik ve yetki alanına giren hassas bir konudur. Dolayısıyla bu maddenin dördüncü paragrafı ile getirilen açıklama, üye devletler tarafından herhangi bir egemenlik tehdidi algılanmaması içindir.

Antlaşmanın 127. maddesine göre Topluluk, Üye Devletlerin eylemini destekleyen ve takviye eden bir mesleki eğitim politikası uygular ve aşağıdakileri

¹¹⁴ *Age*, s. 111.

amaçlar: Özellikle mesleki eğitim ve yeniden eğitim aracılığıyla endüstriyel değişikliklere adaptasyonu kolaylaştırmak; mesleki bütünleşmeyi ve iş pazarına yeniden bütünleşmeyi kolaylaştırmak için sürekli mesleki eğitimi geliştirmek; mesleki eğitime erişimi kolaylaştırmak ve öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğini teşvik etmek; Üye Devletlerin öğrenim sistemlerinde ortak olan konularla ilgili olarak bilgi ve deneyim değişimini geliştirmek ve şirketler ve eğitim kurumları arasındaki işbirliğini teşvik etmek. Konsey, işbirliği kapsamında bu hedefleri gerçekleştirmek için gerekli önlemleri uygulayacağını belirtir.¹¹⁵

1993 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan 'Büyüme, Rekabet Edebilirlik ve İstihdam ile ilgili Beyaz Kitap'ta¹¹⁶ eğitim ilk kez Topluluğun ekonomik, sosyal ve istihdam politikalarının merkezine yerleştirilmiştir. Burada açık bir şekilde büyümenin hızlanması için genel eğitim ve mesleki eğitimin üzerinde durulmuştur.¹¹⁷ Aynı dönemde değişik eğitim sistemleriyle ilgili bilgiyi artırmak için Sokrates, Leonardo da Vinci ve Youth for Europe (Avrupa için Gençlik) isimli üç yeni program başlatılmıştır.

Sokrates Programı, eğitimde işbirliği amaçlı Avrupa Birliği eylem programıdır. Bu program, yükseköğretim, örgün eğitim ve dil öğrenimi olmak üzere üç alanı kapsamaktadır. Aynı zamanda Avrupa'da her yaş düzeyindeki eğitimi kapsayan ilk girişimdir. Sokrates programının amaçları şunlardır:

- AB üyeleri arasında bir kültür alışverişi sağlayarak, bütün alanlarda Avrupa boyutunu geliştirmek;
- Üye ülkelerin, dilleri ve yaşam koşulları hakkında bilgi sahibi olmak;

¹¹⁵ Nicholas Moussis, *Access to EU Law, Economies, Policies*, (Belgium: European Study Service, 1998), s. 199.

¹¹⁶ Beyaz Kitap: Komisyon tarafından, belli bir konuda Topluluk eylemine yönelik somut öneriler içeren dokümanlardır. Beyaz Kitaplar bazı durumlarda Yeşil Kitapların uzantısı şeklinde ortaya çıkar ve Yeşil Kitapta varılan sonuçları önerilere dönüştürür. Konseyin olumlu karşılaması halinde Beyaz Kitap, ilgili alanda bir Topluluk eylem programına dönüşebilir.

¹¹⁷ Jean-Emile Charlier ve Sarah Croche, "How European Integration is Eroding National Control ver Education Planning and Policy," *European Education*, 37, 4, (2005): 7-21, s. 10.

— Öğretim üyesi ve üniversite personeli ile üniversite öğrencilerine, çalışmalarını diğer üye ülkelerde tamamlama fırsatı vermek ve bu şekilde Avrupa çapında bir bilgi ağı oluşturmaktır.¹¹⁸

Leonardo da Vinci Programı ise, Avrupa Birliği'nin Mesleki Eğitim Politikasını belirlemeyi amaçlayan bir eğitim programıdır. Teknik yardım ve işbirliği, bu programdaki temel amaçtır. Bu kapsamda, pilot projelerin uygulanması, dil becerilerinin geliştirilmesi, uluslararası iletişim ağlarının kurulması, referans malzemelerinin hazırlanması ve ortak eylemler yapılması hedeflenmiştir.¹¹⁹

Avrupa için Gençlik Programı, 15-25 yaş arasındaki gençler için tasarlanmıştır. Programın içeriğinde, üçüncü ülkelerle değişimler, genç işçiler, gençleri ilgilendiren faaliyetler, gençlere yönelik araştırmalar ve bilgiler vardır. Program, gençlerin sahip oldukları kültürel ve sosyal çevreyle AB'nin bir parçasını oluşturduklarının farkına varmalarını, farklı ırktan ve etnik kökenden olan insanlara saygı duymayı öğretme ve dışlama, ırkçılık, yabancı düşmanlığı gibi kavramların zararlarını vurgulamayı, kadın erkek eşitliğinin algılanmasının gerekliliğinin anlaşılmasını amaçlar.¹²⁰

1996 yılında Komisyon tarafından 'Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru' isimli Beyaz Kitap yayınlanmıştır. 1995'in sonlarında tamamlanmış olan bu rapor, Komisyon tarafından eğitim alanında gerçekleşecek olan gelecekteki eylemlerin temelini vermeye çalışmıştır. Bunu yaparken de önerilerini istihdam ve sosyal işler ile yakından bağlantılandırmıştır. Rapor, Avrupa Birliği'nde eğitim politikası oluşturma ihtiyacının, aşağıdaki üç faktöre cevap verebilme açısından önemli olduğunu vurgulamıştır: Ticaretin uluslararasılaşması, gelişen bilgi toplumunun etkisi ve bilim ve teknolojiye ilerleme.¹²¹ Raporda aşağıdaki beş temel hedef üzerinde durulmuştur:

¹¹⁸ Murat Gürkan Gülcan, *AB ve Eğitim Süreci*, (Ankara: Anı Yayıncılık, 2005), s. 42-43.

¹¹⁹ *Age*, s. 43-44.

¹²⁰ *Age*, s. 4.

¹²¹ Raymond Ryba, "Developing the European Dimension in Education: The Roles of the European Union and the Council of Europe," s. 255.

1. Yeni bilgi kazanımının teşvik edilmesi (örneğin teknik ve mesleki becerilerin akredite edilmesiyle ilgili yeni yollar önererek);
2. Okul ve iş sektörünü birbirine yakınlaştırmak (örneğin yeni çıraklık ya da stajyerlik biçimleri geliştirilmesi yoluyla);
3. Gerekli olduğu yerde Avrupa finansmanı ya da ulusal finansmanlar kullanılarak öğrencilerin okulu bırakmasını önlemek için 'ikinci şans' yolları önerilmesi;
4. 'Avrupa kimliğinde bir işlev' ve 'bilgi temelli toplumun bir kilometre taşı' olarak AB'nin çalışma dili olan üç dilde (İngilizce, Fransızca ve Almanca) yeterliliği geliştirmek;
5. Eğitim ve öğretimi Avrupa'nın rekabet edebilirliği açısından bir öncelik haline getirerek (örneğin vergilendirme alanındaki uygun önlemlerle destekleyerek) maddi yatırım ve eğitime yapılan yatırımın eşit temellerde muamele görmesini sağlamak.¹²²

Yukarıdaki maddelerden dördüncüsüne bakıldığında, maddede belirtilen üç Topluluk dilinde yeterliliği geliştirmenin nedeni şu şekilde açıklanabilir: Üye ülkelerin her birinin kullandığı dil aynı zamanda AB'nin resmi dili sayılmaktadır, fakat çalışma dili olarak AB İngilizce, Fransızca ve Almanca olmak üzere yalnızca üç dil kullanılmaktadır.

1997 yılında Lüksemburg'daki Konsey toplantısında istihdamdan sorumlu bakanlar tarafından Avrupa İstihdam Stratejisi başlatılmıştır. Bu strateji temel olarak istihdam, girişimcilik ve fırsat eşitliğiyle ilgilidir. Bu strateji ile birlikte Üye Devletlerin istihdam politikalarına bir de eğitim boyutu eklenmiştir.¹²³ Şöyle ki, istihdam edilebilmenin gerekliliklerinden birisi, talep edilen iş gücü ile ilgili yeterli niteliklere sahip olmaktır. Böyle nitelikleri kişiye kazandıracak araç ise eğitimidir.

¹²² Age. s. 256.

¹²³ European Employment Strategy,

(http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/develop_en.htm), Erişim: 20 Temmuz 2006

1998 yılında Sorbon Deklarasyonu, ardından 1999 yılında Bologna Deklarasyonu'nun yayınlanması ile birlikte 'Bologna Süreci' başlamıştır. Bu süreç yüksek öğretim ile ilgilidir. 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve Birleşik Krallık eğitim bakanları Sorbon Deklarasyonu'nu imzalamışlardır. Deklarasyon aşağıdaki alanlara odaklanmıştır:

- Lisans ve yüksek lisans için ortak bir derece seviyesi sistemi belirlemek,
- Hareketliliğin önündeki engelleri kaldırarak dereceler ve akademik niteliklerin tanınmasını iyileştirerek öğrenci ve akademisyen hareketliliğini artırmak ve kolaylaştırmak.¹²⁴

Bu alanlar dışında Sorbon Deklarasyonu, bir Avrupa kültürel boyutu geliştirilmesinde üniversitelerin merkezi rolüne vurgu yapmıştır. Aynı zamanda bir Avrupa yüksek öğretim alanı oluşmasının, vatandaşların hareketliliği, istihdam ve tüm gelişmeler için anahtar role sahip olduğunu belirtmiştir. 19 Haziran 1999 tarihinde yirmi dokuz kişiden oluşan Avrupa Eğitim Bakanları Bologna Deklarasyonu'nu imzalamışlardır. Bu Deklarasyonla beraber bakanlar '2010 yılına kadar bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanı oluşturulması ve Avrupa yüksek öğretim sisteminin dünya çapında tanıtımının yapılması konusunda arzularını belirtmişlerdir.¹²⁵ Bu Deklarasyon ile birlikte, 2010 yılına kadar gerçekleşmesi istenen beş temel hedef belirlenmiştir:

- Diploma Eki'nin uygulanması yoluyla kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir dereceler sisteminin geliştirilmesi. Böylece, Avrupa vatandaşlarının istihdamı ve Avrupa yüksek öğretim sisteminin uluslararası rekabet edebilirliği teşvik edilecektir;

¹²⁴ Ulf Fredriksson, "Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalization," *European Educational Research Journal*, 2, 4 (2003): 522-546, s. 533.

¹²⁵ Jean-Emile Charlier ve Sarah Croche, "How European Integration is Eroding National Control over Education Planning and Policy," s. 11.

- Lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki dereceli sistemin uygulanması. İkinci dereceye geçiş, en az üç yıl süren birinci derece çalışmalarının başarıyla tamamlanması ön koşulunu gerektirmelidir;
- Öğrenci hareketliliğini geniş alanda teşvik etmede bir araç olarak Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) gibi bir krediler sistemi oluşturulmalıdır;
- Serbest dolaşımın önündeki engelleri kaldırarak öğrenciler, öğretmenler, araştırmacılar ve idari personelin hareketliliği teşvik edilmelidir;
- Yüksek öğretimde Avrupa boyutu gerekli şekilde teşvik edilmelidir.¹²⁶

Bologna Sürecinin diğer AB politikalarından farkı, sürece üye olacak ülkenin aynı zamanda AB'nin de üyesi olması gerektiği koşulunu taşımamasıdır. Bu sürece dahil olan ülkelerin eğitim bakanları, bu işbirliğinin sadece AB üyesi ülkelerle işbirliği şeklinde değil, aynı zamanda üçüncü ülkelerle de kurulması gerektiğini düşünmüşlerdir.¹²⁷

Kwiek'e göre Bologna Süreci birkaç varsayım üzerine kurulmuştur: Hem Avrupa, hem de dünya bilgi temelli ve pazar odaklı ekonomilerin birbiriyle rekabet ettiği yeni bir çağa girmektedir; bir bölge olarak Avrupa, yüksek öğretim ve Ar-Ge alanında ABD ve Japonya ile rekabet edebilmelidir; bilgi toplumunun büyümesi yeni bilginin üretimine, dağıtılmasına, yaygınlaştırılmasına ve kullanımına bağlıdır; ister açık bir şekilde, ister dolaylı şekilde belirtilmiş olsun, eğitim sistemleri ve Ar-Ge'deki mevcut değişimlerin altında yatan amaç, 2000 yılında Avrupa Birliği Konseyi tarafından Lizbon'da belirlenen hedeflere ulaşmaktır.¹²⁸

¹²⁶ Ulf Fredriksson, "Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalization," s. 534.

