İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

İstanbul Hukuk Mecmuası , 80 (4), 1373-1412

DOI: 10.26650/mecmua.2022.80.4.0009
https://dergipark.org.tr/pub/ihm
http://mecmua.istanbul.edu.tr/tr/_

İstanbul Hukuk Mecmuası

Başvuru: 30.08.2022
Revizyon Talebi: 13.11.2022
Son Revizyon Tarihi: 15.11.2022
Kabul: 13.11.2022

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

İnsan Hakları Eğitimi: Tarihsel, Yöntemsel ve Eleştirel Bir Çözümleme

Muharrem Kılıç*

Öz

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde insan hakları aktivizminin yükselişi, insan haklarının kurumsal yapılanma yönlü gelişim serüvenine pozitif bir ivme kazandırarak insan haklarını modern çağın bir söylemi haline getirmiştir. Normatif bir kurgu üzerinden yapılandırılan insan haklarının toplumları dönüştürme potansiyeli, uluslararası kurum/kuruluşların odaklandığı temel bir konu olmuştur. İnsan haklarına yönelik böylesi bir kurumsal yapılanma pratiği insan haklarının bildirgesel, kavramsal ve kuramsal çerçevesine ilişkin bir içgörü kazandırılmasının gereğini ortaya koymuştur. Bir değer sistemi inşa etmek amacıyla insan hakları eğitimine odaklanma, kurumsal bir hedef haline gelmiştir. İdeolojik ve pedagojik bir strateji olarak haklar eğitimi, evrensel insan hakları rejimini yaygınlaştırma ve sistematikleştirme amacı doğrultusunda yapılandırılmıştır.

İnsan hakları eğitim metodolojisi, öğreten ile öğrenen arasında retoriksel ya da diyalektiksel değil; eylemsel bir süreç olarak işlemektedir. Aynı zamanda haklar bilgisine yönelik öğretim süreci, değerlerle yapılandırılmış ve içselleştirilmiş 'davranışsal bir form aktarımı' olarak tanımlanabilir. Farklı kuramsal perspektiflere ve eğilimlere bağlı biçimde birçok tanımlaması yapılan insan hakları eğitimi, globalleşen dünyada özcü yaklaşımlardan formalist ve eleştirel yaklaşımlara kadar uzanan geniş bir kuramsal ve kavramsal eleştiriye maruz kalmaktadır. Söz konusu eleştirilerin odak noktası insan haklarının hukuka indirgenmesiyle regülatif bir insan hakları pratiği ortaya çıkmasına yöneliktir. İnsan hakları eğitiminin neo-liberal politikaların üzerine kurulu dünyanın sosyal adaletsizliği derinleştiren yok edici etkisi altında yurttaşlık, demokrasi ve insan haklarının erozyonunu odağına almak zorunda olduğu değerlendirilmektedir. Haklar eğitiminin kuramsal yönlü gelişim dinamiği çok paydaşlı ve çok aktörlü katılımcı bir perspektifi gerekli kılmaktadır. Bundan ötürü kurumsal bir aktör olarak ulusal insan hakları kurumlarının haklar eğitimine daha fazla dahil edilmesinin gereği ortadadır.

Anahtar Kelimeler

İnsan Hakları, Hak Öğretimi, Haklar Eğitimi, Kültüre Dayalı Pedagoji, İçselleştirilmiş Hak Öğretim Metodu, Değer Felsefesi, Ulusal İnsan Hakları Kurumları

Human Rights Education: A Historical, Methodological and Critical Analysis

Abstract

The rise of human rights activism in the last quarter of the 20th century has turned human rights into a discourse of the modern age by giving a positive acceleration to the evolution of human rights towards an institutional structuring. The potential of human rights, which are structured through a normative construct, to transform societies has become a main focus of international institutions/organizations. Such an institutional structuring practice for human rights has revealed the need to gain insight into the declarative, conceptual and institutional framework of human rights. Focusing on human rights education for building a value system has become an institutional goal. Rights education as an ideological and pedagogical strategy is structured with the aim of disseminating and systematizing the universal human rights regime.

The methodology of human rights education is not rhetorical or dialectical between trainer and trainee; it can be viewed

* **Sorumlu Yazar:** Muharrem Kılıç (Prof. Dr.), Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu, Ankara, Türkiye.
E-posta: muharrem.kilic@tihek.gov.tr ORCID: 0000-0002-7937-3998

Atıf: Kilic M, "İnsan Hakları Eğitimi: Tarihsel, Yöntemsel ve Eleştirel Bir Çözümleme" (2022) 80(4) İstanbul Hukuk Mecmuası 1373. https://doi.org/10.26650/mecmua.2022.80.4.0009

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

as an operational process. At the same time, the teaching process for the knowledge of rights can be defined as a behavioral form transfer structured and internalized with values. Human rights education, which has many definitions based on different theoretical perspectives and tendencies, is exposed to a wide range of theoretical and conceptual criticism ranging from essentialist approaches to formalist and critical approaches in the globalizing world. The focus of these criticisms is towards the emergence of a regulatory human rights practice with the reduction of human rights to law. It is considered that human rights education has to focus on the erosion of citizenship, democracy and human rights under the devastating effect of deepening social injustice in the world built on neo-liberal policies. The theoretical development dynamics of the rights education makes a participatory perspective with multi-stakeholders and multi-actors essential. It is therefore clear that the national human rights institutions should be more involved in the rights education as an institutional actor.

Keywords
Human Rights, Rights Education, Cultural Pedagogy, Internalized Rights Teaching Method, Philosophy of Values, National Human Rights Institutions

Extended Summary

The rise of human rights activism in the last quarter of the 20th century has turned human rights into a discourse of the modern age by giving a positive acceleration to the evolution of human rights towards an institutional structuring. The potential of human rights, which are structured through a normative construct, to transform societies has become a main focus of international institutions/organizations. The declarative normative framework of human rights education was initially regulated in Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights (UDHR; United Nations General Assembly, 1948). Expressing the normative framework determined by the Declaration regarding the right to education, the principle of "*everyone has the right to education*." (UDHR; art. 26/1) has put forth the subject of the right to education. The transformation of human rights education into a global movement corresponds to the end of the Cold War in the early 1990s. The United Nations World Conference on Human Rights (UN, 1993), held in Vienna, represents a turning point for human rights education. In fact, the Vienna Declaration and Programme of Action (UN, 1993, para. 78) which has been adopted as an output of this Conference emphasizes that "*human rights education, training and public information is essential for the promotion and achievement of stable and harmonious relations among communities and for fostering mutual understanding, tolerance and peace*."

Within the framework of national and supranational documents, the human rights education has shown a dynamic of gradual development. The first phase (prior to 1948) discusses the historical roots of human rights education in regards to the relationality between the basic educational theories and the morals education from Plato to John Dewey (1859-1952). The second phase (1948–1994) focuses on the institutionalization of the human rights education as an educational activity that aims at legitimizing the values and principles of universal human rights. The third phase (1995-2010), which corresponds to the transformation of human rights education into

a global movement, begins with the declaration of the UN Decade for Human Rights Education. As a result of these gradual developmental phases, the rights education has become a global activism that aim to raise awareness on the rights granted and registered in the human rights treaties.

The theoretical development dynamics of the rights education makes a participatory perspective with multi-stakeholders and multi-actors essential. It is therefore clear that the national human rights institutions should be more involved in the rights education as an institutional actor. In fact, such institutional structures play a significant role in systematically monitoring and reporting the pedagogies related to the human rights education and their impacts and putting awareness-raising activities into practice.

The methodological approaches to the human rights education are characterized as a quest for a "fusion of horizons" (Hans Georg Gadamer, *Truth and Method,* Bloomsbury Academic, 2004) that brings forth an intercultural consensus in the field of human rights. However, the envisaged consensus is not based on a notion of transcendent idealism or moral realism. It is more of a consensus that is affirmed and conceptualized in many cultural structures. The educational models developed for the human rights education in the last quarter of the 20th century have generated a number of schemas to theorize the emergence, conceptualization and exercising of human rights. Although there are many methodological approaches to the human rights education, it can be stated that there is a general consensus on some basic components. First of all, the human rights education should cover both content and learning processes. Secondly, the human rights education should include relevant objectives related to cognitive (*content*), attitudinal or emotional (*values/skills*) and action-oriented components.

While the main focus in the current human rights education paradigm is "education on human rights", the relational hermeneutic/interpretive paradigm focuses on "education for the realization of human rights and their equivalents". In the hermeneutic paradigm, the main focus is the dissemination of the rights knowledge by means of the cultural epistemology. On the other hand, the dissemination of the rights knowledge by means of the Western conceptualization of the human rights appears as the main focus in the modern human rights education paradigm. The foundation of human rights education in the relational hermeneutic epistemology will make it possible to eliminate the tension between the educational orthodoxy and Universalist-Relativist trends.

Therefore, it is necessary to address the human rights education through the perspective of hermeneutics which has turned into a philosophy of interpretation in the modern period. Unlike the structured education models, the hermeneutics which reflects the multi-faceted dialectic between the comprehensor and interpreter makes

it possible to construct a "subject". In fact, a subject-centered methodology is not regarded in the structuralist education models. However, education is the construction of a semantic world. Similarly, the human rights also appear as a pluralistic dynamic cultural universe, as they address the dynamism of life as well as the rights and freedoms. Therefore, the human rights education should be addressed through a hermeneutic perspective, not a structuralist/constructed perspective.

It should be noted that there are a number of critical perspectives focusing on the 'effectiveness of human rights education, learning methodologies, pedagogical strategies and human rights discourse'. The human rights education has been criticized for many aspects, ranging from the transformation of human rights education into a global movement, human rights education turning into a political commitment, the literature focusing on purely pedagogical and methodological issues, the declarative nature of education and the colonization of rights education. These criticisms reveal the tense relationship between the modern theory of human rights notion and the cultural relativism. Furthermore, it is seen that the human rights education is organized around a human rights discourse specific to Western culture. In this context, it is emphasized that the human rights education is based on a Western-centered pedagogy of human rights rather than a culture-based pedagogy.

Constructed as the institutional entity of producing and teaching knowledge, the existential essence of the rights education is inherent in the spirit of universal principles and values. The existential tension between theory and practice, tradition and modernity, value and interest affects the pedagogical philosophy of the rights education. Considering all these critical perspectives, it is quite important to develop methodological pedagogies that enable to build a universal language, spiritual texture and culture specific to the teaching of rights, and to examine the forms of methods produced for the rights education through the paradoxical relationship between socio-economic and socio-political reality. All these exploratory efforts are critical for the identification of the organic structural problems that human rights education has been facing.

İnsan Hakları Eğitimi: Tarihsel, Yöntemsel ve Eleştirel Bir Çözümleme

Giriş

İnsan hakları, modern aklın rasyonalize edici, yapılandırıcı ve bürokratikleştirici onto-epistemolojisine uygun biçimde hem maddi hukuk hem de usul hukuku açısından normatif bir forma bürünmüştür. Deklarasyonlara ve uluslararası sözleşmelere referansla dizgeleşen ya da uluslarüstü kurumsal yapılanmalara ve/ya mekanizmalara dönüşen insan haklarının temelde bir aksiyolojik değer alanına tekabül ettiği düşüncesi ıskalanmaktadır. Özgün yapısal inşalar ve/ya mekanizmalar üzerinden üretilen insan hakları müktesebatının ortaya çıkarmış olduğu hak-özgürlük tasavvurunun teknokratik doğası, derin bir zihinsel yabancılaşmaya (*alienation*) yol açmaktadır. İdealite ile realite arasındaki ontik kopuşu deyimleyen bu yabancılaşma, insan haklarının bir değerler dizgesi olarak içselleştirilmesini olanaksız kılmaktadır. Bu yabancılaşma çok yönlü bir çözümlemeye konu edilebilecek esaslı bir sorun alanına tekabül etmektedir. Söz konusu sorun alanlarının başında ise insan haklarının bir eğitim-öğretim-öğrenim[1] konusu olarak üretimi gelmektedir. İnsan haklarının bir bilgi nesnesi olarak üretimi ve aktarımının 'felsefesi, epistemolojisi, metodolojisi ve pedagojisi' kendi özgül bağlamında sorunsallaştırmayı gerekli kılan bir alan olarak karşımızda durmaktadır.

Bir bilgi nesnesi ve öğrenim konusu olarak insan haklarının içkin değerler dizgesinin aktarımı, kökeninde 'bilgi-bilinç-eylem' üçlemesi üzerine kurulu bir diyalektiği öngörmektedir. Varoluşsal anlamda bireyin kendisini gerçekleştirme olanaklarının çok katmanlı doğası, öğrenim süreçlerinin 'bilişsel, duyuşsal ve eylemsel' düzlemleri kapsayacak şekilde daha sofistike biçimde kurgulanmasını gerekli kılmaktadır. Tam da bu noktada somut biçimde insan hakları eğitiminin tekil öznesi olarak bireyin 'değerler, tutumlar ve kültürleri' içselleştirmek suretiyle özgül bir hak bilinci kazanması hedeflenmektedir. Söz konusu hak bilinci, eylemselleşen bir değer/ler içerimini ve aktarımını ifade etmektedir. İoanna Kuçuradi'nin de ifade ettiği üzere insan hakları eğitimi; "bilinç uyandırma" amacına matuf biçimde hak ihlalleri karşısında "bir şeyler yapma" ya da bireysel bir aksiyon alma isteğini açığa çıkarmaktadır.[2] Değer merkezli bu eylemsel istek, yalnızca birey açısından geliştirilmesi gereken bir *habitus* değil, kamusal bir *modus operandi*'ye dönüşümü hedeflenen toplumsal bir 'bilinç yaratma' düşüncesine dayanmaktadır.

Farklı kuramsal perspektiflere ve eğilimlere bağlı biçimde birçok tanımlaması yapılan insan hakları eğitimi, globalleşen dünyada özcü yaklaşımlardan formalist ve

[1] Bu çalışmada 'eğitim, öğretim ve öğrenim' terimleri, kavramsal art alanlarına ilişkin ayrımlar ve/ya anlamsal nüanslar paranteze alınarak kullanılmıştır.

[2] İoanna Kuçuradi, 'İnsan Hakları Eğitimi ve Dayanışma İçin Eğitim: Eğiticilerin Eğitimi' iç *İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları*, (Türkiye Felsefe Kurumu 2011) 259; İoanna Kuçuradi, 'İnsan Haklarının Etik Eğitimi' iç İoanna Kuçuradi ve Harun Tepe (edr) *Türkiye'de ve Dünyada İnsan Hakları Eğitimi*, (Türkiye Felsefe Kurumu 2020) 21.

eleştirel yaklaşımlara kadar uzanan kapsamlı bir eleştirel zemine konu olmaktadır. Söz konusu eleştiriler tahlil edildiğinde insan hakları eğitiminin odağının "kültür endüstrisine" doğru evrildiği ifade edilebilir. Öyle ki eğitimin konusunun ve kavramsal çerçevesinin belirlenmesi çoğu zaman reel insan hakları gerçekliğini paranteze alan bir kültürel endüstriye dönüşmüştür. Söz konusu kültür endüstrisi çerçevesinde biçimlenen insan hakları eğitimi, kimi zaman üstenci elitist ve kolonyalist gündemler üzerinden kendi epistemesini kurmakta, müfredat ve pedagojisini geliştirmektedir.

Tümelleyici bir çerçevede deyimlenecek olursa, insan hakları eğitiminin üç temel sorunsal alanı bulunduğu ifade edilebilir. Söz konusu alanlardan ilki; insan hakları eğitiminin ontolojik zeminine ilişkin bir sorgulamayı içermektedir. Bu kapsamda 'insan hakları eğitiminin felsefi temelleri, kavramsal kökleri ve amaçsal hedefleri' ilgili sorunsal alana dair temel konuları oluşturmaktadır. Bunlardan ikincisi; bir bilgi ve öğrenim nesnesi olarak insan hakları eğitiminin epistemolojik zeminine ve metodolojik çerçevesine ilişkin bir çözümlemedir. Üçüncüsü ise bir değerler dizgesi aktarımı olarak insan hakları eğitiminin aksiyolojik bir temelde sorgulanmasını içermektedir. Bu kapsamda insan hakları eğitimi aynı zamanda bir etik eğitimi niteliğine sahip olması yönüyle çözümlemeye konu edilmektedir. Tüm bu sorun alanlarına ilişkin bütünlüklü bir analiz yapıldığında insan hakları eğitimi, anlam-değer bağlamında özgün bir kavramsal zeminde çözümlenebilme imkanına kavuşmaktadır.

İnsan hakları eğitimi, 'anlama-yorumlama-uygulama' üçlemesi olarak tanımlayabileceğimiz hermeneutik/yorumsamacı döngü üzerinden sorunsallaştırmayı gerekli kılan bir alandır. Ancak çoğunlukla modern haklar eğitimi pratiklerinin bu yorumsamacı döngü çerçevesinde geliştirici bir öğrenimsel dinamik yaratamadığı kaydedilmelidir. Bundan ötürü insan hakları eğitiminin bütünsel bir paradigmatik tutumla 'radikal bir pedagoji' üzerinden yeniden üretimi bir gereklilik arz etmektedir. Zira haklar eğitimine ilişkin geliştirilen yerleşik metodolojik yaklaşımlar, başta dijital teknolojik alanda yaşanan hızlı dönüşüm karşısında güncelliğini kaybetmektedir. Öyle ki eğitim artık platformlara taşınmakta, eğitsel faaliyetler için 'dijital pedagoji' benimsenmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılın bütün dönüştürücü dinamikleri karşısında kaçınılmaz biçimde insan hakları eğitiminin; temel felsefesi, aksiyolojik temelleri, metodolojisi ve pedagojisi açısından yeniden çözümlenmesi gerekmektedir.

Sözü edilen bu gerçeklik doğrultusunda çalışmamız, insan hakları eğitimini bütünsel bir çerçevede çözümleyebilmeyi olanaklı kılacak farklı perspektifler sunmaktadır. Akış şeması çerçevesinde öncelikle tarihsel perspektiften haklar eğitiminin kuramsallaşma yönlü gelişim dinamiği konu edilmektedir. Ardından haklar eğitimi, özgün metodolojik perspektifler üzerinden açımlanmaktadır. Daha sonra farklı kuramsal yaklaşımları dikkate alarak eleştirel perspektiften haklar eğitimi sorgulamaya konu edilmektedir. Son olarak insan hakları eğitimi, kurumsal

bir perspektif üzerinden ulusal insan hakları kurumlarının işlevi, etkinliği ve alansal kuşatıcılığı açılarından ele alınmaktadır. Tüm bu çok yönlü perspektifle insan hakları eğitimine ilişkin imkân ve sorun alanlarının boyutlandırılarak serimlenmesi hedeflenmektedir.

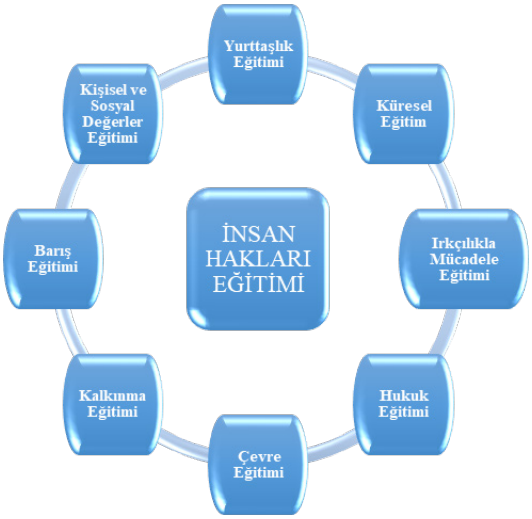
I. Tarihsel Perspektif: Haklar Eğitiminin Kuramsallaşma Dinamiği

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde insan hakları aktivizminin yükselişi, insan haklarının kurumsal yapılanma yönlü gelişim serüvenine pozitif bir ivme kazandırarak insan haklarını modern çağın bir söylemi haline getirmiştir. Normatif bir kurgu üzerinden yapılandırılan insan haklarının toplumları dönüştürme potansiyeli, uluslararası kurum ya da kuruluşların odaklandığı temel bir konu olmuştur. Böylelikle insan hakları, ulusal sınırları aşan uluslarüstü bir söylem haline gelmiştir. Kurumsal yapılanma yönlü gelişim dinamiği, insan haklarının her bir yurttaşa koruma ve geliştirme talep etme yetkisi veren bütünleştirici bir 'ahlaki güç' olarak tanınmasını olanaklı hale getirmiştir.[3]

İnsan haklarına yönelik bu kurumsal yapılanma pratiği insan haklarının bildirgesel, kavramsal ve kuramsal çerçevesine ilişkin bir içgörü kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Nitekim insan hakları aşağıdaki grafikte de yer aldığı üzere; 'eğitimde çatışma çözümü, hukuk eğitimi, kalkınma eğitimi, barış eğitimi, önyargıyla mücadele eğitimi, çokkültürlü eğitim ve küresel eğitim' gibi birçok yeni eğilimin kesişim noktası olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu eğilimlerde görüldüğü üzere insan hakları da giderek standartlaştırılmış kurallara indirgenmekte ve bütünsel öğrenmeyi yadsıyan "temellere dönüş" (*back-to-basics*) eğilimi üzerinden yapılandırılan bir müfredatla marjinalize edilmektedir. Ancak yine de insan hakları, çoğunlukla bütünlüklü biçimde tüm alanları etkileyen ve sistemsel dönüşüme katkıda bulunan bir değer sistemi olarak görülmeye devam etmektedir.[4]

[3] Nancy Flowers, Marcia Bernbaum, Kristi Rudelius-Palmer and Joel Tolman, *The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action, and Change* (Human Rights Resource Center, University of Minnesota 2000) 7.

[4] Flowers, Bernbaum, Rudelius-Palmer and Tolman (n 3) 35.