¹²⁷ Jean-Emile Charlier ve Sarah Croche, "How European Integration is Eroding National Control over Education Planning and Policy," s. 12.

¹²⁸ Marek Kwiek, "The Emergent European Educational Policies under Scrutiny: the Bologna Process from a Central European Perspective," *European Educational Research Journal*, 3, 4 (2004): 759-776, s. 763.

Maastricht Antlaşması'ndan Lizbon Stratejisi'nin belirlenmesine kadar geçen dönem ana hatlarıyla değerlendirilecek olduğunda en çok vurgulanması gereken şey, Maastricht Antlaşması'nın imzalanmasıyla birlikte eğitim konusunun ilk kez bir antlaşma metnine dahil edilmesidir. Üye Devletlerin bu alanda işbirliği yapmalarını teşvik eden bu maddede, eğitim alanında politika uygulaması ise Üye Devletlerin yetki ve sorumluluğuna bırakılmıştır. Yine bu dönemde eğitim, Birliğin sosyal ve istihdam politikalarının merkezine yerleştirilmiştir. Buna göre, Birliğin talep ettiği istihdam gücünü sağlayacak önemli araçlardan birinin eğitim olduğu kabul edilmiştir. Eğitim alanında üye ülkeler arasında işbirliğini geliştirici araçlar olarak Socrates, Leonardo da Vinci ve Avrupa Gençliği Programı da bu dönemde oluşturulmuştur.

II. 4. Lizbon Stratejisi'nde Eğitim

23–24 Mart 2000 tarihlerinde gerçekleştirilen Lizbon Avrupa Birliği Konseyi toplantısından çıkan sonuçlarla oluşturulmuş olan ve AB'nin 2010 yılına kadar gerçekleştirmeyi planladığı yeni stratejik hedef kısaca 'Lizbon Stratejisi' olarak bilinmektedir. Lizbon Avrupa Birliği Konseyi'nin toplanma amacı Başkanlık Sonuç Bildirgesi'nde şu şekilde belirtilmiştir:

“Avrupa Birliği Konseyi, bilgiye dayalı ekonominin parçası olarak istihdamı, ekonomik reformları ve uzlaşmayı güçlendirmek üzere Birlik için yeni bir stratejik hedef üzerinde anlaşmaya varmak amacıyla 23-24 Mart 2000 tarihlerinde Lizbon'da özel bir toplantı düzenlemiştir”.¹²⁹

Söz konusu toplantıda AB Konseyi, 2010 yılında AB'nin dünyada dinamizmi ve rekabet gücü en yüksek bilgi toplumu olma hedefini sağlayacak olan ekonomik ve sosyal reformları gerçekleştirme kararı almıştır. AB üyesi ülkelerin, Lizbon Stratejisi olarak tanımlanan bu hedef doğrultusunda ulusal düzeyde ve AB düzeyinde birçok

¹²⁹ “Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000,” (www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf), Erişim: 16 Mart 2006.

ekonomik ve sosyal reformu gerçekleştirmesi beklenmektedir. Söz konusu toplantının Başkanlık Sonuç Bildirgesi'nde, AB'nin önümüzdeki on yıl için kendisine yeni bir stratejik hedef koyduğu ifade edilmiş ve bu hedef, "Daha çok sayıda ve daha iyi iş ve daha büyük bir toplumsal uzlaşmayla, sürdürülebilir ekonomik büyümeyi gerçekleştirebilecek, bilgiye dayalı, dünyanın en rekabetçi ve dinamik ekonomisi durumuna gelmek" olarak tanımlanmıştır.¹³⁰

Eğitim ve öğrenim alanı için ise Lizbon Sonuçları çeşitli sayıda hedef belirlemiştir; Yatırımı artırmak, ortaöğretimden terk eden öğrencilerin sayısını yarıya düşürmek, yaşam boyu öğrenme gündemi için temel becerileri tanımlamak, niteliklerin ve çalışma sürelerinin tanınmasında daha fazla şeffaflık yaratmak ve ortak bir özgeçmiş formatı oluşturmak.¹³¹ Lizbon kararları Birliğin diğer alanlarında olduğu kadar eğitim alanı için de bir dönüm noktası olmuştur. Şöyle ki, eğitimle ilgili kararların sonucunda esas olarak istenen bir Avrupa eğitim alanı yaratmaktır. Fakat bu hedef, AB'nin mevcut yasal temeli göz önüne alındığında çok mümkün gözükmemektedir. Maastricht Antlaşması'nın 'eğitim ve öğrenim alanında herhangi bir uyumlaşmayı dışarıda tuttuğu' hatırlanacak olursa, Lizbon ile belirlenen gündemin yasal çerçeveye değil, hükümetler arası faaliyetler ve anlaşmalar yoluyla yürütülmesi beklenen bir sonuç olacaktır.¹³² Yukarıda değinilen ve amacı 2010 yılına kadar bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanı yaratmak olan Bologna Süreci de, işte böyle bir hükümetler arası işbirliği temelinde yürütülmektedir.

Lizbon Sonuçları'nın getirdiği bir diğer yenilik, 'Açık İşbirliği Metodu' (*Open Method of Coordination*) ile yeni bir ortak çalışma modeli oluşturulmasıdır. Bu model, Antlaşma hükümlerinin zayıf olduğu veya bulunmadığı, ancak siyasi olarak AB düzeyinde işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiğine inanılan yeni politika alanlarında, AB düzeyinde yetki devretmeye veya toplamaya gerek duyulmaksızın politika uygulanabilmesini sağlamıştır. Bu metot, Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde şu şekilde açıklanmıştır:

¹³⁰ Age.

¹³¹ Hubert Ertl, "European Union Policies in Education and Training: Lisbon Agenda as a Turning Point?," *Comparative Education*, 42, 1, (2006): 5-27, s. 14.

¹³² Age. s. 14.

“Bu metot, herkes tarafından paylaşılan belirli hedeflere ulaşmak ve ulusal politikaları yakınlaştırmak amacıyla Üye Devletlere yeni bir işbirliği çerçevesi sağlar. Bu, esas olarak aşağıdaki adımlar aracılığıyla olacaktır:

- Ulaşılabilecek hedeflerin ortak olarak belirlenmesi ve tanımlanması;
- Üye Devletlerin nerede durduklarını bilebilecekleri ve konulan hedefe doğru ilerlemelerini değerlendirebilecekleri ortak olarak tanımlanmış ölçü işaretleri (istatistikler, göstergeler);
- Eğitim ve öğretim programlarının kalitesi ve ilgililiğini ve yeniliği teşvik edecek karşılaştırmalı işbirliği araçları (‘en iyi uygulama’ ve pilot projelerin yayılması gibi)¹³³.”

Böyle bir metoda ihtiyaç duyulmasının bazı nedenleri vardır. Hatırlanacağı üzere Maastricht Antlaşması’nda eğitim ile ilgili tavsiye uygulamada Birliğin yetkisini anlatırken; ‘Üye Devletlerin kanun ve düzenlemelerinde uyumlaştırmayı dışarıda tutarak’ şeklinde bir ifade vardır. Antlaşma, Birliğin yetkisini burada kısıtladığından dolayı yeni yollara gitmek gerekmiştir. Fakat bu metot ile ulus-üstü yönde bir adım atılmıştır da denilemez. İşbirliği yine hükümetler arası düzeydedir. Bu metodun geliştirilme nedeni; Üye devletlere ilerleme kaydetmek için gereken siyasi iradeye sahip oldukları, fakat henüz ortak bir politika gerçekleştirmek istemedikleri alanlarda başvurabilecekleri bir araç sunmasıdır.¹³⁴

Mesleki Eğitimde İşbirliği konusunda 29-30 Kasım 2002 tarihlerinde Kopenhag’da toplanan Avrupa Mesleki Eğitim ve Öğretim Bakanları ve Avrupa Komisyonu, Avrupa düzeyinde eğitim ve öğretimde yıllardır süren işbirliğinin, geleceğin Avrupa toplumunu yaratmada etkin bir rol oynayacağını kabul etmiştir. Bu toplantı sonunda ‘Kopenhag Deklarasyonu’ yayınlanmıştır.¹³⁵

¹³³ Aktaran, Ulf Fredriksson, “Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalization,” s. 526.

¹³⁴ Grainne de Burca ve Jonathan Zeitlin, *Constitutionalising the Open Method of Coordination, What Should the Convention Purpose?* CEPS Policy Brief, No.31, March 2003, s. 1.

¹³⁵ Murat Gürkan Gülcan, *AB ve Eğitim Süreci*, s. 55.

Lizbon Stratejisi'nin açıklanmasıyla birlikte Birliğin hedefi; '2010 yılına kadar dünyanın en rekabetçi ve dinamik ekonomisi konumuna gelmek' olmuştur. Bunun için bilgiye dayalı toplum olma gerekliliğinden sıkça bahsedilmeye başlanmıştır. Dolayısıyla bu amaçların gerçekleşmesinde eğitimin önemi ilk sıralarda yerini almıştır. Bir Avrupa eğitim alanı oluşturmak isteyen AB'nin yasal temelleri, bu alanda politika uygulamayı üye devletlerin sorumluluğuna bıraktığı için, hükümetler arası alanda işbirliğini kuvvetlendirici yeni araçlar getirilmiştir. Açık İşbirliği Metodu bunlardan biridir. Bu sayede Bologna ve Kopenhag gibi hükümetler arası süreçler oluşturulmuş, ve çok sayıda devletin bu süreçlere katılımı ile işbirliği güçlendirilmeye çalışılmıştır.

II.5. Avrupa İçin bir Anayasa Oluşturan Antlaşma'da Eğitim

Son olarak 29 Ekim 2004 tarihinde üye ve aday devletlerin temsilcileri tarafından Roma'da imzalanan 'Avrupa için bir Anayasa oluşturulan Antlaşma'nın eğitim ve mesleki eğitim ile ilgili maddeleri aşağıdaki gibidir:

“Kısım V – Birlik'in koordine edici, tamamlayıcı veya destekleyici şekilde faaliyet gösterebileceği alanlar

Bölüm 4 – Eğitim, mesleki eğitim, gençlik ve spor

Madde III-182

1. Birlik, Üye Devletler arasında işbirliğini teşvik ederek ve gerektiğinde faaliyetleri destekleyerek ve tamamlayarak, eğitim kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Birlik, eğitimin içeriği ve eğitim sistemlerinin örgütlenmesi ile kültürel ve dil çeşitlilikleri açısından Üye Devletlerin sorumluluklarına tam olarak saygı gösterir.
2. Birlik faaliyetleri aşağıdakileri hedefler:

- a) Özellikle Üye devletlerin dillerinin öğretimi ve yayılması yoluyla, eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi;
 - b) Diğer konuların yanı sıra, diplomaların ve öğrenim dönemlerinin akademik olarak tanınmasının teşvik edilmesiyle, öğrencilerin ve akademisyenlerin hareketliliğinin teşvik edilmesi;
 - c) Eğitim kurumları arasındaki işbirliğinin ilerletilmesi;
 - d) Üye Devletlerin eğitim sistemlerinde ortak olan hususlarda bilgi ve deneyim alışverişinin geliştirilmesi;
 - e) Gençlerin değişimleri ile sosyo-egitimsel eğitmen değişimlerinin geliştirilmesinin ve gençlerin Avrupa demokratik yaşamına katılımlarının teşvik edilmesi;
 - f) Uzaktan eğitimin geliştirilmesinin teşvik edilmesi;
3. Özellikle Avrupa Birliği Konseyi olmak üzere, Birlik ve Üye Devletler, eğitim alanında üçüncü ülkelerle ve yetkili uluslararası örgütlerle işbirliğinde bulunur.
4. Bu Maddede belirtilen hedeflere ulaşılmasına katkıda bulunmak amacıyla,
- a) Avrupa yasaları veya çerçeve yasaları, Üye Devletlerin yasalarının ve tüzüğünün herhangi bir şekilde uyumlaştırılması dışında, teşvik edici tedbirler alır. Söz konusu yasalar, Bölgeler Komitesi ile Ekonomik ve Sosyal Komite'ye danışıldıktan sonra kabul edilir.
 - b) Komisyon'un bir teklifi üzerine Bakanlar Konseyi, tavsiyeler kabul eder".¹³⁶

¹³⁶ Avrupa için bir Anayasa Oluşturan Antlaşma Taslağı, (Lüksemburg: Avrupa Toplulukları Resmi Yayınlar Dairesi, 2003), s. 169-170.

Yukarıdaki maddelerden anlaşılacağı üzere, eğitim alanında Birlik, yine yetkisini sadece *teşvik edici tedbir ve tavsiye kabul etme* olarak sınırlar. ‘Birlik, eğitimin içeriği ve eğitim sistemlerinin örgütlenmesi ile kültürel ve dil çeşitlilikleri açısından Üye Devletlerin sorumluluklarına tam olarak saygı gösterir.’ Bu ifade Maastricht Antlaşması’nın 126. maddesindeki ifadeyle aynıdır. Dolayısıyla AB’nin siyasi bir entegrasyon oluşturması yolundaki en büyük adım olan AB Anayasası’nın maddelerinde dahi eğitim konusu, politika uygulama açısından ulusal yetki alanına bırakılmıştır. Anayasa Taslağı’nda mesleki eğitim ile ilgili maddeler ise aşağıdaki gibidir:

“Madde III-183

1. Birlik, mesleki eğitimin içeriği ve örgütlenmesi konusunda Üye Devletlerin sorumluluklarına tam olarak saygı göstererek, Üye devletlerin faaliyetlerini destekleyen ve tamamlayan bir mesleki eğitim politikası uygular.
2. Birlik faaliyeti aşağıdakileri hedefler:
 - a) Özellikle mesleki eğitim ve meslek içi eğitim yoluyla, endüstriyel değişimlere uyumun kolaylaştırılması;
 - b) işgücü piyasasına mesleki bütünleşmenin ve yeniden bütünleşmenin kolaylaştırılması amacıyla, ilk ve sürekli mesleki eğitimin iyileştirilmesi;
 - c) mesleki eğitime erişimin kolaylaştırılması ve özellikle gençler olmak üzere, öğretmenlerin ve eğitim alanların hareketliliğinin teşvik edilmesi;
 - d) öğretim ve eğitim kurumları ve şirketleri arasında eğitim hakkındaki işbirliğinin teşvik edilmesi;
 - e) Üye Devletlerin eğitim sistemlerinde ortak olan konularda bilgi ve deneyim alışverişinin geliştirilmesi.

3. Birlik ve Üye Devletler, mesleki eğitim alanında üçüncü ülkelerle ve yetkili uluslararası örgütlerle işbirliğinde bulunur.
4. Avrupa yasaları ve çerçeve yasaları, Üye Devletlerin yasalarının ve tüzüğünün herhangi bir şekilde uyumlaştırılması dışında, bu Maddede belirtilen hedeflere ulaşılmasına katkıda bulunur. Söz konusu yasalar, Bölgeler Komitesi ile Ekonomik ve Sosyal Komite'ye danışıldıktan sonra kabul edilir".¹³⁷

Burada bir önceki maddeden farklı olarak Birlik, politika uygulama yetkisine sahiptir. Fakat 'Üye Devletlerin sorumluluklarına tam olarak saygı göstererek' şeklindeki ifade burada da mevcuttur. Maddelerden görüleceği gibi Birliğin mesleki eğitim ile ilgili hedefleri daha çok iş piyasasının işleyişine yöneliktir. Böyle bir hedefin siyasiden çok ekonomik entegrasyonla daha fazla ilgili olması dolayısıyla, Birlik tarafından üye devletlerden ulusal egemenliklerine herhangi bir tehdit algılanması olmadan kolayca politika uygulayabilme kararı alınmış olduğu yorumu yapılabilir.

AB Anayasası, AB'nin iki kurucu ülkesi olan Fransa ve Hollanda'daki referandumlarda oylanması ve sonucun ret cevabı çıkmasıyla oybirliği sağlamadığından kabul edilmemiştir ve bekleme aşamasındadır. Bunun sebepleri ve bundan sonra AB için doğurabileceği sonuçlar burada tartışılmayacaktır.

Sonuç olarak, AB'de bir eğitim politikası oluşturma tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde üç farklı dönüm noktasından bahsedilebilir: 1958 yılında AET'nin kurulmasından Maastricht Antlaşması'nın imzalandığı 1992 yılına kadar olan süreç, Maastricht Antlaşması'nın imzalanması ve Lizbon Stratejisi. İlk dönemde genel eğitime hiçbir atıf yapılmayarak sadece mesleki eğitim üzerinde durulmuştur. Bunun nedeni AB'nin ilk kuruluş amacı olan ekonomik entegrasyonda aranmalıdır. Mesleki eğitimde diploma ve derecelerin üye ülkeler tarafından karşılıklı olarak tanınması

¹³⁷ *Age*, s. 170-171.

neticesinde ortak pazarın kuralı olan serbest dolaşımın önündeki engeller kalkacaktır. Maastricht Antlaşması'nın imzalanması Birlik için olduğu kadar eğitim politikası için de önemli olmuştur. Siyasi entegrasyon hedefi doğrultusunda Avrupa Topluluğu, artık Avrupa Birliği olarak anılacaktır. İlk kez bu antlaşmada mesleki eğitimin yanı sıra genel eğitim ile ilgili bir madde antlaşma hükmüne girmiştir. Fakat aynı hükümde şu da belirtilmiştir: Müfredat içeriği ve eğitim konusunda politika belirleme ile ilgili alanlarda üye devletlerin ya da yerel yönetimlerin kararlarına saygı gösterilecektir. Bu hüküm eğitim alanında AB çapında ortak bir politika uygulanmasını zorlaştırmıştır. Komisyon'un gücü sadece tavsiyede bulunmakla sınırlandırılmıştır. Lizbon Stratejisi'nin yayınlanmasından sonra Birliğin ortak hedefi 2010 yılına kadar dünyada teknoloji açısından en gelişmiş ve rekabet gücü yüksek bir birlik haline gelmek olmuştur. Tüm politika alanlarının işleyişinde değişiklik getiren bu hedeften eğitim politikası da etkilenmiştir. Maastricht Antlaşması'na bakıldığında Birliğin politika uygulamada sınırlı yetkiye sahip olduğu eğitim alanında Lizbon hedefleriyle birlikte yeni hükümetler arası süreçler ve işbirliği metotlarının oluşturulmasının teşvik edildiği ve bu doğrultuda Bologna ve Kopenhag süreçleri gibi çeşitli süreçlerin başladığı görülür. Fransa ve Hollanda'da yapılan referandumlar sonucu reddedilen AB Anayasası'nda da işbirliği üzerinde durulmuştur ve eğitimin içeriğiyle ilgili alanlarda üye devletlerin sorumluluğuna saygı gösterileceği yinelenmiştir. Dolayısıyla denilebilir ki, süreç içerisinde AB çapında eğitim politikası oluşturmayla ilgili hedefler sadece hükümetler arası ortaklıklar ve işbirliği düzeyinde ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı süreçlerle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Bundan sonraki bölümde 'eğitimde bir Avrupa boyutu oluşturma amacı ve bu doğrultuda çeşitli standartlar getirilmesi, kuruluşundan bu yana AB'nin içinde bulunduğu ekonomik ortamın gereklilikleriyle bir paralellik göstermiş midir?' sorusuna cevap aranmaya çalışılacaktır. Bölümün ikinci kısmında ise ilk sorudaki cevabın işlevsel olarak bir Avrupa kimliği oluşmasında dolaylı bir araç olup olmadığı tartışılacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

I. AB EĞİTİM POLİTİKASI: KAVRAMSAL BİR ANALİZ

Çalışmanın ilk bölümünde eğitim kavramı ve işlevleriyle ilgili olarak kavramsal ve tarihsel bir inceleme yapılmıştır. Bu çerçevede modern toplumlarda ekonomik, toplumsal ve siyasi-ideolojik olmak üzere eğitimin üç temel işlevi olduğu öne sürülmüş ve siyasi-ideolojik boyutta Gellner'in milliyetçilik teorisine değinilmiştir. Çalışmanın bu kısmında üç aşamalı bir tartışma yapılacaktır. İlk olarak, AB'de eğitim politikalarının oluşturulma ve uygulama düzeyleri anlatılacaktır. İkinci aşamada, eğitim politikasının önceliğinin ekonomi olduğu ve bunun AB'nin kuruluşuna hakim olan neo-fonksiyonalist yaklaşımla açıklanabileceği öne sürülecektir. Üçüncü aşamada ise gerek neo-fonksiyonalistlerin, gerekse de Gellner'in milliyetçilik teorisinin iddia ettiği gibi ekonomik entegrasyonun sonucu veya gereği olarak bir ortak kimlik oluşmakta mıdır sorusuna cevap aranacaktır. Bunu yaparken birinci aşamada bahsettiğimiz politika üretimi ve uygulaması ile ilgili kurumsal yapıdan kaynaklanan bazı özelliklere değinilecek ve "ortak kimlik" politikası için eğitime yönelik sonuçları tartışılacaktır. Böylece, ekonomik, toplumsal ve siyasi-ideolojik açılarından AB eğitim politikasının bir değerlendirmesi yapılmış olacaktır.

III.1. AB Eğitim Politikasının Düzeyleri ve Öncelikleri

Her ne kadar Jean Monnet, "Eğer yeni baştan başlasaydım, işe kültürle başladım"¹³⁸ diyerek siyasi bütünleşmenin ekonomik bütünleşmeden önce gelmesi gerektiğini savunmuş olsa da ve her ne kadar AB'nin kuruluş fikrinin doğmasında Churchill gibi federalist çizgide bir Avrupa Birleşik Devleti önerenler etkili olmuş

¹³⁸http://www.acadeuro.org/downloads/Humanities_statement.pdf#search=%22jean%20monnet%20%22with%20culture%22%22, Erişim: 2 Eylül 2006, s. 2.

olsa da, bugünkü AB'ye giden yolda belirleyici anlayış neo-fonksiyonalizm olmuştur.¹³⁹ Neo-fonksiyonalizmin belirleyici olmasında, siyasi bütünleşme öngören Batı Avrupa Birliği (1948) ve Avrupa Savunma Topluluğu (1950) oluşturma girişimlerinin federalist yapı açısından başarısız olması etkili olmuştur. Bundan sonra Belçika, Fransa, Almanya, İtalya, Hollanda ve Lüksemburg olmak üzere altı kurucu ülke 1951'de imzaladıkları Paris Antlaşmasıyla AKÇT'yi ve 1957 yılında Roma'da imzaladıkları anlaşma ile de AET'yi kurarak bugünkü AB'nin temellerini atmışlardır. Her iki antlaşma da tamamen ekonomik hedeflerle temellendirilmiştir.

Böyle bir tarihsel arka plan verilmesinin nedeni, AB oluşturma fikrinin kurucu babaları tarafından başta siyasi bir entegrasyon öngörülmüş olsa da, ilk başta öncelikle ekonomik bütünleşmeyi öngören şekilde örgütlendiğini göstermektir. “Federalist bir yaklaşımdan yana olanlar bunu pratikte ancak fonksiyonalist, azar azar bir yaklaşımşla gerçekleştirmek durumundaydılar”.¹⁴⁰ Bu şekilde bir entegrasyon modelini aslen neo-fonksiyonalizm açıklamaya çalışır. Neo-fonksiyonalizm ilk olarak Ernest Haas tarafından yazılmış olan *Uniting of Europe* adlı eserde kavramsallaştırılmıştır. Bu kavram, Avrupa entegrasyon hareketini teorileştirme girişimi olarak da düşünülebilir.¹⁴¹ Bu teorinin entegrasyon metodunda izlenen yol, ulus-üstü siyasi bir topluluk oluşturmak için önce ekonomik sektörlerden başlanması ve daha sonra bunun adım adım siyasi alanlara yayılmasıdır. Neo-fonksiyonalizm bu adım adım genişlemeyi bir süreç olarak görür ve bunu da “sıçrama” (*spill over*) terimi ile adlandırır. Dolayısıyla, bu yaklaşıma göre ekonomik bütünleşme, yavaş yavaş ortak bir eğitim politikasının oluşumuna da zemin hazırlayabilir.