Grafik. İnsan Hakları Eğitimi'nin Kavramsal Çerçevesi[5]

Bir değer sistemi inşa etmek amacıyla insan hakları eğitimine odaklanma, kurumsal bir hedef haline gelmiştir. Ancak yine de insan hakları eğitiminin yalnızca değer verme ya da saygı duyma üzerine kurulu olmadığı; aynı zamanda bu koşulları güvence altına almak amacıyla savunuculuk yapmakla da ilişkili bir ideoloji olduğu ifade edilmelidir.[6] Bundan ötürü insan hakları eğitimi, insan hakları aktivizmini desteklemek için stratejik bir "*ideolojik aygıt*" olarak kabul edilmektedir. İnsan hakları eğitimi[7] demokratikleşmeyi ve aktif yurttaşlığı kolaylaştırma noktasında hem ideolojik hem de pedagojik bir strateji olarak görülmektedir.[8] Politik bir strateji olarak insan hakları eğitimi; tekil anlamda bireylere, yerleşik toplumsal alandan dışlananlara (*ötekiler*) ya da kırılgan gruplara yönelik eğitsel ve öğrenimsel faaliyetleri ifade etmektedir.[9]

Literatürde insan hakları eğitimi, "evrensel insan hakları rejimini yaygınlaştırma ve sistematikleştirme aracı" olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda hegemonik söylem düzeneği tarafından oluşturulan hem uluslararası hem de yerel/ulusal hukuk sistemlerine dahil edilen insan hakları normları ve kurumsal yapıları, insan hakları eğitimi açısından ortak bir referans alanı üretmektedir. Söz konusu normlar bütünü, insan hakları eğitimini evrensel insan hakları rejimini yaygınlaştırma noktasında

5 Grafik, Nancy Flowers, *COMPASITO: Manual on Human Rights Education for Children* (2nd edn, Council of Europe 2007) kaynağı referans alınarak hazırlanmıştır.

6 Felisa Tibbitts, 'Understanding What We Do: Emerging Models For Human Rights Education' (2002) 48 IRE, 162.

7 İnsan hakları eğitiminin önemine ilişkin ayrıntılı bilgi için ayrıca bkz., M. Arthur Diakité, 'The Importance Of An Education In Human Rights' in Jonas Grimheden and Rolf Ring (eds), *Human Rights Law: From Dissemination To Application* (Martinus Nijhoff Publishers 2006) 25.

8 Monisha Bajaj, 'Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches' (2011) 33(2) HRQ, 483.

9 A. Kayum Ahmed 'Human Rights Education' (2021) OREOE <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1573 > Erişim Tarihi 20 Ağustos 2022.

en önemli araç olarak kabul etmektedir.[10] Böylelikle insan hakları eğitimi, "etik ve pedagojik bir yapı" olarak konumlandırılmaktadır. Söz konusu yapı, epistemolojik temellerin sosyal bağlam içerisinde kabul edilmesi durumuna tekabül etmektedir. Etik bir perspektiften, insan haklarını oluşturan erdem ve değerlerin yanı sıra bunların üzerine inşa edilen etik temellerin de göz önüne alınması gerekmektedir. Aristotelyen etiğe[11] referansla eğitsel faaliyetler açısından temel erdemler (*adalet, cesaret, ölçülülük, cömertlik*) ile pratik bilgeliği (*phronesis*) içselleştiren pedagojik bir yaklaşıma gereksinim bulunmaktadır. İnsan haklarının etik ve pedagojik doğası, öğrenen özne ile öğreten arasındaki yorumsal bağlamı şekillendirmektedir. Bundan ötürü "ben" ile "öteki" arasındaki ilişkinin önceliklendirilmesini gerektirmektedir.[12]

Doğal haklar felsefesine referansla bir etik eğitimi olarak haklar öğretiminin metodolojik özgüllüğünün dikkate alınması gerekmektedir. Bu noktada özellikle haklar öğretimi, bünyesinde sorumluluk duygusunu içselleştirmeyi olanaklı kılacak bir değerler eğitimine dönüşmelidir. Haklar öğretiminin değerler eğitimine dönüşmesini sağlamak için eğitim ile insan hakları arasındaki ilişkiselliği ortaya koyacak biçimde "insan hakları hakkında eğitim (bilişsel), insan hakları yoluyla eğitim (aktif yurttaşlık için beceri temelli katılımcı yöntemler) ve insan hakları için eğitim (öğrencilerin adaletsizlikler karşısında sesini yükseltme ve eyleme geçme becerilerinin geliştirilmesi)" olmak üzere üçlü bir tipoloji belirlenmektedir.[13]

İnsan hakları eğitiminin bildirgesel normatif çerçevesi ilkin İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde düzenlemeye konu olmuştur. Bildirgenin, eğitim hakkına ilişkin belirlemiş olduğu normatif çerçeveyi ifade eden "*her şahsın öğrenim hakkı vardır.*" (md. 26/1) ilkesi, eğitim hakkının öznesini ortaya koymuştur. Bildirgenin 26/2. maddesi ise eğitimi, hümanist bir ideoloji ekseninde tanımlamıştır.[14] İlgili maddeye göre "*eğitim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini istihdaf etmelidir. Bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayışlı, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir*."[15] Tarihsel olarak insan hakları eğitiminin global bir harekete dönüşümü, 1990'lı yılların başında Soğuk Savaş'ın sonlarına tekabül etmektedir. Viyana'da düzenlenen Birleşmiş Milletler (BM) Dünya İnsan Hakları Konferansı (1993), insan hakları eğitimi açısından bir

[10] A. Kayum Ahmed, J. Paul Martin and Sameera Uddin, 'Human Rights Education 1995–2017: Wrestling with Ideology, Universality, and Agency' (2020) 42(1) HRQ 196.

[11] Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik* (2. Bası, BilgeSu Yayıncılık 2009).

[12] Cornelia Roux, 'A Social Justice and Human Rights Education Project: A Search for Caring and Safe Spaces' in Cornelia Roux (ed) *Safe Spaces: Human Rights Education in Diverse Contexts* (Sense Publishers 2012) 41.

[13] Bajaj (n 8) 483.

[14] Muharrem Kılıç, 'Pandemi Döneminde Dijital Eğitim Teknolojisinin Dönüştürücü Etkisi Bağlamında Eğitim Hakkı ve Eğitim Politikaları' (2021) 11(1) YD, 27.

[15] Universal Declaration of Human Rights (1948) https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf Erişim Tarihi 13 Kasım 2022.

dönüm noktasını oluşturmuştur.[16] Öyle ki bu konferansın bir çıktısı olarak kabul edilen Viyana Deklarasyonu ve Eylem Planı, "*toplumlar arasında istikrarlı ve uyumlu ilişkilerin geliştirilmesi ve sağlanması ve karşılıklı anlayış, hoşgörü ve barışın teşvik edilmesi için insan hakları eğitimi, öğretimi ve kamuoyunu bilgilendirmenin gerekli olduğunu*" vurgulamıştır.[17]

BM, Avrupa Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı (AGİT) başta olmak üzere çeşitlenen uluslararası kuruluşlar tarafından kabul edilen sözleşmeler ve belgelerde bir insan hakkı olarak eğitim hakkına ve bizatihi insan hakları eğitimine ayrı bir önem verilmiştir.[18] Öyle ki İkinci Dünya Savaşı sonrasında uluslararası örgütlerin ve sözleşmelerin de insan hakları eğitiminin kavramsal ve kuramsal gelişim dinamiğine önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Avrupa Konseyi üyesi devletlerin üzerinde anlaştığı temel bir metin olan "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi" (AİHS, 1950) ve bu sözleşmenin tamamlayıcısı niteliğini taşıyan "Avrupa Sosyal Şartı" (1965) gibi uluslararası metinler, haklar eğitiminin ilkelerine ve temellerine yönelik kavramsal bir çerçeve oluşturmaktadır.[19] Adalet, özgürlük, insan hakları ve barışın tesisi ve sürekliliğinin sağlanması amacıyla herkesin eğitimini sağlamak için hükümetleri teşvik etme ve destekleme taahhüdü olarak kabul edilen "*Uluslararası Anlayış, İş birliği ve Barış için Eğitim ve İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerle ilgili Eğitime ilişkin UNESCO Tavsiyesi*" (1974); insan hakları eğitimine yönelik kavramsal çerçeve sunan bir diğer metin olarak karşımıza çıkmaktadır.[20]

İnsan hakları eğitimini teşvik etme çabaları, BM İnsan Hakları Eğitimi On Yılı (1995–2004) da dahil olmak üzere bir dizi girişimin merkezinde yer almaktadır. Bu kapsamda BM Genel Kurulu 10 Aralık 2004 tarihinde tüm sektörlerde insan hakları eğitimi programlarının uygulanmasını sağlamak amacıyla "İnsan Hakları Eğitimi Dünya Programını" deklare etmiştir.[21] BM İnsan Hakları Eğitimi On Yılı'nın kazanımları üzerine inşa edilen Dünya Programı'nın amacı, insan hakları eğitiminin temel ilkesel değerleri ve eğitsel metodolojileri açısından ortak bir anlayışı teşvik etmek için bir çerçeve sunmak olarak belirlenmiştir. Dünya Programı, ulusal insan hakları eğitimi metodolojisinin belirli sektörlere/konulara daha fazla odaklanmasını sağlamak amacıyla birbirini takip eden aşamalar halinde yapılandırılmıştır. İlk

[16] Monisha Bajaj, *Introduction in Human Rights Education: Theory, Research, Praxis* Monisha Bajaj (ed), (University of Pennsylvania Press 2017) 3.

[17] Vienna Declaration and Programme of Action (1993) < https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action> Erişim Tarihi 13 Kasım 2022.

[18] İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi, *İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi 2000 Yılı Çalışmaları* (İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi 2001) 5.

[19] Hülya Kendir, *Türkiye'de İnsan Hakları Eğitimi Araştırma Raporu*, (İnsan Hakları Eğitimi Ağı, 2021) 13.

[20] 'Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms' (1974) <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html > Erişim Tarihi 19 Ağustos 2022.

[21] Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions, *Human Rights Education: A Manual for National Human Rights Institutions* (2nd edn, Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions 2019) 9.

aşama (2005-2009), ilk ve ortaokul düzeyinde insan hakları eğitimine odaklanırken; ikinci aşama (2010-2014) yükseköğretim kurumları, öğretmenler, eğitimciler, kamu görevlileri, kolluk görevlileri ve askeri personel için insan hakları eğitim programları geliştirmeye odaklanmıştır. Üçüncü aşama (2015-2019), ilk iki aşamanın uygulanmasını güçlendirme ve basın mensupları için insan hakları eğitimini teşvik etmek amacıyla faaliyetler öngörmüştür. Halen devam etmekte olan İnsan Hakları Eğitimi Dünya Programının dördüncü aşaması (2020-2024) ise gençlikle ilgili konulara odaklanmaktadır.[22]

BM, 'on yıl pedagojisi' doğrultusunda insan hakları eğitimine odaklanan ulusal komitelerin kurulma prosedürüne ilişkin tavsiyelerde bulunmuştur. Böylelikle ulusal ölçekte insan hakları eğitiminin durumuna ilişkin kapsamlı bir inceleme yapılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda Türkiye'de de 1998 yılında "İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Komitesi" kurulmuştur. Ulusal Komite "*Ulusal Program hazırlamak, bu program dahilinde yürütülecek çalışmaları izlemek ve değerlendirmekle*" görevlendirilmiştir.[23] 2 Mart 2021 tarihinde politik bir taahhüt olarak yayımlanan İnsan Hakları Eylem Planı'nda insan hakları eğitimi ayrı bir hedef olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda insan hakları bilincinin artırılması amacıyla insan hakları eğitiminin tüm eğitim kademelerinde yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilmiştir.[24]

Tüm bu ulusal ve uluslarüstü belgeler[25] çerçevesinde insan hakları eğitiminin aşamalı bir gelişim seyrinin olduğu görülmektedir. İlk aşama (1948 öncesi) Platon'dan John Dewey'e (1859-1952) kadar temel eğitim teorileri ile etik eğitimi arasındaki ilişkisellik çerçevesinde insan hakları eğitiminin tarihsel köklerini ele almaktadır. İkinci aşama (1948–1994) evrensel insan hakları değer ve ilkelerini meşrulaştırmayı amaçlayan eğitsel faaliyet olarak insan hakları eğitiminin kurumsallaştırılmasına odaklanmaktadır. Söz konusu süreç, uluslararası normların oluşturulmasıyla ilişkili standart belirleme aşamalarının bir çıktısı olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan hakları eğitiminin global bir harekete dönüşmesine tekabül eden üçüncü aşama (1995–2010) ise BM İnsan Hakları Eğitimi On Yılı'nın deklare edilmesiyle başlamaktadır. On yıl pedagojisi, insan hakları eğitimini meşru ve haklı bir pedagojik formasyona dönüştürmek ve insan hakları eğitimi için yapılandırılmış kavramsal bir çerçeve

---

22 'World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing)' <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education > Erişim Tarihi 19 Ağustos 2022.

23 İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi (n 18) 11.

24 'Adalet Bakanlığı, İnsan Hakları Eylem Planı' (2021) <https://insanhaklarieylemplani.adalet.gov.tr/resimler/%C4%B0nsan_Haklar%C4%B1_Eylem_Plan%C4%B1_ve_Uygulama_Takvimi.pdf > Erişim Tarihi 21 Ağustos 2022.

25 İnsan hakları eğitimi, başta İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi olmak üzere "Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, (*madde 7*); Ekonomik Sözleşme, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi, (*madde 13*), Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Sözleşme, (*madde 10*), İşkence ve Diğer Zalimane, İnsanlık Dışı veya Aşağılayıcı Muamelelere Karşı Sözleşme veya Ceza, (*madde 10*), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, (*madde 29*), Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme, (*madde 33*), Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme, (*madde 4 ve 8*) ve BM Yerli Halkların Hakları Bildirgesi, (*madde 14 ve 15*)" olmak üzere bir dizi uluslararası insan hakları belgesinde düzenlenmektedir. Bkz., Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions (n 21) 9.

sağlamak amacıyla uluslararası toplum tarafından desteklenmiştir. Global insan hakları söyleminin meşruiyet krizi derinleşerek tam bir karşı hegemonik güvensizliğe dönüşürken, Genel Kurul BM İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Bildirgesi'ni (*UN Declaration on Human Rights Education and Training, 2011*) kabul etmiştir.[26]

BM İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Bildirgesi, insan hakları eğitimini "*insan hakları ihlallerinin ve suistimallerinin önlenmesine katkıda bulunan tüm eğitim, öğretim, bilgi ve öğrenme faaliyetleri*"[27] olarak tanımlamaktadır. Bildirge; toplumdaki her bireyin, topluluğun ve grupların temel hak ve özgürlüklerini koruma ve geliştirmenin bizatihi eğitsel faaliyetlerle gerçekleştirilmesinin yaşamsal rolünü vurgulamaktadır. Eğitime yüklenen bu yaşamsal rol doğrultusunda insan haklarına yönelik evrensel bir saygı, kültür ve anlayışı geliştirebilmek amacıyla üye devletlere 'insan hakları eğitimi' vermeyi tavsiye etmektedir.[28]

İnsan hakları eğitiminin teşvik edildiği diğer bir evrensel eylem çağrısı, BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (*UN Sustainable Development Goals*) olarak karşımıza çıkmaktadır. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, nitelikli eğitimi içeren Amaç 4.7'nin belirli bir hedefi olarak insan hakları eğitimini teşvik etmektedir. İlgili hedef şu şekilde düzenlenmiştir: "*2030'a kadar, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış ve şiddete başvurmama kültürünün geliştirilmesi, dünya vatandaşlığı ve kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının takdiri yoluyla bütün öğrenciler tarafından sürdürülebilir kalkınmanın ilerletilmesi için gereken bilgi ve becerinin kazanımının sağlanması*."[29]

Sonuç olarak; insan hakları eğitimi, insan haklarının kendinden menkul değerleri ve içkin ideolojileri tarafından yönlendirilen 'alışkanlığa dönüşen bir eylem' (*habituated action*) olarak varlık bulmaktadır. İnsan hakları eğitimi, bir hak öznesi inşa etmeyi amaçlaması yönüyle söylemsel bir niteliğe sahiptir.[30] Global bir aktivizm olarak insan hakları eğitimi, insan hakları sözleşmeleri tarafından dizgeleştirilen haklar ve hakların ihlalinin bertaraf edilmesi amacıyla mevcut prosedürler hakkında farkındalığı artırmaya odaklanmıştır. BM, bağlı kuruluşlar, uluslararası politika yapıcılar, bölgesel ve ulusal insan hakları kuruluşları tarafından geliştirilen çok

[26] Michalinos Zembylas and André Keet, *Critical Human Rights Education: Advancing Social-Justice-Oriented Educational Praxes* (Springer Nature Switzerland AG 2019) 20.

[27] United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (2011) A/RES/66/137.

[28] The Danish Institute for Human Rights, *Guide to A Strategic Approach to Human Rights Education* (The Danish Institute for Human Rights 2017) 18.

[29] 'Global Initiatives for Human Rights Education' <https://www.powerhumanrightseducation.org/exhibition/global-initiatives/ > Erişim Tarihi 18 Ağustos 2022.

[30] André Keet, 'Discourse, Betrayal, Critique: The Renewal of Human Rights Education' in Cornelia Roux (ed), *Safe Spaces: Human Rights Education in Diverse Contexts* (Sense Publishers 2012) 21.

sayıda politika belgesi insan hakları eğitimine atıfta bulunarak özellikle insan hakları temalarının okullarda ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.[31]

II. Metodolojik Perspektif: Haklar Eğitimine İlişkin Yöntemsel Araçlar

Eğitim hem kendi başına bir insan hakkı hem de diğer insan haklarını gerçekleştirmenin vazgeçilmez bir aracı olarak nitelendirilmektedir.[32] Aynı zamanda eğitsel faaliyetlerin bireyleri güçlendirme ve toplumun aktif ve sorumlu üyeleri olmaya teşvik etme potansiyeli bulunmaktadır. Benzer biçimde bu durum insan hakları eğitimi açısından da geçerlilik arz etmektedir. İnsan hakları eğitiminin toplumsal düzenin korunmasını sağlayan faaliyetler gerçekleştirmesi için insan hakları ihlallerine yol açan uygulamaları ve bu ihlallerin sistematikleşmesine neden olan koşulları bertaraf etmesi gerekmektedir. Sistematik hale gelen ihlalleri izale eden insan hakları eğitimi perspektifi, bütünlükçü biçimde tüm sektörler açısından olumlu bir değişimi mümkün hale getirmektedir. Bu kapsamda güçlendirici ve dönüştürücü eğitim anlayışı perspektifi geliştirme noktasında alan yazınında birtakım kavramlar üretilmiştir. Üretilen bu kavramların bir kısmı, eğitimi yoksul ve marjinalleştirilmiş kişilerin yaşam koşullarını iyileştirmek amacıyla benimsenen "popüler eğitim" *(educação popula*) hareketinden esinlenmektedir.[33]

Eğitime kavramsal ve kuramsal temel sağlayan kavramlardan birisi eğitim felsefecisi Paulo Freire'nin geleneksel eğitim sistemini tanımlamak ve eleştirmek amacıyla geliştirdiği "Bankacılık Eğitim Modelidir" (*Banking Education*). 'Bankacılık eğitimini' esas alan eğitim metodolojisinde eğitimler tek yöntem olarak bilgi aktarımına odaklanmaktadır. Söz konusu eğitim metodolojisinde eğitimci, "bilginin otoritesi" olarak kabul edilmektedir.[34] Bu eğitsel modelde öğreten ile öğrenen arasındaki ilişkinin bir 'anlatı' niteliğinde olduğu görülmektedir. Bu ilişkisellik anlatan bir özne (*öğretmen*) ve sabırla dinleyen nesnelerden (*öğrenciler*) oluşmaktadır. Fierre, anlatılan şeylerin ister değerler isterse de gerçekliğin ampirik boyutları olsun anlatılma sürecinde "cansızlaşma" ve "taşlaşma" eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Öyle ki ona göre "*eğitim, anlatım hastalığından mustariptir*." Ayrıca anlatının, öğrencilerin anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemelerine yol açacağını ifade etmektedir. Hatta çarpıcı bir biçimde ona göre anlatı öğrencileri öğretmenler tarafından doldurulması gereken 'bidonlara' ve 'kaplara' dönüştürmektedir. Böylece eğitim bir "tasarruf yatırımı" haline gelmektedir.[35]

---

[31] Felisa Tibbitts and Peter Fritzsche, 'Editorial: International Perspectives of Human Rights Education (HRE)' in Felisa Tibbitts and Peter Fritzsche (eds), *International Perspectives of Human Rights Education (HRE)* (Special issue of Journal of Social Science Education 2006) 1.

[32] Kılıç (n 14) 28.

[33] Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions (n 21) 32.

[34] ibid 32, 33.

[35] Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi* (8. Bası, Ayrıntı Yayınları 2011) 50, 51.

Üretilen diğer bir kavram, aşağıdan yukarıya/yukarıdan aşağıya (*top down*/*bottom-up approach*) perspektifidir. Aşağıdan yukarıya/yukarıdan aşağıya perspektifi, bireylerin ya da grupların fikirlerini diğer bir bireye ya da gruba empoze etme davranışı olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu metodolojik yaklaşımda bireyler ya da gruplar arasındaki ilişkinin hiyerarşik biçimde ve güç temelinde yapılandırıldığı görülmektedir.[36] Diğer bir üretilen eğitim metodolojisi olarak eleştirel pedagoji, dünyayı ve toplulukları etkisi altına alan olayları derinlemesine anlamlandırmayı teşvik etmeyi kapsamaktadır.[37] Diyaloğa dayalı eğitim metodolojisi ise gerçek öğrenim sürecinin insanların farklı görüş, düşünce ve deneyimlerle temasa geçtiğinde ya da dinlediğinde gerçekleşeceği fikrine dayanmaktadır. Söz konusu metodolojik yaklaşıma göre; öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimsel gerilimi çözümleyen gerçek bir diyalogla, tekil anlamda her birey öğrenme yetisi kazanabilecektir. Bu kapsamda insan hakları eğitimcisinin rolü, eğitimci dahil ilgili kişilerin birbirlerinden öğrenebilecekleri gerçek bir "öğrenme topluluğu" yaratmaktır. Böylelikle hem haklar eğitiminin içeriği hem de öğrenim süreci bireysel ve kolektif güçlendirme ve dönüşümle sonuçlanmaktadır.[38]

İnsan hakları eğitimine ilişkin bir çerçeve oluşturan bu kavramlar doğrultusunda biçimlenen metodolojik yaklaşımlar, holistik bir perspektif sunmaktadır. İnsan hakları ve eğitimin metodolojik temellendirimi Amerikalı akademisyen Paul Healy tarafından çerçevelendirilmiştir. Healy, uygulanabilir bir insan hakları rejiminin küresel uygulamasını kültüre özgü farklılıkların muhafaza edilmesiyle orantılı biçimde geliştirebilmek amacıyla "hermeneutik" ilkelerin referans alınmasını öngörmektedir. Evrensel insan hakları fikrinin tahakkuk ettirilmesi adına geliştirilen metodolojik yaklaşımın sunmuş olduğu epistemolojik perspektif, evrenselcilik ile kültürel görecelilik arasındaki tartışmanın doğasında içkin olan ikircikliği aşma noktasında yapıcı bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan hakları eğitimine ilişkin metodolojik yaklaşımlar, insan hakları alanında kültürlerarası oydaşmayı doğuran bir "ufukların kaynaşması" (*fusion of horizons*)[39] arayışı olarak nitelendirilmektedir. Öngörülen oydaşma aşkın idealizm ya da ahlaki bir gerçekçilik düşüncesine dayanmamaktadır. Daha ziyade bu oydaşma birçok kültürel yapı içerisinde onanmakta ve kavramsallaştırılmaktadır.[40]

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde insan hakları eğitimine ilişkin geliştirilen eğitim-öğretim modelleri; insan haklarının tarihsel köklerini, kuramlaştırılmasını

[36] Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions (n 21) 32, 33.