Gellner de milliyetçilik ile ilgili çalışmasında standart bir eğitim politikasını sanayi toplumunun gereklerini yerine getirmek için işlevsel bir araç olarak görür. Çünkü Gellner'e göre sanayi toplumunun ekonomisi, hareketliliğe ve bireyler

¹³⁹ İlhan Tekeli, Selim İlkin, “Türkiye ve Avrupa Topluluğu I”, (Ankara: Ümit Yayıncılık, 1993), s. 40.

¹⁴⁰ *Age*, s. 45.

¹⁴¹ Çınar Özen, “Neo-Functionalism and the Change in the Dynamics of Turkey-EU Relations,” *Perceptions Journal of International Affairs*, September-November 1998, Volume III-Number 3, s. 2.

arasındaki iletişime bağlıdır. Dolayısıyla bu bireylerin aynı yüksek kültüre ve standarda göre sosyalleştirilmeleri gerekir.¹⁴² Aynı kültüre ve ortak bir dile göre bir ülkenin vatandaşlarının eğitim aracılığıyla sosyalleştirilmesi her ne kadar ilk bakışta siyasi bir amaca hizmet ediyor gibi gözükse de, Gellner için tüm bunların kaynağı tek bir yerde aranmalıdır, o da modern sanayi toplumunun isterleridir. Gellner tezinde ekonomik yapının talep ettiklerinin karşılanmasından sonra bunun siyasi yansımalarının geleceğini belirtmiştir. Dolayısıyla AB örneğinde Gellner'in de benzer şekilde öne sürmüş olduğu neo-fonksiyonalist öngörüler gerçekleşmiştir denebilir mi? Bu tartışma, AB'de eğitim alanında politika uygulama düzeyleri ve öncelikleri çerçevesinde değerlendirilecektir.

AB'de eğitim alanında politika oluşturma ve politika uygulama düzeyleri arasında fark vardır. Bir önceki bölümde kuruluşundan bugüne Birlik içerisinde eğitim politikasının ne şekilde oluşturulmaya çalışıldığı anlatıldı. Buna göre, politika oluşturma düzeyinde üye devletler arasında işbirliği her zaman için teşvik edilirken, politika uygulama düzeyinde ise sorumluluk ve yükümlülüklerin üye devletlere ait olduğu her seferinde yinelenmiştir.

Geleneksel ulusal yetki alanlarında Birliğe egemenlik devri yapmak hiçbir zaman kolay olmamıştır. Diğer taraftan da, ulus-üstü yapılanmanın doğası gereği üye devletlerin kimi alanlarda yetki aktarması da gerekmiştir. Yetki aktarımına üye devletlerin rıza göstermesi bakımından bugüne kadar edinilen AB tecrübesinden şu sonuç çıkartılabilir: Ekonomik entegrasyon hedefi çerçevesinden yola çıkılarak belirlenen politikalarda uyum nispeten kolay olurken, ulus-devletlerin siyasi alanlarına giren konularda politika uyumu sağlamak daha zor olmuştur. Bunun nedenlerini inceleyen çok kapsamlı bir literatür mevcuttur fakat burada daha fazla ayrıntıya girilmeyecektir. Ancak daha önce neo-fonksiyonalizmden bahsedildiği için bu konuyla ilgili olarak Haas'ın açıklamalarını belirtmek yerinde olacaktır. Haas politika alanlarını “yüksek politika” (*high politics*) ve “düşük politika” (*low politics*) olarak ikiye ayırır. Yüksek politika alanına giren konulara örnek olarak diplomasi,

¹⁴² Ernest Gellner, *Nations and Nationalism*, s. 140.

strateji, askeri konular ve ulusal ideolojiler verilebilirken, düşük politika konularını ise çeşitli ekonomik ve teknik alanlar oluşturur. Neo-fonksiyonalist yaklaşıma göre, ulus-devletler yüksek politika alanına giren konularda egemenliklerini kaybetmek istemezler. Bu sebeple entegrasyona bu alandan başlamak her zaman için zordur. Oysa entegrasyona düşük politika alanlarından başlandığı takdirde, süreç sonunda yüksek politika alanlarındaki bütünleşme de sıçrama etkisinin doğal bir sonucu olarak kendiliğinden gerçekleşecektir.¹⁴³

AB politikaları içerisinde eğitim ve öğretim ile ilgili ortak politika oluşturmak da yüksek politikaya dahil olan alanlardan biridir. Eğitim kavramının ulus-devletler açısından önemi ve işlevleri ilk bölümde anlatılmıştı. Eğitimin önemli bir ulusal politika belirleme aracı olması, Birlik için aşağıda tanımı yapılacak olan orantılılık ve yerindenlik ilkelerini yerinden oynatmadan ulus-üstü düzeyde bir ortak politika uygulanmasını güçleştirmiştir.

1992 yılında Maastricht Antlaşması'ndan sonra Avrupa Topluluğu Avrupa Birliği adını alarak siyasi entegrasyon sürecinde önemli bir adım atmıştır. Öyle ki, Maastricht (AB) Antlaşması'nın kabulü de iki ilke olan 'orantılılık' (*proportionality*) ve 'yerindenlik' (*subsidiarity*) ilkelerinin Antlaşmaya eklenmesi sayesinde kolaylaşmıştır. Bu ilkelerin ne anlama geldiğini açmak gerekirse orantılılığın tanımı; 'Birlik tarafından gerçekleştirilecek eylemler, izlenen amaçlara ulaşılabilmesi için gerekli olan düzeyi aşmamalıdır'¹⁴⁴ şeklindedir. Yerindenlik ilkesinin tanımı ise şöyledir: Yapılacak olan herhangi bir düzenlemenin ancak Topluluk bazında yapılması durumunda hedefe daha iyi ulaşılabilceği durumlarda Topluluk organları tarafından yapılması, diğer durumlarda üye ülkelere bırakılması düşüncesidir.¹⁴⁵ Bu iki ilke ile birlikte, üye devletlerin AB'ye yetki devretme konusunda egemenlik ile ilgili kaygıları azaldığı için siyasi entegrasyon öngören Maastricht Antlaşması'nın kabulü kolaylaşmıştır yorumu yapılabilir.

¹⁴³ Çınar Özen, "Neo-Functionalism and the Change in the Dynamics of Turkey-EU Relations," s. 3.

¹⁴⁴ <http://european-convention.eu.int/docs/docreg/614.pdf#search=%22proportionality%22>, Erişim: 30 Ağustos 2006, s. 3.

¹⁴⁵ Enver Bozkurt, Mehmet Özcan, Arif Köktaş, "Avrupa Birliği Hukuku", (Ankara: Nobel Yayın, 2001), s. 40.

Eđitim konusu Maastricht Antlaşması ile ilk defa bir antlaşma metnine dahil olmuştur. Bununla birlikte metin, kesin ve net olarak eğitimde bir harmonizasyona gidilmeyeceğinin ve mufredat ve ulusal eğitim sistemleri ile ilgili konuların Üye Devletlerin sorumluluğunda olacağının altını çizmiştir. şöyle de denebilir: Harmonizasyonun dışarıda tutulması, antlaşmaya eğitimi dahil etmenin bir bedelidir.¹⁴⁶ Zira, o dönemde pek çok üye ülke eğitim ile ilgili bir maddenin antlaşma metnine dahil edilmesinden endişe duyuyordu. Özellikle Almanya ve Birleřik Krallık, eğitimin antlaşmanın kapsayacağı bir madde olması durumunda AT'nin güçlerini aşamalı olarak ulusal ya da bölgesel yetkinlikleri hiče saymak pahasına artıracadıından korkuyordu.¹⁴⁷

Kısacası, Maastricht Antlaşmasıyla birlikte siyasi entegrasyon alanında pek çok adım atıldıysa da, eğitim alanı için bunu söyleyebilmek mümkün olmamıştır. Eğitim alanında daha önce bahsedilen yerindenlik (*subsidiarite*) ilkesi geçerli olmuştur. Bu ilke de Birliğin eğitim alanında ortak bir politika uygulayamayacağını ve Birliğin diğer alanlarda gösterebildiği bu yetkinin eğitim alanında kısıtlandığını gösterir. Bu ilkeyle Birliğin politika koyma yetkisi kısıtlandığı için de AB'de eğitim ile ilgili politika oluşturma alanındaki gelişmeler genelde hükümetler arası işbirliği şeklinde ya da yine hükümetler arası düzeyde çeşitli anlaşmalarla oluşturulmuş süreçlere gönüllülük bazında katılım şeklinde olmuştur (Bologna ve Kopenhag süreçleri gibi). Böylece AB, birincil amacı siyasi odaklı bir eğitim politikası geliştirmeyeceğinden ötürü yine politikalarını ekonomik olarak temellendirmek durumundadır.

Politika oluşturma alanında hükümetler arası düzeyin daha çok öne çıkması, Lizbon Stratejisi hedeflerinin belirlenmesinden sonradır. AB'nin mevcut yasal altyapısı ile eğitim alanında ortak bir politika oluşturamayacağı açıktır. Fakat Lizbon hedefleri ile birlikte eğitim ve araştırmaya verilen önem yüksek oranda artmıştır. Dolayısıyla yeni işbirliği araçları geliştirmek zorunlu olmuştur. Örneğin, Açık İşbirliği Metodu denilen metot, hükümetler arası düzeyde politika oluşturmada yasal

¹⁴⁶ Hubert Ertl, "European Union Policies in education and training: Lisbon agenda as a turning point?," s. 11.

¹⁴⁷ Sprökkereef, A. (1995) Developments in European Community Education Policy, in: J. Lodge (ed.) *The European Community and the Challenge of the Future* (London, Pinter), 340-347. sf. 345.

düzenlemenin izin vermediği alanlarda üye devletler arasında işbirliğini kuvvetlendirmek ve teşvik etmek üzere oluşturulmuştur. Bu metot ve diğer işbirliği araçlarıyla birlikte Lizbon gündeminin *de facto* olarak yerindenlik ilkesine takılmadan çeşitli politikalar geliştirme potansiyeli olduğu söylenebilir.¹⁴⁸

AB’de eğitim politikasının oluşturma ve uygulama düzeyindeki farklılıklardan bahsettikten sonra sıra AB eğitim politikasının önceliklerine gelmiştir. Kurucu antlaşmalardan biri olan Roma Antlaşması’nda genel eğitime bir atıf yoktur. Fakat mesleki eğitim ile ilgili olarak birkaç madde bulunmaktadır. Bu maddeler ile genel olarak hedeflenen mesleki eğitim alanında ortak bir politika belirlemek için girişimde bulunulması, diplomaların karşılıklı tanınması ve serbest dolaşım alanında engellerin kaldırılmasıdır. Mesleki eğitim ile ekonomi arasındaki bağı kurmak çok da zor değildir. Ekonomik bir entegrasyon hedefiyle örgütlenen Avrupa Topluluğu için ortak pazar geliştirmek bu hedefin bir parçasıydı. Ortak pazarın ise en temel özelliklerinden bir tanesi serbest dolaşım ile ilgilidir. Topluluğun kuruluş amacı olarak başta ekonomik entegrasyon öngörüldüğü için, belirlenecek politikalarda önceliğin de ekonominin işleyişiyle ilgili olması beklenecektir. Dolayısıyla AB’nin mesleki eğitim ile ilgili politikaları ortak pazarın ve piyasaların işleyişiyle yakından ilgilidir ve bu politikanın bir aracıdır denebilir. Bunun açık şekilde Birlik tarafından da ifade edildiği yere örnek olarak 1993 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan ‘Büyüme, Rekabet Edebilirlik ve İstihdam’ isimli Beyaz Kitap’taki şu ifade verilebilir: “Mesleki eğitim, işsizlikle mücadele ve Avrupa şirketlerinin rekabet edebilirliğinin güçlendirilmesinde anahtar role sahiptir”.¹⁴⁹

AB eğitim politikalarında önceliğin ekonomik olduğuna verilebilecek diğer bir örnek de hareketlilik (*mobility*) ilkesiyle ilgilidir. Hareketlilik kavramı Gellner’in teorisinde de kullanılmaktadır. Gellner’e göre sanayileşmiş toplumlar teknolojik açıdan gelişmiş, sürekli büyüme ve ilerlemeyi esas alan, hareketli ve iş bölümüne dayalı toplumlardır. Yani hareketlilik de sanayi toplumu olmanın gereklerinden

¹⁴⁸ Hubert Ertl, “European Union Policies in education and training: Lisbon agenda as a turning point?,” s. 20.