[37] Freire (n 35) 160.

[38] Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions (n 21) 32, 33.

[39] Hans Georg Gadamer, *Truth and Method* (Bloomsbury Academic 2004).

[40] Paul Healy, 'Human Rights and Intercultural Relations: A Hermeneutico-dialogical Approach' (2006) 32 PSC, Fuad Al-Daraweesh and Dale T. Snauwaert, *Human Rights Education Beyond Universalism and Relativism: A Relational Hermeneutic for Global Justice* (Palgrave Macmillan 2015) 48.

ve uygulanmasını teorize etmek için birtakım şemalar üretmektedir.[41] İnsan hakları eğitimine yönelik birçok metodolojik yaklaşım söz konusu olmakla birlikte birtakım temel bileşenler üzerinde genel bir fikir birliğinin bulunduğu ifade edilebilir. Bu temel bileşenlerin ilki insan hakları eğitiminin hem içerik hem de öğrenim süreçlerini kapsaması gerektiğine yöneliktir. İkincisi, insan hakları eğitiminin bilişsel (*içerik*), tutumsal ya da duygusal (*değerler/beceriler*) ve eylem odaklı bileşenlere yönelik ilgili hedefleri içermesine ilişkindir.[42] Nitekim insan hakları eğitimi bireylere bilgi, beceri ve anlayış kazandırmak ve onların tutum ve davranışlarını geliştirmek suretiyle evrensel bir insan hakları kültürünün inşasına ve geliştirilmesine katkıda bulunmayı teşvik etmektedir. Bilgi, beceri ve tutum geliştirme üçlemesi üzerinden yapılandırılan eğitim metodolojisinin[43] insan hakları eğitim modelleriyle bütünleşik hale getirilmesi önem arz etmektedir. Zira öğrenim görenlerin insan haklarına ilişkin içsel farkındalığı yeterlilik arz etmemektedir. Ayrıca edindikleri bilgi düzeyinde sınırlanması ve bu doğrultuda eylemsellik göstermeleri, haklarını kullanma ve başkalarının haklarına saygı gösterme noktasında davranışsal tutum geliştirmeleri de gerekmektedir.[44]

İnsan hakları eğitimi modellerine ilişkin ilk nitelikli araştırmanın, Felisa Tibbitts'in Yükselen İnsan Hakları Eğitimi Modelleri üzerine yaptığı çalışma olduğu görülmektedir. Tibbitts, "değerler ile farkındalık, hesap verebilirlik ve dönüşüm modelleri" arasında ayrım yapmaktadır.[45] Öyle ki insan hakları eğitimi, üçlü tipoloji üzerinden farklılaştırılmış içerik ve hedef kitlelerden oluşan piramit biçiminde bütünlükçü olarak karakterize edilen bir model olarak ortaya konulmaktadır.[46] Tibbitts'in 2002 yılında geliştirdiği "*Dönüşüm için İnsan Hakları Eğitim Modeli*", çoğunlukla öğrenenleri sosyo-politik ve sosyo-psikolojik gerçeklere ilişkin eleştirellik kazandırmaya ve adaletsizlik karşısında 'eylemsellik' göstermeye teşvik etmek için tasarlanmış "dönüştürücü ve özgürleştirici öğrenme süreci" olarak tanımlanmaktadır.[47] Tibbitts, söz konusu öğrenme sürecinin baskılanmayı içselleştirmiş olanlar açısından dönüştürücü olabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca ona göre özgürleştirici ve dönüştürücü öğrenme süreçlerini bütünleşik hale getirmek, öğrencilerin etkin bir rol üstlenerek değişim ve dönüşüm paradigmasının bir aktörü haline gelmesini mümkün kılmaktadır. Dönüşüm teorisi hem kişisel dönüşümü hem

[41] İnsan hakları eğitimi alanında etkin bir epistemik topluluk olarak nitelendirilen Amerika Birleşik Devletleri merkezli İnsan Hakları Eğitimi Birliği (*Human Rights Education Associates, HREA*) birtakım çevrimiçi hizmet koordine etmektedir. Akademisyen David Suárez'in de kaydettiği üzere söz konusu birlik, 170'ten fazla ülkeden 16.000'den fazla üyesiyle "söylem ve aktif yansıma yoluyla" insan hakları eğitimini uygulama, müzakere etme, iyileştirme ve şekillendirme" misyonuyla faaliyet göstermektedir. Bkz Bajaj (n 16) 6.

[42] ibid 3.

[43] Bloom taksonomisi için bkz., Benjamin Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (Addison-Wesley Longman 1969).

[44] The Danish Institute for Human Rights (n 28) 18.

[45] Tibbitts (n 6) 163.

[46] Bajaj (n 8) 486.

[47] Ahmed, Martin and Uddin (n 10) 207.

de insan hakları ihlallerini bertaraf etmek amacıyla eylemsel/davranışsal tutumları içermektedir.[48]

Söz konusu dönüşüm modeli, 2017 yılında "aktivizm" boyutunu da içerecek biçimde revize edilmiştir. Dönüştürücü eğitim metodolojisine "aktivizm" boyutunun dahil edilmesinin arkasındaki temel düşünce, ilkin insan hakları değerlerinin içselleştirilmesine ve eleştirel perspektifin kazandırılmasına yöneliktir. Böylelikle bu metodolojide insan haklarına ilişkin aktivist söylemler ve sosyal değişim amaçlanmıştır. Revize edilen söz konusu dönüşüm modelinde öğrenciler, eşitsizliklere ilişkin farkındalık kazanmak ve aktivist kampanyalara kişisel olarak katılmak gibi kendi yaşamlarında olumlu birtakım davranışsal tutumlara teşvik edilmektedir.[49]

Tibbitts tarafından geliştirilen üçlemenin ilki olarak değerler ve farkındalık modelinde (*the values and awareness model*) insan hakları eğitiminin odak noktası, insan hakları alanına ilişkin temel bilgileri aktarma ve bunların toplumsal değerlerle bütünleşik hale getirilmesine yöneliktir. İnsan hakları eğitimine yönelik bu aktarım modelinin amacının Evrensel Bildirge'de ve diğer önemli belgelerde ortaya konulan normatif hedeflere ilişkin farkındalık ve bağlılık yoluyla insan haklarına saygılı bir dünyanın önünü açmak olduğu ifade edilebilir. Söz konusu modelde 'insan haklarının tarihi, insan hakları koruma mekanizmalarına ilişkin bilgilendirmeler ve uluslararası insan haklarına yönelik sorun alanlarına (çocuk işçiliği, insan ticareti ve soykırım gibi)' yönelik bir perspektif ortaya konulmaktadır. Değerler ve Farkındalık Modelini dikkat çekici kılan en önemli pedagojik strateji, insan haklarına ilişkin konular hakkında eylemsellik temelli öğrenci katılımını teşvik etmesidir. Söz konusu metodolojik yaklaşım bir yandan öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırırken; diğer yandan insan haklarına ilişkin problematik alanlara insan hakları perspektifinden yaklaşma becerisini de teşvik etmektedir. Böylece söz konusu metodolojik yaklaşımla öğrenenler insan haklarının "kritik tüketicileri" (*critical consumers*) olarak kabul edilmektedir.[50]

Tablo 1: İnsan Hakları Eğitim Modeli[51]

Genel Bakış	Felsefi-tarihsel yaklaşım
Araçlar	Örgün Eğitim ve Kamuoyu Bilinçlendirme Kampanyaları
Odaklanılan Konular	İnsan Hakları Tarihi, Temel İnsan Hakları Belgeleri, Uluslararası Mahkeme Sistemi, Global İnsan Hakları Sorunları
Hedef Kitle	Kamuoyu, Okullar
Strateji	Sosyalleşme, Kültürel Uzlaşma, Sosyal Değişim

48 ibid. 207.

49 ibid. 207.

50 Tibbitts (n 6) 6.

51 İnsan hakları eğitim modellerine ilişkin tablolar, Felisa Tibbitts'in makalesi referans alınarak hazırlanmıştır. ibid 6.

Üçlemenin ikinci modeli olarak hesap verebilirlik modeliyle (*the accountability model*), öğrencilerin mesleki rolleri aracılığıyla insan haklarının temel ilkesel değerleriyle doğrudan ve/ya dolaylı olarak ilişki kurması amaçlanmaktadır. Söz konusu modelde insan hakları eğitimi, 'insan hakları ihlallerini doğrudan izleme ve insan hakları savunuculuğu yapma, kırılgan grupların/toplulukların haklarını koruma' yönünde bir metodolojik yaklaşıma sahiptir. Ancak söz konusu modelde kişisel değişim ve dönüşüm sarih bir hedef değildir. Nitekim bu metodolojik yaklaşım toplumsal değişimin gereğini vurgulamaktadır. Bundan ötürü bu metodolojik yaklaşımda insan haklarına ilişkin reform gerçekleştirebilmek amacıyla toplum temelli ulusal ve/ya bölgesel hedefler belirlenmektedir.[52]

Tablo 2: İnsan Hakları Eğitim Modeli

Genel Bakış	Yasal-siyasal yaklaşım
Araçlar	Eğitimler ve/ya Ağ Oluşturma
Konular	İzleme Prosedürleri, Dava Takibi, Etik Kurallar, Medya ile İlişkiler, Kamuoyu Farkındalığı
Hedef Kitle	Avukatlar, İnsan Hakları Savunucuları ve Gözlemciler, Kırılgan Gruplarla Çalışan Profesyoneller, Kamu Çalışanları, Tıp Uzmanları, Basın Mensupları
Strateji	İnsan Hakları Müktesebatı, Sosyal Adalet ve Sosyal Değişim, Liderliği Teşvik Etme ve Güçlendirme

Üçlemenin son modeli olarak dönüşüm modelinde (*the transformational model*) insan hakları eğitim metodolojisi, bireyin hem insan hakları ihlallerini tanımlayabilmesi hem de bu ihlalleri bertaraf etmeye yönelik içsel farkındalığını artırmaya yöneliktir. Söz konusu modelin hedef kitlesi yalnızca bireyler değil, bütünlükçü biçimde tüm toplumsal yapılardır. Dönüşüm modelinin en etkili pedagojik stratejisi, öğrencilerin mensubu oldukları topluluğun insan hakları portrelerine ilişkin düşünmeyi sağlamasıdır.[53]

Tablo 3: İnsan Hakları Eğitim Modeli

Genel Bakış	Psikolojik-sosyolojik yaklaşım
Araçlar	Yaygın ve Popüler Eğitim ve Kendi Kendine Yardım
Konular	Kadın Gelişimi, Topluluk Gelişimi, Ekonomik Kalkınma ve Azınlık Haklarının Bir Parçası Olarak İnsan Hakları
Hedef Kitle	Kırılgan Topluluklar, İstismar ve Travma Mağdurları, Çatışma Sonrası Toplumlar
Strateji	Değişim için Aktivizme Yol Açan Bireysel Güçlendirme, İnsan Hakları Aktivisti Yetiştirme, Liderlik Gelişimi

Tibbitts tarafından geliştirilen üçlü tipolojiyi esas alan akademisyen Monisha Bajaj, insan hakları eğitimine ilişkin üçlü bir ideolojik sınıflandırma önermektedir.[54] Bajaj tarafından geliştirilen modellerin ilki, "küresel yurttaşlık için insan hakları

[52] ibid 8.

[53] ibid 9.

[54] Bajaj (n 8) 489.

eğitimidir" (*HRE for global citizenship*).[55] Söz konusu model öğrenenleri yalnızca ulusal yurttaşlar olarak değil; aynı zamanda global bir topluluğun üyeleri olarak yeniden konumlandırarak uluslararası bir standart üretmektedir. Bu metodolojik yaklaşım; insan haklarına ilişkin uluslararası anlaşmaları, ulusal ve uluslararası girişimlerin uygulamalarını ve insan haklarının tarihsel dinamiğini içermektedir.[56]

Söz konusu eğitim metodolojisini esas alan kuruluşa örnek olarak Hindistan İnsan Hakları Enstitüsü (*The Indian Institute of Human Rights, IIHR, 1999*) zikredilebilir. İnsan Hakları Enstitüsü'nün misyonu, global ölçekte lisans ve yüksek lisans düzeyinde iki yıllık uzaktan eğitim kursu aracılığıyla insan hakları alanına ilişkin eğitsel faaliyetler yürütmektir. Enstitü, insan hakları kurslarının yanı sıra insan haklarıyla ilgili periyodik olarak konferanslar ve çalıştaylar düzenlemektedir.[57] People's Watch[58] da yasal ve savunuculuk çalışmalarının bir tamamlayıcısı olan İnsan Hakları Eğitimi Enstitüsü aracılığıyla Hindistan'da ulusal ölçekte insan hakları eğitimine öncülük etmektedir. Bu kapsamda insan haklarına yönelik sorun alanlarının belirlenmesi ve buna ilişkin farkındalık kazandırmak amacıyla projeler geliştirilmektedir. Yürütülen insan hakları eğitimi projesinin ilk zamanları okul müdürleri, öğretmenler ve öğrencilerin eğitim kurumlarında sistematikleşen kast ayrımlarını halen sürdürdükleri gözlemlenmiştir. Örneğin; Dalit (*önceden* "*dokunulmaz*" *olarak adlandırılan en düşük kast*) öğrencilerin okul etkinliklerine katılmalarının yasaklandığı ya da okulu temizlemeleri yönünde birtakım insan onuruyla bağdaşmayan olayların yaşandığı ifade edilmektedir. Ancak insan hakları eğitimi programıyla birlikte öğrencilerin hem okul içerisinde hem de okul dışında kast sistemine ilişkin dogmatik tutumlarının değişime uğradığı gözlemlenmiştir.[59]

Tam da bu noktada ulusal ve/ya uluslararası politika reformunu biçimlendiren ideolojik çeşitliliğin,[60] insan hakları eğitim metodolojilerinin geliştirilmesi noktasında önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Nitekim yukarıda zikredilen ulusal politika ve yerel ve/ya uluslararası uygulama düzeyinde insan hakları eğitimine ilişkin kuruluşların faaliyetleri, insan hakları girişimlerinin insan onuru ile ilişkili temel değerler üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymaktadır.[61]

---

55 Charl C. Wolhuter, 'The Intersection Between Human Rights Education and Global Citizenship Education' in J.P. Rossouw and Elda de Waal (eds), *Human Rights in Diverse Education Contexts* (AOSIS 2019) 63.

56 Bajaj, (n 8) 490.

57 ibid 495.

58 1995 yılında Hindistan'ın Tamil Nadu eyaletinde kurulmuş bir insan hakları örgütüdür.

59 Monisha Bajaj, Beniamino Cislaghi and Gerry Mackie, *Advancing Transformative Human Rights Education* (OpenBook Publishers 2016) 32, 37.

60 OHCHR and Equitas, *Bridging Our Diversities: A Compendium of Good Practices in Human Rights Education* (United Nations 2022).

61 Monisha Bajaj, *Schooling for Social Change: The Rise and Impact of Human Rights Education in India* (Continuum International Publishing Group 2012) 151.

Bajaj'ın öngördüğü üçlemenin ikinci modeli, "birlikte yaşam için insan hakları eğitimidir" (*HRE for Coexistence*). Söz konusu model, şiddet olaylarını tarihsel perspektiften yeniden incelemek amacıyla genellikle çatışma sonrası toplumlardaki "ötekileştirilmiş" gruplara yönelik bir portre ortaya koymaktadır. Bu metodolojik yaklaşım, insan haklarının bir parçası olarak azınlık haklarının ve çoğulcu insan hakları metodolojisinin rolünü vurgulamaktadır.[62] Söz konusu eğitim metodolojisini esas alan Sosyal Adalet Merkezi (*The Centre For Social Justice, CSJ*), 1994 yılında kırılgan toplulukların temsiliyeti ve savunuculuk yoluyla adli yardım sağlamak amacıyla kurulmuştur. Gujarat'ta 2002 yılında Müslümanlar ve Hindular arasındaki toplumsal ayaklanmaların ardından Merkez, okul temelli "İnsan Hakları Eğitimi" programı yürütmeye başlamıştır. Merkezin İnsan Hakları Eğitimi programı 'kültürel çeşitlilik, saygınlık, eşitlik ve adalet' değer ve ilkelerini referans almaktadır. Eğitim modüllerinde 'cinsiyet eşitliği, çoğulculuk, kültürel çeşitlilik, yurttaşlık ve barışa' odaklanan hikayeler yer almaktadır. Örneğin; modülde yer alan bir hikayede, toplulukları arasında ortaya çıkan farklılıklara rağmen bir Hindu ve Müslüman çocuğun insanlık yetilerine vurgu yapılmaktadır. Diğer hikayeler toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, kast ayrımcılığı ve diğer sosyal dışlanma biçimlerini ele almaktadır. Her hikayenin ardından, statükoyu inceleyen ve öğrencileri stereotiplere ve ayrımcılığa alternatif düşünmeye teşvik eden yansıma soruları bulunmaktadır.[63]

Tüm bu örneklerde de görüldüğü üzere birçok toplum temelli insan hakları eğitimi modeli, sosyal dışlanma ve şiddet biçimlerini ele almak amacıyla eğitsel faaliyetler öngörmektedir. Söz konusu toplum temelli modeller çoğunlukla Latin Amerika, Asya ve Afrika'nın kırsal alanlarında metodolojik bir yaklaşım olarak referans alınmaktadır.[64]

Üçlü tipolojinin son modeli "dönüştürücü eylem için insan hakları eğitimi" (*HRE for Transformative Action*), ideal ile gerçeklik arasında insan haklarına ilişkin eylemsel bir yaklaşımdır.[65] Söz konusu modelin en temel amacı, toplumsal sorun alanlarının belirlenmesi ve buna ilişkin eleştirel düşünme ve diyalog geliştirmektir. Bu modelde eğitmenler bilgiyi öğrencilerin zihnine "depolamakta" ve daha sonra öğrencileri bu bilgiler üzerinden sınava tabi tutmaktadır. Dönüşüm modeli hem bireysel hem de sosyal eylemsellik yoluyla bireyleri insan hakları konusunda bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır.[66]

İnsan hakları eğitimine bütüncül yaklaşım (*whole approach*) olarak nitelendirilen diğer bir eğitim metodolojisi, insan haklarının eş zamanlı biçimde eğitimin

62 Bajaj (n 8) 493.

63 ibid 499.

64 Bajaj, Cislaghi and Mackie (n 59) 13.

65 Bajaj (n 8) 493.

66 Bajaj, Cislaghi and Mackie (n 59) 19.

tüm kademelerinde öğrenilmesi ve uygulanması gerektiği düşüncesini referans almaktadır. Söz konusu metodolojik yaklaşım, 1980'li yıllardan günümüze insan hakları eğitimine ilişkin üretilen uluslararası söylemlerle tutarlılık arz etmektedir.[67] Bütüncül okul yaklaşımına örnek olarak 2008 yılında Portekiz'de bir okulda yürütülmüş "*Bir okulu insan hakları yoluyla dönüştürmek*" projesi zikredilebilir. İlgili proje yaşları 5 ile 18 arasında değişen yaklaşık 650 çocuğun bulunduğu mahalle okulunda gerçekleştirilmiştir. Proje için belirlenen mahalle düşük akademik başarı ve yüksek düzeyde şiddet eylemleriyle kamuoyunda dikkat çekmektedir. İlgili projede insan hakları eğitimine ilişkin bütüncül okul yaklaşımı, eğitim metodolojisi olarak belirlenmiştir. Söz konusu metodoloji, insan haklarının evrensel değerlerinin salt müfredata değil; okul politikalarına, karar verme süreçlerine, yerel toplulukla ilişkilere, öğretim metodlarına ve hatta fiziksel çevreye varıncaya kadar bütünlükçü biçimde okul yaşamının tüm yönlerine entegre etmeye yöneliktir. Bütüncül okul yaklaşımına dayalı söz konusu vizyon, okulun öğrencilerin daha fazla sorumluluk aldığı, anti-sosyal davranışların minimal düzeye indirgendiği ve öğrenme çıktılarının iyileştirildiği iyi uygulama modeline dönüşmesini mümkün hale getirmiştir.[68]

Dünya kafesi metodu (*world cafe method*), insan hakları eğitiminde uygulama alanı bulan diğer bir eğitim metodolojisidir. Söz konusu metodoloji "*iş birlikçi diyaloğu kolaylaştırmak, canlı bir konuşma ve eylem ağı oluşturmak amacıyla bilgi ve fikirleri paylaşmak için yaratıcı bir öğrenim süreci*"[69] olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenim sürecinde masa etrafında küçük gruplar halinde katılımcıların bir soru ve/ya konuyu tartıştığı kafe ortamı oluşturulmaktadır. Katılımcılar düzenli aralıklarla farklı konuları farklı perspektiften tartışmak amacıyla yeni bir masaya geçmektedir. Sürecin sonunda, ana fikirler genel bir oturumda özetlenmekte ve bunlara ilişkin tartışma ortamı yaratılmaktadır.[70]

Hikayeleştirmek suretiyle insan hakları eğitimi global ölçekte yaygın biçimde kullanılan diğer bir eğitim metodolojisidir. Hikayeleştirme, "deneyimlerin birtakım önemli olaylar çerçevesinde organize edilme süreci" olarak tanımlanmaktadır.[71] Hikayeleştirici eğitim metodolojisi, bireylerin davranışsal tutumlarını yansıtmaktan ziyade bu davranışları biçimlendirmektedir. Söz konusu metodoloji davranışları biçimlendirme perspektifinden ötürü eğitsel faaliyetlerde giderek artan biçimde

[67] Bütüncül okul yaklaşımı (*whole school approach*) açısından uluslararası söylemin en yeni ve ilgili örneği, Birinci Aşama Eylem Planında eğitimde insan haklarını içeren ve "*bütünsel, hak temelli bir yaklaşım*" çağrısında bulunan devam etmekte olan BM İnsan Hakları Eğitimi Dünya Programıdır. Bkz., Sam Mejias and Hugh Starkey, 'Critical Citizens or Neo-Liberal Consumers? Utopian Visions and Pragmatic Uses of Human Rights Education in A Secondary School in England' in Richard C. Mitchell and Shannon A. Moore (eds), *Transdisciplinary Approaches to Critical Citizenship in the Classroom and Community* (Sense Publishers 2012) 124.