¹⁴⁹ http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/ch7_1.html, Erişim: 25 Ağustos 2006.

biridir. Buna göre modern sanayi toplumlarında eğitim sistemleri hareketliliği teşvik etmelidir. AB örneğinde Gellner'in bu tezinin yansıması rahatlıkla görülebilir. Özellikle 1987 yılında Avrupa Tek Senedi'nin imzalanmasından sonra başlatılan ve hareketlilik programlarından ilki olan Erasmus üniversite öğrencileri arasında hareketliliği teşvik etmek için başlatılmıştır. Daha sonra hareketlilik ile ilgili olarak pek çok program uygulanmıştır. Erasmus programının başlatıldığı yıl aynı zamanda Avrupa Tek Senedi de imzalanmıştır. Avrupa Tek Senedi'nin imzalanmasının birincil amacı, AB içinde tek pazar oluşumu yönünde tüm engellerin kaldırılmasıyla ilgilidir. Erasmus programı ile eğitim alanında hareketliliğin sağlanması yoluyla yapılacak öğrenci değişimleri ve diplomaların tanınması da bu amaca hizmet edecek araçlardan biridir. Tabii ki, değişim programlarının oluşturulmasının salt hedefi Tek Pazarın işleyişine hizmet etmek değildir. Bu ekonomik hedefin işlevsel olarak değişim programlarının kültürel anlamda ve ülkeler arası diyalogun artırılması anlamında sonuçları da olmuştur, fakat bu sonuçlara bu bölümün ikinci kısmında değinilecektir.

1995 yılında yayınlanan 'Öğrenen Topluma Doğru' isimli Beyaz Kitap'ta yine açık bir şekilde eğitimin Birliğin ekonomik hedefleri için bir araç olduğundan bahsedilmektedir. Amacı, Birliği 21. yüzyılda karşılaşılabilecek yeni zorluklara karşı hazırlamak olan bu Beyaz Kitap'ta Komisyon'un stratejisi temel olarak çift yönlüdür. İlk olarak eğitimin Avrupa Tek Pazarı ve bu pazarın kaynağı için giderek önemli olmaya başladığı ifade edilirken, diğer taraftan da daha derin entegrasyonun önündeki engellerden sayılan kamu bilinçlendirmesi, bilgi ve katılım eksikliğinin giderilmesi doğrultusunda en önemli mekanizma ya da aracın eğitim olduğu ifade edilmiştir.¹⁵⁰

1997 yılında yayınlanan Avrupa İstihdam Stratejisi'nde üye ülkelerin istihdam ile ilgili politikalarına eğitim boyutu eklenmiştir. 2000 yılında gerçekleştirilen Lizbon Avrupa Birliği Konseyi sonucunda belirlenen Lizbon Stratejisi Birlik için bir

¹⁵⁰ Heiko Walkenhorst, The Changing Role of EU Education Policy – a Critical Assessment, Paper for the EUSA Ninth Biennial International Conference. (http://aei.pitt.edu/3177/01/Walkenhorst_EUSA_2005_final.pdf), Erişim: 15 Nisan 2006. s. 5.

dönüm noktası olmuştur. Bu Strateji ile beraber AB 2010 yılı için hedefini “Daha çok sayıda ve daha iyi iş ve daha büyük bir toplumsal uzlaşmayla, sürdürülebilir ekonomik büyümeyi gerçekleştirebilecek, bilgiye dayalı, dünyanın en rekabetçi ve dinamik ekonomisi durumuna gelmek”¹⁵¹ olarak belirlemiştir. AB’nin rekabet edebilirlik kapasitesini artırmak için belirlenen Strateji’de eğitim önemli bir role sahip olmuştur. Zirvenin Başkanlık Sonuç Bildirisi’nde Avrupa eğitim ve öğretim sistemlerinin yeni bir yaklaşım uygulaması önerilmiştir. Yine bu Sonuç Bildirisi tavsiyeleri, Avrupa eğitim politikasının nasıl tanımlanabileceği ile ilgili temel alanları göstermiştir. Buna göre;

“Avrupa’nın eğitim ve öğrenim sistemleri hem bilgi toplumunun taleplerine, hem de istihdamın kalitesi ve gelişen seviyesi için olan ihtiyaca adapte edilebilmelidir. Bu sistemler hayatlarının değişik dönemlerinde olan hedef gruplar için hazırlanmış eğitim ve öğrenim fırsatları önermelidir. Bu hedef gruplarına örnek olarak, genç insanlar, işsiz yetişkinler ve hızlı değişimler ile birlikte becerilerinin elinden alınacağını düşünen çalışan insanlar verilebilir. Bu yeni yaklaşım aşağıdaki üç bileşeni içermelidir: yerel öğrenim merkezlerinin geliştirilmesi, özellikle bilgi teknolojileri alanında yeni temel becerilerin teşvik edilmesi, niteliklerin şeffaflığının artırılması”¹⁵².

Bu Strateji’nin ‘rekabet edebilirlik’ mesajı ön plana çıkarılarak yayınlanmasında kuşkusuz küreselleşmenin etkisi vardır. Metinde açıkça belirtilmese de, AB özellikle ABD ve Japonya karşısında küresel çağın gerektirdiği bilgi teknolojileri, araştırma ve Ar-Ge alanlarında bilgi ve deneyimini paylaşarak küresel bir güç konumuna yükselmek istemektedir. Bu yüksek hedefe ulaşmada en önemli araç olarak eğitimin ön plana çıkacağı ise önceden kestirilebilir bir sonuçtur. Lizbon hedeflerinin ortaya çıktığı çağ küreselleşme ile giderek artan oranda teknolojik hale gelmiş ve üretimin nesneden çok bilgi halini aldığı bilgi çağıdır. Böyle bir dönüşüm

¹⁵¹ “Presidency Conclusions, Lisbon European council, 23 and 24 March 2000,” (www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf), Erişim: 16 Mart 2006.

¹⁵² Ulf Fredriksson, “Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalization,” s. 536.

temelde ekonomi ile eğitim arasındaki bağın güçlendiğini gösterir. Böyle bir bağda eğitim, ekonomik ilerleme ve küresel rekabet edebilirlik için daha çok bir araç haline gelir.

Bu bölümün ilk alt başlığında söylenenler şu şekilde toparlanabilir: AB'nin kurucu fikir babaları tarafından federalist şekilde örgütlenmesi düşünülen AB, sonuç olarak tamamen ekonomik entegrasyon hedefleri üzerine kurulmuştur ve neo-fonksiyonistlerin öngördükleri şekilde örgütlenmiştir. Neo-fonksiyonist yaklaşım ekonomik bütünleşmenin diğer alanlardaki bütünleşmelere sıçrama etkisi yapacağından bahseder. Gellner de benzer şekilde ekonomik yapının talep ettiklerinin karşılanmasından sonra, bunun siyasi yansımalarının sonradan geleceğini söylemiştir. AB'de eğitim alanında politika oluşturma ve uygulama düzeyleri arasında farklılıklar mevcuttur. Bunlardan ilki, hükümetler arası işbirliği düzeyinde gerçekleşirken diğeri ulus-devlet düzeyindedir. Bir yüksek politika alanı olan eğitimde ortak bir AB politikası oluşturmak bu yüzden mümkün olmamıştır. Eğitim politikasının önceliklerinin önceki bölümde verilen karar örnekleri ışığında genelde ekonomik olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, modern sanayi toplumlarındaki ekonomik değişikliklere uyum sağlayacak insan gücü yetiştirme açısından standartlaşmış bir eğitimin önemi, AB örneğinde de sanayi çağından sonra gelen küresel ortamın gerektirdiği rekabet etme kapasitesini artırmak için eğitimin önemiyle benzer şekilde bir işlevselliğe sahiptir. Bir sonraki bölümde, neo-fonksiyonistlerin ve Gellner'in söylediği gibi ekonomik entegrasyonun AB'de ortak bir kimlik oluşumuna yol açıp açmadığı ve Gellner'in milliyetçilik için yaptığı açıklamanın AB düzeyine taşınabilirliği tartışılacaktır.

III.2. AB Eğitim Politikası, Avrupa Kimliği Oluşturmanın bir Aracı Olabilir mi?

Çalışmanın ilk bölümünde eğitimin ekonomik işlevinin dışında toplumsal, siyasi ve ideolojik işlevlerinin de olduğundan bahsedilmişti. Ayrıca, siyasi rejime bağlı bireyler yetiştirmede, toplumsallaşma aracılığıyla kültürel değerlerin

aktarılmasında ve milli bilincin oluşmasında eğitimin rolüne değinilmişti. Gellner'e göre, standart bir kültür ve kimlik sanayileşen modern toplumların ekonomilerinin işlemesi için vardır ve milliyetçilik oluşumuyla beraber kimlik oluşumu da modernitenin işlevsel sonuçlarından biridir. Bu bölümdeki tartışmada modern toplumun özelliklerinden oluşan bir arka planda AB'de eğitim politikası alanında bir yakınlaşmaya gidilmesinin işlevsel olarak bir Avrupa kimliği oluşumuna etkisi olup olmadığı incelenecektir.

Bu tartışmaya girmeden önce şunu belirtmek gerekir: Gellner, milliyetçilik teorisinin temelini 19. yüzyıl Avrupa milliyetçiliği üzerine kurmuştur ve ulus-devletleri temel almıştır. Daha önce de belirtildiği gibi Gellner'in teorisi AB örneğiyle doğası gereği bire bir örtüşmemektedir. En baştaki farklılık, bir tarafta ulus- devlet yapılanmasının, diğer tarafta ise ulus-üstü bir yapılanmanın örnek alınmasıdır. Dolayısıyla ulus-devletteki kimlik oluşumuyla AB'deki kimlik oluşumunu simetrik bir şekilde karşılaştırmak baştan hatalı bir yaklaşım olacaktır. Burada yapılacak olan tartışma, kendi ulus-üstü yapılanması içinde bir Avrupa eğitim politikasının Avrupa kimliği oluşumuna etkisidir.