[68] 'Success Stories' <https://www.power-humanrights-education.org/exhibition/success-stories/> Erişim Tarihi 20 Ağustos 2022.

[69] The World Café Community Foundation, A Quick Reference Guide for Hosting World Café (2015) < https://theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/Cafe-To-Go-Revised.pdf> Erişim Tarihi 14 Kasım 2022.

[70] Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions (n 21) 158.

[71] ibid. 158.

uygulama alanı bulmaktadır.[72] İnsan haklarının hikayeleştirilmek suretiyle bir anlatıya dönüştürülmesi, haklar eğitiminin teşvik edici ve etik değer ve ilkeler temelinde katılım süreçlerini mümkün hale getirmektedir. Zira söz konusu metodolojik yaklaşım salt bir ders verme eyleminden ziyade tutumsal ve/ya davranışsal değişimle ilişkili bir süreç olarak değerlendirilmektedir.[73]

Sonuç olarak, bizatihi bir hak dizgesi olarak insan hakları eğitiminin gerek bireyler gerekse de toplumlar açısından pozitif yönlü gelişimi olanaklı hale getirdiği kaçınılmaz bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır. Nitekim hak öğrenimine ilişkin eğitsel faaliyetler değerler düzeyinde bireysel vicdanı biçimlendirmektedir. Siyasal düzlemde ise, toplumdaki kırılgan grupların hak ve özgürlüklerinin korunması ve geliştirilmesi noktasında aktivizm boyutunda faaliyetler yürütmeyi mümkün hale getirmektedir.[74] Bundan ötürü eğitsel faaliyetlerin beceri, tutum, değer ve eylemleri içerecek biçimde gerçeklere dayalı içeriğin ötesine geçmesi için "hiyerarşik" değil "yatay" bir eğitim yapısı gerekmektedir.[75]

III. Eleştirel Perspektif: Haklar Eğitiminin Eleştirel Çözümlemesi

İnsan hakları eğitimi giderek artan biçimde parçalanmış ve globalleşmiş bir dünyayı bütünleşik hale getirmenin en etkili yolu olarak görülmektedir.[76] Ancak yine de insan hakları eğitiminin 'etkililiği, öğretim metodolojileri, pedagojik stratejileri ve insan hakları söylemi' çerçevesinde yoğunlaşan birtakım eleştirel perspektiflerin olduğu ifade edilmelidir. Bu kapsamda insan hakları eğitimine ilişkin yöneltilen eleştirel yaklaşımları; 'modern insan hakları söylemi eleştirisi, insan hakları eğitiminin ilkesel değerlerine yabancılaştırılarak reklamlaştırılan küresel bir gösteriye dönüşmesi, insan hakları eğitiminin devletler tarafından benimsenmesinin arkasındaki temel düşünce, BM'nin insan haklarını kurumsallaştırmak suretiyle devletler üzerinde kontrol mekanizması inşa etmesi, insan hakları eğitimine ilişkin alan yazınının salt pedagojik ve metodolojik sorunlara odaklanması, insan hakları eğitiminin deklarasyoncu nitelikte olması, insan hakları eğitiminin sömürgeleştirilmesi, insan hakları eğitiminin üçlü ortodoksluğa yol açması ve kültüre dayalı eğitim pedagojisinin noksanlığı' olarak sıralayabiliriz.

Söz konusu eleştirilerin temel argümanı, insan haklarının hukuka indirgenmesiyle regülatif bir insan hakları pratiği ortaya çıkmasına yöneliktir. İnsan hakları eğitiminin merkezinde yer alan insan hakları eleştirilerine olan ilgi, bu türden eleştirilerin insan hakları eğitiminin piyasalaşmasına karşı bir direnç göstereceği düşüncesine

---

72 Al-Daraweesh and Snauwaert (n 40) 169.

73 Joanne Coysh, *Human Rights Education and the Politics of Knowledge*, (1st edn, Routledge 2017) 147.

74 Tibbitts and Fritzsche (n 31) 5.

75 Flowers, Bernbaum, Rudelius-Palmer and Tolman (n 3) 59.

76 UNESCO, *Contemporary Issues in Human Rights Education* (UNESCO Publishing 2011) 12.

dayanmaktadır. Bu kapsamda, insan haklarının sermaye haklarına dönüştürülmesi sorunsalı ele alınmaktadır. Tam da bu noktada insan hakları eğitiminin neo-liberal politikaların üzerine kurulu dünyanın sosyal adaletsizliği derinleştiren yok edici etkisi altında 'yurttaşlık, demokrasi ve insan haklarının erozyonunu' odağına almak zorunda olduğu değerlendirilmektedir.[77]

Neo-realist yaklaşım perspektifinden, devletler tarafından insan hakları eğitiminin iki yüzlü biçimde benimsendiği ve bu eğitsel faaliyetleri yürütmenin uluslararası yararlarına odaklanıldığı öne sürülmektedir. Nitekim insan hakları eğitimini benimsemenin hem çoğunluğu hem de azınlık gruplarını içeren bir dizi ortak değer ve norm oluşturmak suretiyle istikrarlı demokrasiye katkıda bulunabileceği değerlendirilmektedir.[78] Ancak yine de bir idealite olarak kavramsallaştırılmış olan 'insan hakları' söylemi, eğitimin insan hakları dostu toplumlar ve demokratik yurttaşlık inşa etmenin bir kurgusu olarak benimsenmesinin devletlerin çıkarına olma nedenini izah etme noktasında bir kısıt yaratmaktadır. Tam da bu noktada Monisha Bajaj "*dönüştürücü bir vizyon içersin ya da içermesin ulus-devletlerin ve politika yapıcıların insan hakları eğitimini desteklemek için çeşitlenen nedenleri olduğunu, devletlerarası düzeyde bir retorik konsensüse rağmen, bu nitelikteki eğitimin ulus-devletlerin çıkarına olduğunun söylenemeyeceğini*"[79] ifade etmektedir.

İnsan hakları eğitimine yöneltilen diğer bir eleştiri, insan hakları eğitimini değer perspektifinden ele alarak evrensel ilke ve değerlerden uzaklaşıldığını öne sürmektedir. Söz konusu eleştirilere göre; insan hakları eğitimi, kendi temel ilkesel değerlerine yabancılaşmıştır. Hatta öyle ki global ölçekte sayısız kurs, program, seminer ve eğitim materyalleri üretilmek suretiyle insan hakları eğitiminin "reklamlaştırılan bir ideoloji" haline geldiği değerlendirilmektedir. İnsan hakları eğitiminin reklamlaştırılmak suretiyle yaygınlaştırılması, insan haklarının temel paradigmatik ilkelerine yabancılaşmasına yol açmıştır. Bu durum insan hakları eğitiminin "küresel bir gösteriye" dönüştürülmesi olarak tasvir edilmektedir.[80]

İnsan hakları eğitimine ilişkin yöneltilen en çarpıcı eleştirinin BM'nin insan haklarının kurumsallaştırılması ideolojisine yönelik olduğu ifade edilebilir. Öyle ki BM'nin insan haklarını kademeli biçimde kurumsallaştırarak ve merkezileştirerek insan hakları eğitimi söylemi üzerinde giderek daha fazla otorite kurduğu öne sürülmektedir.[81] Nitekim BM'nin kurumsal yapıları, ulusal hükümetlerin kapsamlı insan hakları içeriği ve pedagojisini bağımsız olarak benimsemesi noktasında olumlu bir görüşe sahip olsa da Sonia Cardenas gibi bazı akademisyenler, devletlerin insan

77 Zembylas and Keet (n 26) 10.

78 Knut Vesterdal, 'Championing Human Rights Close to Home and Far Away: Human Rights Education in the Light of National Identity Construction and Foreign Policy in Norway' (2019) 2(1) HRER, 11.

79 Bajaj (n 16) 8.

80 André Keet, 'Does Human Rights Education Exist?' (2017) 1(1) IJSR, 9.

81 Joanne Coysh, 'The Dominant Discourse of Human Rights Education: A Critique' (2014) 6(1) JHRP, 92, 93.

hakları eğitimini geliştirme noktasındaki rolünü daha kuşkucu bir perspektiften ele almaktadır.[82] BM bünyesinde oluşturulan sözleşme ve sözleşmesel yükümlülükler göz önüne alındığında insan hakları eğitiminin global ölçekte eğitim sistemleri açısından pozitif etkileri olmasına rağmen eğitsel faaliyetlerin yaygınlaşması, paradoksal olarak sürdürülebilir ve anlamlı bir çözümlemeyi olanaklı kılmamaktadır.[83] Ancak bu türden eğitsel çabaların bir devlet açısından potansiyel olarak maliyetli olabilme riski bulunmaktadır. Nitekim Cardenas, "*insan hakları eğitiminin doğası gereği devrimci olduğunu, etkili biçimde uygulanması durumunda artan adalet ve hesap verebilirlik taleplerinin yanı sıra toplumsal muhalefet yaratma potansiyeline sahip*" olduğunu vurgulamaktadır.[84]

Tüm bu eleştiriler doğrultusunda BM'nin mali kaynaklarını ve politik etkisini, uluslararası insan haklarını ulusal hükümetlere kıyasla daha fazla bireylere/topluma/topluluklara nüfuz edebilecek bir insan hakları eğitimi çerçevesi oluşturmak amacıyla kullandığı değerlendirilmektedir. Michel Foucault'un kurumların toplumsal yapıları düzenlemek adına söylem oluşumunu kontrol ettiği ve söylemin "*bir hakikat ekonomisi üretmek ve sürdürmek için tasarlanmış bir dizi dilsel, polemik ve stratejik gerçekler*"[85] olduğu fikrinden hareketle insan hakları eğitimi söyleminin üretimini kontrol etmenin, BM'nin insan haklarının bireyler ve topluluklar açısından benimsenme biçimini ve yönetimini kolaylaştırdığı öne sürülmektedir.[86] Nitekim gücün bilgiyi üretme biçimi, insan hakları eğitimi söyleminin üretimini ve farklı söylemsel yönelimlerin sistematikleşen mücadele ilişkilerinde bir arada var olma yollarını anlamlandırmak için kritik bir öneme sahiptir. Her bir üretim biçimi, herhangi bir zamanda insan hakları eğitimi alanını belirlemektedir. Ayrıca meşruiyet ile gayrimeşruluk, mücadele ile boyun eğme arasındaki gerilimin temelini oluşturmaktadır. Bu kapsamda insan hakları eğitimi söylemi, çoklu iktidar ilişkilerinin işlev gördüğü bilgi mücadelesinin merkezi bir parçası olarak görülmektedir.[87]