AB'de ekonomik odaklı olarak uygulanan eğitim politikalarının bazı siyasi sonuçları vardır. Bu sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

i) Hareketlilik: AB'de öğrenci, öğretim ve akademik elemanların değişimini sağlayan Erasmus, Socrates ve Leonardo da Vinci gibi programlar aracılığıyla genç insanlar öğrenimlerinin bir bölümünü yabancı bir ülkede devam ettirmektedir. Programların ekonomik boyuttaki amacı serbest dolaşım önündeki engelleri kaldırarak tek pazarın düzgün işlemesi için bir araç olmak iken, kültürel boyuttaki amacı, gençlerin farklı kültürleri, dilleri ve yaşam şekillerini tanımalarıdır. Böyle bir karşılıklı tanıma ve anlayışın gelişmesi ise uzun vadede ayrımcılığa, dışlamacılığa ve yabancı düşmanlığına karşı olan bir yeni neslin yetişmesi anlamına gelecektir. Bu programa olan talebe rakamsal bir örnek vermek gerekirse, 2002 yılında bir milyonun üzerinde öğrenci Erasmus Programı kapsamında başka bir Avrupa ülkesinde eğitim görmüş ve Komisyon gururla Erasmus öğrencilerinin ortak

bir Avrupa kimliğinin şekillenmesine katkıda bulduklarını duyurmuştur.¹⁵³ Yine bir araştırmaya göre, Erasmus öğrencilerinin bu programa katılmayan öğrencilere göre kendilerini daha çok Avrupalı hissettikleri belirlenmiştir.¹⁵⁴ Komisyon, 2011 yılına kadar üç milyon Erasmus öğrencisine değişim programı için hibe vermeyi planlamıştır. Böyle bir plan ise senede üç yüz bin öğrencinin bu hibeden yararlanmasının öngörüldüğü anlamına gelir.¹⁵⁵

ii) Eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi: Eğitimde bir Avrupa boyutu geliştirilmesi ifadesi ilk kez Avrupa Komisyonu'nun 1976 yılındaki kararında geçmiştir. 'Avrupa boyutu' tabiri, daha önce kullanılan 'Avrupalılaşıma' ifadesinin yerine geçmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi kelime şeklindeki değişiklik, anlam değişikliğine de yansımıştır. Avrupalılaşıma dendiğinde ulus-üstü bir Avrupa müfredatı oluşturulacakmış gibi bir algılamının üye devletlerde olumsuz yansımaları vardı. Fakat 'boyut' kelimesi ile birlikte mevcut olanın yerine geçecek bir uygulamanın algılanması ortadan kalkmıştır. Boyut, artık mevcut olana 'ek' olarak algılanmaktadır.¹⁵⁶ Böylece bir diğer geleneksel önyargı daha giderilmiştir. Önceden Avrupalılaşıma dendiğinde, müfredattaki derslere ek olarak bir ders koyulacağı anlaşılıyordu. Fakat artık açık olarak tanımlandığı şekilde, Avrupa boyutu, mevcut müfredata ek bir ders olarak değil de müfredatı içinde bir boyut anlamına gelmektedir. Örneğin tarih, coğrafya, modern diller gibi herhangi bir dersin içinde bir Avrupa boyutu olabilmektedir.¹⁵⁷ Avrupa boyutunun getirilmesi eğitim perspektifinde değişiklik anlamına da gelmektedir. 8 Haziran 1978 tarihinde düzenlenen Eğitim Bakanları Konferansı'nın tavsiyelerinde aşağıdaki madde yer almıştır: "Okulların görevi, Avrupa insanların ve devletlerinin birlikte giderek yakınlaştıklarının ve ilişkilerini yeniden düzenlediklerinin bilincinde olmaktır. Okulların görevi genç nesillerin Avrupa'ya aidiyet hislerini geliştirmek ve

¹⁵³ Willem Maas, A Supranational Constitution for European Citizens?,

(<http://www.law.uvic.ca/demcon/documents/Maas-Supranational%20constitution%20for%20European%20citizens.pdf>), Erişim: 8 Nisan 2006, s. 16.

¹⁵⁴ *Age*. s. 16.

¹⁵⁵ *Age*. s. 17.

¹⁵⁶ Raymond Ryba, "Unity in Diversity: the enigma of the European dimension in education," s. 27.

¹⁵⁷ *Age*. s. 27.

Avrupa'nın günlük hayatlarının pek çok yerinde mevcut olduğunun farkına varmalarını sağlamaktır".¹⁵⁸

iii) Dil öğreniminin teşvik edilmesi: Birlik içinde yabancı dil öğrenilmesinin ve öğretilmesinin teşvik edilmesi, sanayi toplumunun gerektirdiği artan iletişim ve bağlamdan bağımsız mesajların iletilmesi sonucunda kişilerin birbirlerini daha iyi anlayabilmeleri ve birbirleriyle iletişimlerini artırmaları bakımından önemlidir. Yani diğer Topluluk dillerinin öğreniminin teşvik edilmesi, özünde modern toplumun ekonomik yapısının işleyişi için bir araçtır. AB örneğinde düşünüldüğünde, küreselleşen dünyada ve sanayileşme sonrası oluşan bilgi toplumunda karşılıklı bağımlılık ilkesi daha da artmıştır ve alınan ve iletilen mesajların sayısı giderek artmaktadır. Peki, AB içinde dil öğreniminin teşvik edilmesinin ne gibi siyasi sonuçları olmuştur? Bir ya da daha fazla dil öğrenimi çeşitli Avrupalı insanlar arasında zengin ve detaylı bir diyalog için bir hazırlıktır.¹⁵⁹ Böyle bir diyalog sonucunda karşılıklı iletişim sonucu önyargılardan ve tektipleştirmeden bir parça uzaklaşılabilir.¹⁶⁰

Eğitim alanındaki AB politikalarının siyasi ve kültürel sonuçlarından bahsettikten sonra sıra bu sonuçların Gellner'in teorisinde öngörülen şekilde işlevsel olarak bir kimlik oluşturup oluşturamayacağına gelmiştir. Bunun için ilk olarak daha önce de belirtilen şu nokta tekrarlanmalıdır: Gellner, milliyetçilik teorisini 19. yüzyıl Avrupa milliyetçiliğine dayandırmıştır. Onun teorisi AB'de bir Avrupa kimliği oluşup oluşmayacağına cevabını veremez. Çünkü bir ulus-devlette oluşan kimlik kavramıyla, ulus-üstü bir yapı olan AB'deki ve genel olarak Avrupa'daki kimlik kavramları ve tanımlamaları örtüşemez. Fakat Gellner'in teorisi AB örneğinde de test edilebilecek hipotezler sunarak, bu sorunun cevaplanmasında bir yol haritası sağlamıştır.

¹⁵⁸ Dominique Bartelemy, "Analysis of the Concept of European Dimension", *European Education*, 31, 1 (1999): 64-95, s. 76.

¹⁵⁹ *Age*, s. 79.

¹⁶⁰ *Age*, s. 79.

Avrupa kimliğiyle ilgili tartışmaların büyük çoğunluğunda ulusal kimlik oluşum süreci referans noktası olarak alınmıştır. Her ne kadar iki oluşum süreçlerini birbirine denk olarak görmek hatalı bir yaklaşım olsa da, uluslar ve ulusçuluk teorilerinin Avrupa kimliğini açıklamak için iyi bir başlangıç noktası olduğu da düşünülebilir. Bunun iki sebebi vardır: Bu teoriler, bütünleştirici faktörlerin neler olduğuyla ilgili bilgi sağlar, çünkü açıklamak istedikleri, belirli insan gruplarının neden ulusları oluşturduğudur. Bir diğer neden ise, bu teorilerin milliyetçilik hareketlerinin yükselmesinin nedenlerini sunarak bütünleşme önündeki engellere de ışık tutmalarıdır.¹⁶¹

Ulusal kimliklerin ne anlama geldiğiyle ilgili kısa bir açıklama yapmak gerekirse, Elisabeth Bakke'ye göre kimlikler öznel ve nesnel olarak iki farklı şekilde ele alınır. Buna göre öznel kimlikler kim olduğumuz ve nereye ait olduğumuzla ilgili olarak zihnimizde bulunan fikirlerdir. Nesnel olarak kimlik tanımlamada ise her zaman için 'üyelik kriterleri' vardır ve bu kriterler öznel bağlılıklardan bağımsız olarak kimlerin hangi gruplara ait olduğunu belirler.¹⁶² Nesnel kimlik tanımından yola çıkarak Avrupa kimliğinin yukarıda bahsedilen üyelik kriterleri çerçevesinde tanımlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Fakat üyelik kriterleri kimlerin hangi gruba ait olduklarını belirlerken, kimlerin bu gruba ait olmadığını da tanımlar. Dolayısıyla böyle bir kimlik tanımlamasında alınan referans noktası ötekileştirmeye dayanır. Kimlikle ilgili yazılarında ötekileştirme kavramını en çok kullanan yazarlardan biri olan Gerard Delanty bu konuda şunları söylemiştir:

“Avrupa, dil, ortak tarih, din, eğitim sistemi, basın ya da medya gibi ulusal kültürün gerekli bileşenlerinden yoksundur. Bu nedenle Avrupa etnosu, referans noktasının Avrupalı-olmayan olduğu, dışlamacılık ve

¹⁶¹ Elisabeth Bakke, Towards a European Identity?, Arena Working Paper, (<http://folk.uio.no/stveb1/>), Erişim: 11 Şubat 2006, s. 2.

¹⁶² *Age*, s. 3.

ulusüstüculük tarafından temellendirilmiş bir kimlik etrafında oluşabilir”.¹⁶³

Gellner’e göre milliyetçilik ya da kimlik duygusu devlet tarafından sağlanacak standartlaştırılmış bir eğitim ile bir yüksek kültür yaratılarak işlevsel olarak ortaya çıkar. Diğer yandan böyle bir yüksek kültürün yaratılması gereği de modern sanayi toplumunun işlevsel bir sonucudur. Böyle bir eğitim sistemi ve böyle bir yüksek kültür yaratabilmek için Gellner, ortak bir dil oluşumunu gerekli görür. Bu doğrultuda Gellner’in çerçevesinden bakıldığında Avrupa kimliği oluşabilmesi için ortak bir dil (*lingua franca*) olmalıdır. Günümüzün yirmi yedi üyeli AB’inde 23 resmi AB dili, 3 de (İngilizce, Fransızca, Almanca) çalışma dili bulunmaktadır. AB örneğinde Gellner’in ulus-devletler için önerdiği gibi tek bir ortak dil yaratılmasının imkansız olmasının yanında, bunun çeşitli tehlikeleri de beraberinde getireceğini unutmamak gerekir. Şöyle ki, ilk başta 23 resmi dilden hangisinin ortak dil olacağıyla ilgili tartışma kaçınılmazdır. Şu anda AB içerisinde en geçerli dil olarak görülen ve aynı zamanda Birliğin üç çalışma dilinden biri olan İngilizce’nin ortak dil olduğu varsayılırsa, bunun beraberinde getireceği tehlikeye örnek olarak, Birliğin güç kullanma ve politika uygulama ve Parlamento’da temsil gibi pek çok alanda yalnızca bu dilin konuşulduğu ülkelerin hegemonyası altına girme, hatta İngiltere gibi derinleşme karşıtı bir ülkeyi adeta “ödüllendirme” ihtimalinden bahsedilebilir.

Bir önceki bölümde anlatıldığı üzere AB’de standartlaştırılmış bir eğitim sistemi yoktur. Hatta standartlaştırma ve harmonizasyon kelimeleri kullanılmaktan özellikle kaçınılan kelimeler arasındadır. Çünkü ulus-üstü bir yapılanmada politika harmonizasyonu demek, o devletin ulusal egemenliğinden ulus-üstü örgüte yetki aktarması demektir. Kimlik ve aidiyet duygusunun oluşabilmesi için Gellner’in şemasında belirtilen gerekliliklerin AB görüntüsüyle birebir uygunluk içinde olmadığı görülüyor. O zaman bir Avrupa kimliği yoktur ve olamaz denebilir mi?

¹⁶³ Aktaran, Lynn Jamieson, “Theorizing Identity, Nationality and Citizenship: Implications for European Citizenship Identity”, Part 1 of the State of the Art Report: Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity, s. 19.

Başta da belirtildiği gibi ulus devletlerin kimlik oluşum süreçleriyle AB gibi ulus-üstü bir yapılanmada kimlik oluşum sürecini birbiriyle karşılaştırmak doğru olmayacağı için böyle bir sorunun cevabı da ‘hayır’ olmamalıdır. Kohli’nin de belirttiği gibi “Avrupa kimliğinin nasıl oluşabileceği ile ilgili ipuçları ne şekil olarak ne de öz olarak ulusal kimlikten alınamaz”.¹⁶⁴ Çünkü burada Gellner’in belirtmediği bir gerçek vardır. O da sanayi toplumunun ardından oluşan modern toplum yapılarında bireylerin artık çoğulculuk içinde yaşamaya başlamasıdır. Örneğin bir kişinin birden fazla sosyal rolü bulunabilir ya da birden fazla gruba aynı anda üye olabilir. Bireysel kapsamdaki bu özellik, benzer şekilde toplum yapılarında da görülür. Modern sosyal kimlikler, kimi zaman birbirleriyle çatışmalı konumda olsalar da, çoğulcu olmak durumundadır.¹⁶⁵ Delanty bu değişimin Avrupa kimliği için de geçerli olduğunu belirterek şunları söyler:

“Gerçek şudur ki, ulusal kimlik birincil kimlik değildir. Ulusal kimliğin bir ya da daha fazla kimlikle rekabet etmesi gerekir. Çok kültürlülük, göç, küreselleşme, sosyal hareketler, sınıf yapılarında değişimler ve cinsiyet ilişkileri sonucunda ulusal kültürler çoğullaşmıştır ve artık homojen değildir. Aynı şey Avrupa kimliği için de geçerlidir. Avrupa kimliği sadece daha geniş yazılan bir milliyetçilik versiyonu olarak görülmemelidir”.¹⁶⁶

Böylece yeni çok kimlikli dünyada bir bireyin birden fazla kimliğinin olabileceği söylenebilir. Bunlar yerel, bölgesel, ulusal, ulus-üstü ve küresel kimliklerdir. Tekeli’nin de söylediği gibi;

“AB’nin ulus-devletlerle yarışan bir kimlik oluşturamayışı konusunda yapılabilecek yorum, iki olgunun niteliksel farklılığından dolayı ulus-devletin yurttaşları üzerinde oluşturduğu kimliğe benzer bir kimliği AB’den beklemenin doğru olmayacağıdır. AB olgusunun geliştiği

¹⁶⁴ Martin Kohli, “The Battlegrounds of European Identity”, s. 113.

¹⁶⁵ *Age*, s. 115.

¹⁶⁶ Gerard Delanty, “Models of European Identity: Reconciling Universalism and Particularism”, *Perspectives on European Politics and Society*, 3,3 (2002) : 345-359, s. 355.

küreselleşmiş dünyada bireyler bir üstün kimliğin altında değildir, çok kimliklidir. Böyle bir dünyada AB'den ulus-devletler dünyasına özgü bir kimlik anlayışını beklemek haksızlık olacaktır".¹⁶⁷

Eğitimin AB kimliği oluşturmanın bir aracı olup olmayacağı sorusuna geri dönersek, yazılanlar ışığında şunlar söylenebilir: AB'de oluşturulan eğitim politikası siyasi bir kimlik oluşturma amacıyla başlamamıştır. Topluluğun kuruluşundan bugüne kadar geçen süreç incelendiğinde, ekonomik bütünleşme girişimlerinin siyasal olanlardan her zaman için daha kolay gerçekleştirildiğinden ve bunun nedenlerinden de bahsedilmiştir. Eğitim politikası da, Birliğin diğer pek çok politikası gibi içinde bulunulan dünya konjonktürüne göre şekillendirilmiştir. Avrupa Topluluğu'nun kuruluşu, dünyada farklı entegrasyon modellerinin ve çeşitli ticaret bloklarının kurulmaya başladığı zamana denk gelir. Böyle bir ortam içinde ekonomik bütünleşme ilk hedef olduğundan ötürü, AB içinde kurulan tek pazarın işleyişinin önündeki engelleri kaldırma hedefinin bir aracı olacak şekilde bir eğitim politikası izlenmiştir. Bu bağlamda vurgu yapılan noktalar özellikle mesleki eğitim ve diplomaların karşılıklı tanınmasıdır. Lizbon Stratejisi ile girilen yeni dönemde ise Birliğin kendi tek pazarının işleyişini sağlamak yerine, dışa açılan rekabetçi politikaların uygulanması esastır. Eğitim alanı da bu yeni dönemle beraber çeşitli dönüşümlerden geçmiştir. Bilgi çağı, bilgi toplumu, bilgi ve iletişim sistemleri gibi yeni terimler çok sık kullanılmaya başlanarak, böyle bir toplumun gerekliliklerini yerine getirebilecek bir neslin eğitimi için hareketlilik programları, Avrupa boyutunun geliştirilmesi ve Avrupa dillerinin öğreniminin teşvik edilmesi gibi gerekli araçlar üretilmiştir.

Temelde ekonomik odaklı olarak üretilen eğitimle ilgili bu araçların, Avrupa kimliğinin oluşmasıyla ilgili bazı sonuçları olmuştur. Bu sonuçlar, yukarıda da bahsedilen, değişik kültürlerin birbirini tanınması ve karşılıklı anlayışın gelişmesi, ortak bilinç duygusunun gelişmesi ve hoşgörünün artmasıdır.

¹⁶⁷ İlhan Tekeli ve Selim İlkin, *Avrupa Birliği, Türkiye ve Yerellik*, (İstanbul: Birmat Ltd., 2004), s. 44.

Bu sonuçların ulusal kimliklerin yerine geçecek bir Avrupa kimliğini oluşturacağı söylenemez. Duchense ve Frogner'ın da söylediği gibi; “Kutuplaşma Avrupalılar ve ulusalcılar arasında değil, kozmopolitanlar ve yereller arasında olacaktır. Bir Avrupa kimliğinin oluşumu ulusal kimlikleri zayıflatmaz, yerel bağlılıkları zayıflatır”.¹⁶⁸

Buradan, eğitim politikasının ekonomi odaklı başlatılan fakat kimlikle ilgili sonuçları da olan yukarıda bahsedilen araçlarının gelecekte Birliğe şöyle bir faydası olacağı söylenebilir: Kültürel farklılıklara daha fazla anlayış gösteren, dışlayıcılık yerine sosyal içermeyi (*social inclusion*) benimseyen Avrupa vatandaşlarının sayısı arttıkça, ötekini düşman olarak görme eğilimi de yavaş yavaş azalacaktır. Böylece ulusal yetki devri gerektiren alanlarda Birlik daha rahat politika uygulayabilecektir. Çünkü ulusal yetkisini devredecek üye ülke, diğer bir üye ülkeden bu sebeple bir tehdit almamaya başlayacaktır. Tüm bunlar, sonuç olarak AB'nin Avrupa halkları gözünde meşruiyetini arttıracaktır. Ulus devletin yerine geçmeyecek, fakat yanında yer alacak böyle bir Avrupa kimliği oluşması sonucunda da, fazla iyimser bir tahmin olmakla birlikte, belki de yeni bir Avrupa Anayasası teklifi, üye devletlerdeki referandumlardan ret oyuyla çıkmayacaktır.

¹⁶⁸ Aktaran, Martin Kohli, “The Battlegrounds of European Identity”, s. 123.

SONUÇ

Çalışmanın ilk bölümünde tarihsel süreç içerisinde eğitimin gelişimi ve her dönem ile birlikte değişen öneminden bahsedilmiştir. Daha sonra ise eğitimin ekonomik, toplumsal ve siyasi-ideolojik olmak üzere üç temel işlevi anlatılmıştır. Sanayi devrimi sonucunda oluşan sanayi toplumlarında bu işlevlerin iki temel başlık altında incelendiği görülür. Bir tarafta ekonomik işlev olan piyasa taleplerine uygun iş gücü yetiştirmek varken, diğer tarafta da bu işlevin tamamlayıcıları olarak toplumsal ve siyasi-ideolojik işlevler vardır. Eğitimin yapısının toplumun içinde bulunduğu koşullardan etkilendiğinden bahsedilmiştir. Dolayısıyla Sanayi devriminden sonraki dönemde eğitimin yapısında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Bu dönemdeki toplumsal ve ekonomik değişiklikler Durkheim'ın mekanik ve organik dayanışma kavramlarıyla açıklanmıştır. Sanayileşme sonucu oluşan modern toplumların en büyük özelliği olarak karmaşık ilişkiler ağının, uzmanlaşmanın ve heterojenliğin artması sayılabileceğine göre, böyle bir toplumda bireylerin bir arada tutulabilmesi için her geçen gün çeşitli değer yargıları ve normlar öğrenmeleri gerekmiştir. Modern toplumlarda eğitimin işlevini anlatmak için böyle bir arka plan verildikten sonra Ernest Gellner'in milliyetçilik teorisi ve bu teori içinde eğitimin yeri anlatılmıştır. Gellner'e göre sanayi toplumunun taleplerini karşılayabilmek için standart bir eğitim sistemi ile yaratılacak bir yüksek kültüre ihtiyaç vardır. Böyle bir yüksek kültür homojenleştirmeyi de içinde barındırır. Bu homojenliği yaratma görevi de standart bir eğitim sistemine aittir. Dolayısıyla uzmanlaşma, dil öğrenimi ve temel bilgi ve becerilerin kazanılması gibi modern toplumun gereklilikleri standart bir eğitim aracılığıyla karşılanacaktır. Buradan Gellner'e göre, modern toplumlarda ulus-devletlerin standart bir eğitim sistemi yaratmak istemelerinin temel hedefinin piyasaların daha iyi işlemesi olduğu sonucu çıkmıştır. Böylelikle bu bölümde bahsedilmiş olan eğitimin temel işlevleri ve Gellner'in teorisi, çalışmanın üçüncü bölümünde yapılacak tartışmanın araçları olmuştur.

İkinci bölümde AB'nin kuruluşuna kısa bir giriş yapıldıktan sonra, AB'de eğitim alanındaki gelişmeler üç ayrı döneme ayrılarak incelenmiştir. Maastricht Antlaşması'nın imzalanmasına kadar geçen dönemin önemi, eğitim ile ilgili olarak Birliğin herhangi bir politika belirleme yetkisinin olmaması ve eğitim konusunun sadece mesleki eğitim ile sınırlandırılmasından gelir. Tabii burada o dönemde AB'nin hedefi içeride dolaşıma ve vergi uygulamalarına yönelik engellerin kaldırıldığı bir tek pazar yaratmaktır. Bu dönemin eğitim politikaları da dolayısıyla bu büyük çerçevedeki hedefin bir aracı olmuştur. Genel olarak hedefler mesleki eğitim alanında hareketliliğin artırılması, kurumlar arasında işbirliği sağlanması ve diplomaların karşılıklı olarak tanınmasıyla sınırlandırılmıştır. Görüleceği üzere sayılan hedeflerin tümü tek pazarın işleyişine yöneliktir. Maastricht Antlaşması ile birlikte ikinci dönem başlamıştır. Eğitim ilk kez bir antlaşmaya dahil edilmiştir. Fakat bunun, çalışmada 'bedel' olarak adlandırılan bazı sonuçları olmuştur. O da, Birliğin üye devletlerin eğitim sistemleri ve politikaları arasında harmonizasyona gitmeden bir işbirliği teşvik edeceği ve bu alandaki yetkilerin yerindenlik ilkesi çerçevesinde üye devletlerin elinde olmasıdır. Böylece bu dönemde işbirliği bazında uygulanan eylem ve politikalar etkisiz kalmıştır denebilir. Lizbon Stratejisi'nin belirmesi ile birlikte üçüncü döneme girilir. Bu dönemde Birliğin yüksek hedefi 'tek pazar oluşturma'dan, 'AB'nin rekabet edebilme kapasitesini artırma' ya kaymıştır. Eğitim politikasına da bu doğrultuda yeni yön verilmiştir. Maastricht Antlaşması sonucu politika uygulamada etkisiz kalan Birlik, Lizbon Stratejisiyle beraber yeni işbirliği metotları ve gönüllülük esasına dayalı çeşitli hükümetler arası süreçlerin oluşumunu teşvik etmiştir. Açık İşbirliği Metodu ile Bologna ve Kopenhag süreçleri buna örnek olarak verilebilir.

Üçüncü bölümde, ilk bölümde verilen analitik araçlar etrafında üç aşamalı bir tartışma yapılmıştır. Bunlardan ilki, eğitim sisteminde bir standartlaştırma yaratılmasının Gellner'in ve neo-fonksiyonalistlerin öngördüğü gibi piyasaların işleyişinin iyileştirilmesine yönelik olma durumunun AB örneğinde incelendiğinde de benzer şekilde ekonomik entegrasyonun bir aracı olarak kullanılıp kullanılmadığıdır. İkinci aşamada ise AB eğitim politikasının düzeyleri ve önceliklerinden bahsedilmiştir. Buna göre, 'politika oluşturma' düzeyinde AB'nin

hükümetler arası işbirliği ve katılımın gönüllü olduğu çeşitli süreçlerden faydalandığı görülmüştür. 'Politika uygulama' düzeyinde ise yetki ve sorumluluklar tamamen ulus-devletlere bırakılmıştır. Bunun nedeni olarak, Ernest Haas'ın yüksek ve düşük politika ayırımına başvurulmuştur. Üçüncü tartışma ise eğitim alanında böyle bir yakınlaşmanın bir Avrupa kimliği oluşumuna etkisi olup olmadığıyla ilgilidir.

İlk tartışmayla ilgili olarak varılan sonuç, Gellner'in işlevselciliğiyle ve neo-fonksiyonalist yaklaşımın öngördükleriyle paralel olmuştur. Zira, başta ekonomik entegrasyon hedefiyle yola çıkan AB ancak Maastricht Antlaşmasından sonra siyasi bir Birlik haline gelmiştir. İlk aşamada serbest dolaşım önündeki engel olarak görülen mesleki eğitim diplomalarının tanınması konusu bu dönem için önemlidir. Maastricht Antlaşmasında ise sadece mesleki değil, genel eğitim de antlaşma metni içine dahil edilmiştir. Fakat bu alanda üye devletlerin sorumluluğuna saygı gösterileceğini belirten ifade, Komisyon'un yetkisini danışma ve tavsiye verme olarak sınırlamıştır. Fakat, Lizbon stratejisi sonucu Birliğin 2010 yılına kadar teknolojik ve ekonomik açıdan güçlü, rekabet edebilir hale gelme hedefi tüm politikaları olduğu gibi eğitim politikasını da etkilemiştir. Sanayi çağından bilgi çağına geçişte Avrupa'da eğitim politikalarının temelde hükümetler arası ve gönüllülük esasına dayalı süreçlerle yakınlaştırılmaya çalışılmasının nedeni tam da bu yüzden Gellner'in işlevselciliğiyle paralel olmuştur.

Tartışmanın ikinci ekseninde politika oluşturma ve uygulama düzeyleri arasındaki farklılıktan yukarıda bahsedilmişti. Üçüncü aşamada ise öncelikle ve özellikle belirtilen husus şu olmuştur: Avrupa kimliğini açıklarken, sonuçları açısından karşılaştırma yapılması gereken ya da referans alınması gereken nokta ulus-kimlikler olmamalıdır. Günümüz modern toplumunda bireylerin olduğu kadar toplumların da artık çok kültürlü olduğu görülür. Bir kişinin artık hem yerel, hem bölgesel, hem ulusal, hem ulus-üstü ve hem de küresel kimlikleri vardır. Böyle çoğulcu bir ortamda AB'den ulus-devletinkine benzer bir kimlik geliştirmesi beklenmemelidir. Gelişmesi öngörülen Avrupa kimliği, ulus devlet kimliğinin yanında yer almalıdır, onunla yer değiştirmemelidir. Gellner'in teorisi açısından ise, AB'de bir eğitim politikası oluşturma ve bu politikalar arasında yaratılmaya

Çalışılan yakınlaşmanın nedeni ekonomik hedefler ile bağlantılıdır. Fakat bunların çeşitli siyasi ve kimlikle ilgili olabilecek sonuçları olmuştur. Sonuç olarak, bu politikaların hoşgörü, karşılıklı anlayış, sosyal dışlamaya karşı olma gibi kültürel sonuçlarının ancak bu kimliğin, ulus-devlet kimliğiyle yer değiştirecek bir kimlik modeli olarak tasarlanmadığı sürece bir Avrupa kimliği oluşturmada etkisi olabilir.

KAYNAKÇA

AB Kurultayı (Brüksel, 25 Nisan 2002),

(<http://european-convention.eu.int/docs/docreg/614.pdf#search=%22proportionality%22>),

Erişim:30 Ağustos 2006.

Academia Europaea,

(http://www.acadeuro.org/downloads/Humanities_statement.pdf#search=%22jean%20monnet%20%22with%20culture%22%22), Erişim: 2 Eylül 2006

Akarlı, Ahmet Orhun. *Milliyetçilik Sorununa Çağdaş Yaklaşımlar*, (İstanbul: Toplum ve Bilim, 1993).

Arnason, Johann P. *Ulusçuluk, Küreselleşme ve Modernleşme*, (<http://www.birikimdergisi.com/birikim/dergiyaziyazdir.aspx?dyid=1470>),

Erişim:8 Mayıs 2006.

“Avrupa için bir Anayasa Oluşturan Antlaşma Taslağı”, (Lüksemburg: Avrupa Toplulukları Resmi Yayınlar Dairesi, 2003).

Badavan, Yusuf. “Eğitimin Toplumsal İşlevleri,” *Eğitim Sosyolojisi: Seçme Yazılar* içinde, derl., Prof. Dr. Aydın, Mustafa & Başar, Hüseyin & Ünal, Işıl & Burgaz, Berrin & Badavan, Yusuf & Balcı, Esergül & Koçak, Yasemin (Ankara: İLK-SAN Matbaası, 1987).

Bakke, Elisabeth. “Towards a European Identity?”, Arena Working Paper, (<http://folk.uio.no/stveb1/>), Erişim: 11 Şubat 2006.

Bartelemy, Dominique. “Analysis of the Concept of European Dimension”, *European Education*, 31, 1 (1999).

Bilhan, Saffet. *Eğitim Felsefesi*, (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1991).

Bozkurt, Enver & Özcan, Mehmet & Köktaş, Arif. “Avrupa Birliği Hukuku”, (Ankara: Nobel Yayın, 2001).

Celkan, Hikmet Yıldırım. *Eğitim Sosyolojisi*, (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 1989).

Chapter VII: Adaptation of Education and Vocational Training Systems,
(http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/ch7_1.html), Erişim: 25 Ağustos 2006.

Charlier, Jean Emile & Croche, Sarah “How European Integration is Eroding National Control ver Education Planning and Policy,” *European Education*, 37, 4, (2005).

Çiğdem, Ahmet. *Aydınlanma Düşüncesi*, (İstanbul: İletişim Yayıncılık, 1997).

De Burca, Grainne & Zeitlin, Jonathan. *Constitutionalising the Open Method of Coordination, What Should the Convention Propose?* CEPS Policy Brief, No.31, March 2003.

Delanty, Gerard. “Models of European Identity: Reconciling Universalism and Particularism”, *Perspectives on European Politics and Society*, 3,3 2002.

Doğan, İsmail. *Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar*, (Ankara: Öncü Basımevi, 2004).

Duverger, Maurice. *Siyaset Sosyolojisi* (Çev: Şirin Tekeli), (İstanbul: Varlık Yayınları, 1995).

Eagleton, Terry, *İdeoloji* (çev. Muhittin Özcan), (İstanbul: Ayrıntı Yayınları,1996).

Erdem, Tefik. *Feodaliteden Küreselleşmeye, Temel Kavram ve Süreçler*, (Ankara: Lotus Yayınevi, 2006).

Ertl, Hubert,. "European Union Policies in education and training: Lisbon agenda as a turning point?," *Comparative Education*, 42, 1, (2006).

"European Employment Strategy",
(http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/develop_en.htm), Erişim: 20 Temmuz 2006.

Fişne, Mustafa. "Avrupa Birliği'nin Doğuşu ve Gelişimi," *Avrupa Birliği Ortak Politikalar ve Türkiye içinde derl.*, Muhsin Kar, Harun Arıkan (İstanbul: Betaş Yayınları, 2003).

Fredriksson, Ulf. "Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalization," *European Educational Research Journal*, 2, 4 (2003).

Gellner, Ernest. *Nations and Nationalism*, (İstanbul: İnsan Yayınları, 1997).

Giddens, Anthony. *Durkheim*, (London: Fontana Press, 1986).

Gökçe, Feyyat. *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, (Ankara: BRC Basım, 2003).

Gülcan, Murat Gürkan. *AB ve Eğitim Süreci*, (Ankara: Anı Yayıncılık, 2005).

Hampson, Norman. *Aydınlanma Çağı*, (çev. Jale Parla), (İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları, 1991).

Held, David. *Models of Democracy*, (Cambridge: Polity Press, 1987).

Jamieson, Lynn. "Theorizing Identity, Nationality ad Citizenship: Implications for European Citizenship Identity", Part 1 of the State of the Art Report: Orietations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity.

Kant, Immanuel. "Aydınlanma Nedir?," (çev. Atilla Yayla), *Liberal Düşünce*, 38-39 (2005).

Kaplan, İsmail. *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, (İstanbul: İletişim Yayıncılık, 1999).

Karluk, Rıdvan. *Avrupa Birliği ve Türkiye*, (İstanbul: Betaş Yayınevi, 2003).

Kohli, Martin. "The Battlegrounds of European Identity" (European Societies, 2000).

Kwiek, Marek. "The Emergent European Educational Policies under Scrutiny: the Bologna Process from a Central European Perspective," *European Educational Research Journal*, 3, 4 (2004).

Loo, H.V. & Reijen, W. *Modernleşmenin Paradoksları*, (çev. Kadir Canatan), (İstanbul: İnsan Yayınları, 2003).

Maas, Willem. "A Supranational Constitution for European Citizens?", (<http://www.law.uvic.ca/demcon/documents/Maas-Supranational%20constitution%20for%20European%20citizens.pdf>), Erişim: 8 Nisan 2006.

Mayor, Federico & Forti, Augusto. *Bilim ve İktidar*, (İstanbul: TÜBİTAK, 1999).

Mc Crone, David. *The Sociology of Nationalism*, (London: Routledge, 1998).

Mc Mahan, Joseph A. *Education and Culture in European Community Law*, (Bridgend: Book Manufacturers Limited, 1995).

Moussis, Nicholas. *Access to EU Law, Economies, Policies*, (Belgium: European Study Service, 1998).

Moussis, Nicholas. *Access to Europe – Guide to Community Policies*, (Brussels: EPIT-EUR, 1993).

Noble, Thomas F.X. & Strauss, Barry S. & Osheim, Duane J. & Neuschel, Kristen B. & Cohen, William B. & Roberts, David D. *Western Civilisation, The Continuing Experiment*, (1994: Houghton Mifflin Comp., Boston).

Özen, Çınar. “Neo-Functionalism and the Change in the Dynamics of Turkey-EU Relations,” *Perceptions Journal of International Affairs*, September-November 1998, Volume III-Number 3.

Özkalp, Enver. *Sosyolojiye Giriş*, (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1990).

“Presidency Conclusions, Lisbon European council, 23 and 24 March 2000,” (www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf), Erişim: 16 Mart 2006.

Ryba, Raymond. “Developing the European Dimension in Education: The Roles of the European Union and the Council of Europe,” *Problems and Prospects in European Education*, içinde, derl., Elizabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer, François Orivel (USA: Praeger Publishers, 2000).

Ryba, Raymond. “Unity in Diversity: the enigma of the European dimension in education,” *Oxford Review of Education*, 21, 1, (1995).

Scheff, Thomas J. *Looking-Glass Self: Goffman as Symbolic Interactionist*, Symbolic Interaction, Spring 2005, Vol. 28, No.2 pages 147-166.

Shaw, Jo. "From the Margins to the Centre: Education and Training Law and Policy," *The Evolution of EU Law* içinde, derl., Paul Craig & Grainne de Burca (UK: Oxford University Press, 1999).

Sprokkereef, A. (1995) Developments in European Community Education Policy, in: J. Lodge (ed.) *The European Community and the Challenge of the Future* (London, Pinter).

Tekeli, İlhan & İlkin, Selim. *Avrupa Birliği, Türkiye ve Yerellik*, (İstanbul: Birmat Ltd., 2004).

Tekeli, İlhan & İlkin, Selim. "Türkiye ve Avrupa Topluluğu I", (Ankara: Ümit Yayıncılık, 1993).

Ulaş, Sarp Erk. *Felsefe Sözlüğü*, (Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2002).

Uzun, Turgay. "Ulus, Milliyetçilik ve Kimlik Üzerine bir Değerlendirme," *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 6,23, (2003).

Ülger, İrfan Kaya. *Avrupa Birliği El Kitabı (Kavramlar-Kurumlar-Kişiler)*, (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2003).

Walkenhorst, Heiko. The Changing Role of EU Education Policy – a Critical Assesment, Paper for the EUSA Ninth Biennial International Conference. (http://aei.pitt.edu/3177/01/Walkenhorst_EUSA_2005_final.pdf), Erişim: 15 Nisan 2006.

Wiborg, Susanne. "Political and Cultural Nationalism in Education. The ideas of Rousseau and Herder Concerning National Education," *Comparative Education*, 36, 2 (2000).