Bundan ötürü global bir insan hakları eğitimi söyleminin inşası, birtakım bilgi türlerinin boyun eğdirilmesine dayanmıştır. Bu durumun "insan hakları eğitiminin kurumsallaştırılması ve resmileştirilmesi ve tarihsel bilgilerin gömülmesi ve/ya maskelenmesi" yoluyla gerçekleştiği öne sürülmektedir. İnsan hakları eğitimi düşüncesinin önceden var olan her türlü bilgiyi, söylemi ve insan hakları eğitimine yönelik yaklaşımları ortadan kaldıran BM Sözleşmesi'nin bir parçası olarak ortaya çıktığı

82 Bajaj (n 8) 488.

83 Keet (n 30) 7.

84 Bajaj (n 8) 488.

85 Michel Foucault, *Power* (The New Press 2001) 3.

86 Coysh, 'The Dominant Discourse of Human Rights Education: A Critique' (n 81) 94.

87 ibid. 94.

değerlendirilmektedir.[88] Hatta öyle ki insan hakları eğitiminin,[89] değer ve davranışları Evrensel Bildirge tarafından belirlenen değerlere doğru kaydırmak ve değiştirmek amacıyla kurgulandığı öne sürülmektedir.[90] Bu kapsamda insan hakları eğitimi "yükselen global eğitim felsefesinin operasyonel planları" olarak tanımlanmıştır.[91]

İnsan hakları eğitimine ilişkin diğer bir eleştiri; alan yazınının çoğunlukla pedagojik ve metodolojik konulara dönüştürülmesine yöneliktir. Böylelikle insan hakları eğitim metodolojisinin çoğunlukla müfredat[92] temelli bir yaklaşıma evrildiği ifade edilmektedir.[93] Bu kapsamda insan hakları eğitiminin nihai amacı, insan haklarının temel eğitim sistemlerine ve uygulamalarına entegrasyonu olarak belirlenmektedir. Haklar eğitimine ilişkin kuramsal çalışmaların, insan hakları eleştirilerinin insan hakları eğitimine entegre edilmesini engelleyen deklarasyoncu, muhafazakar ve eleştirel olmayan bir çerçeve inşa ettiği öne sürülmektedir. Bundan ötürü insan haklarının dönüştürücü radikalliğini kolaylaştırmak yerine bu yaklaşımın egemenliğinin insan hakları eğitiminin pedagojik değerleri açısından bir kısıt yarattığı değerlendirilmektedir.[94] İnsan hakları eğitimine ilişkin 'deklarasyoncu, muhafazakar ve eleştirel' parçalı yaklaşımlar kimi zaman toplumsal gerçeklikten soyutlanmış "düzensiz bir insan hakları eğitimi doktrini" yaratmaktadır. Öyle ki bu doktrin yalnızca belirli eğitsel alanlara, kültürel ve/ya bireysel değerlere yönelen inhisari bir metodoloji öngörmektedir. Söz konusu doktrin, çeşitliliği ve çokkültürlülüğü yadsıyan tek yönlü bir ahlaki dizgeyi empoze etmektedir.[95]

İnsan hakları eğitimine ilişkin diğer bir çarpıcı eleştiri, insan hakları eğitiminin deklarasyoncu nitelikte olduğunu ileri sürmektedir. İnsan hakları eğitimi metodolojisine ilişkin çarpıcı eleştirileri bulunan Güney Afrikalı insan hakları araştırmacısı André Keet, insan hakları eğitimi uygulamasının halen siyasi okuryazarlık ve/ya yasal uyumluluğa odaklanan, katılımcı sosyal değişimi yadsıyan "deklarasyoncu" (*declarationist*) nitelikte olduğunu öne sürmektedir.[96] Zira ona göre insan hakları eğitimi kendisini tüm insan hakları gerçekliklerinin deklarasyonlar ve sözleşmeler gibi insan hakları belgelerinde üretildiği ve tamamlandığı yönündeki dogmatik inanç etrafında yapılandırmaktadır.[97]

---

88 ibid 94. Bkz., Michel Foucault, *Toplumu Savunmak Gerekir* (6. Bası, Yapı Kredi Yayınları 2013); Michel Foucault, *Society Must Be Defended* (Picador 2003).

89 Ülke örnekleri için bkz., Carole Hahn, 'Human Rights Teaching: Snapshots From Four Countries' (2020) 3(1) HRER.

90 Anne Becker, 'Decolonial Human Rights Education: Changing the Terms and Content of Conversations on Human Rights' (2021) 4(2) HRER, 52.

91 Keet (n 30) 8.

92 Cecilia Decara, Carol Rask and Felisa Tibbitts, *Guide On Human Rights Education Curriculum Development: Furthering SDG Target 4.7 in Primary and Secondary Schools* (The Danish Institute for Human Rights 2021) 2.

93 Coysh, *Human Rights Education and the Politics of Knowledge* (n 73) 75.

94 Keet (n 30) 7.

95 Gloria Ramirez, 'Emerging Rights: A Topic of HRE' (2006) 5(1) JSSE, 17, 18.

96 Keet (n 30) 7.

97 Zembylas and Keet (n 26) 19.

Böylelikle insan hakları eğitiminin sömürgeci düzenin bir parçası haline geldiği öne sürülmektedir. İnsan hakları eğitimini sömürgeci zihniyetten kurtarmak için Avrupa merkezli düşünceyi izale eden ve insan hakları eğitimi teorisini ve pedagojik pratiğini sömürgeciliğin tarihsel ufkunda yeniden bağlamsallaştıran ciddi bir stratejik perspektif geliştirilmesi icap etmektedir. İnsan hakları eğitiminin daha 'eleştirel' ve 'dönüştürücü' olabilmesi için hegemonik insan hakları rejiminin özünde var olan epistemolojik ve ontolojik temelin ötesine geçilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda sömürgeci zihin dünyasını bertaraf eden pedagojilere, insan hakları ve haklar eğitiminin öncüllerini sorunsallaştıran müfredata gereksinim bulunmaktadır.[98]

Ayrıca üretilen sömürgeci zihinsel inşaların ve varsayımlarının izale edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda kolonyal hegemonyayı yapıbozumuna uğratma ve çoğulcu bilgi ve anlayış temelli eğitim sistemleri inşa etmenin farklı metodolojiler olduğu değerlendirilmektedir. Söz konusu metodolojik yaklaşımlardan birisi de insan haklarının öncülü olarak önerilen Ubuntu felsefesidir.[99] İnsan hakları eğitiminin sömürgeleştirilmesine yönelik böyle bir direnişin acıların, mücadelelerin, çatışmaların ve yeniden uyanışların insan hakları bilgisine dahil edilmesi noktasında imkanlar yaratacağı değerlendirilmektedir. Sistematik ve ilişkisel bir onto-epistemolojik dekolonyal süreç, insan hakları eğitimi söyleminin hem kavramsal yapısını hem de içeriğini değiştirebilecektir.[100]

İnsan haklarını ve haklar eğitimini sömürgesizleştirme stratejileri kaçınılmaz biçimde eğitim ve bilgiyi sömürgesizleştirme görevinin bir parçası olarak işlev görmektedir. Tam da bu noktada üçlü bir strateji ortaya konulmaktadır. İlk dekolonyal strateji, insan haklarının ve insan hakları eğitiminin yeniden bağlamsallaştırılmasıdır. Söz konusu strateji, José-Manuel Barreto'nun[101] insan haklarının 'yeniden bağlamsallaştırılması' olarak adlandırdığı ve insan haklarının tarihini ve bağlamını Avrupa sınırlarının ötesine genişletme gerekliliğini içeren yaklaşımdır. Bu kapsamda Batı epistemolojisinin diğer kültürleri sömürgeleştirdiği değerlendirilmektedir. Hegemonik insan hakları teorisinin modern/sömürge coğrafyası ve tarihinin maddi koşullarında yeniden bağlamsallaştırılması insan hakları coğrafyasını ve tarihini yeniden yazmayı mümkün hale getirmektedir.[102]

---

98 ibid 132.

99 Ubuntu, bir grup içindeki ortak bağların, herhangi bir bireysel tartışma ve bölünmeden daha önemli olduğuna inanmak anlamına gelmektedir. Kenyalı edebiyat bilgini James Ogude, ubuntu'nun modern dünyada çok yaygın olan bireyciliğe karşı bir denge ağırlığı olarak hizmet edebileceğine inanmaktadır. Steve Paulson, 'I Am Because We Are': The African Philosophy of Ubuntu' (2019) <https://www.ttbook.org/interview/i-am-because-we-are-african-philosophy-ubuntu> Erişim Tarihi 22 Ağustos 2022.

100 Becker (n 90) 63.

101 Bkz *Human Rights from a Third World Perspective: Critique, History and International Law* in José-Manuel Barreto (ed) (Cambridge Scholars Publishing 2013).

102 Zembylas and Keet (n 26) 139.

İkinci dekolonyal strateji, eleştirel teorinin ve pedagojinin eleştirisidir. Akademisyen Sabine Broeck eleştirel teorinin, emperyalizmin ürettiği şiddeti hesaba katmak için değiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.[103] Üçüncü dekolonyal strateji, bir insan hakları ve insan hakları eğimi etiği olarak 'duygular etiğinin' benimsenmesidir.[104] İnsan hakları eğitimine yönelik dekolonizasyon pedagojisinin eleştirel pedagojinin ötesine geçmesi gerekmektedir. Dekolonizasyon pedagojisi, naif ve duygusal bir anlatı üretmek yerine eleştirel bir perspektife dayalı insan hakları söylemine odaklanmalıdır.[105]

İnsan hakları eğitimine ilişkin diğer bir eleştirel yaklaşım; insan hakları eğitiminin 'cennet-cehennem ikiliği, tek yönlü trafik paradigması ve kölelik karşıtı paradigma' olmak üzere üçlü ortodoksluğa yol açmasına yöneliktir. İnsan hakları eğitimine ilişkin ilk ortodoksluk olan cennet-cehennem ikiliği (*the hell and heaven binary*) dünyayı temelde "cennet-cehennem" olmak üzere iki tür metaforik toplumsal tipolojiye bölmektedir. İnsan haklarına saygılı ülkeler "cennet" metaforuyla tanımlanırken; insan haklarını ihlal/suiistimal eden ülkeler "cehennem" metaforu üzerinden açımlanmaktadır. Cennet-cehennem metaforuyla tasvir edilen söz konusu devlet tipolojisi, Batı toplumlarını mecazi anlamda cennet olarak nitelendirirken; 3. Dünya ülkelerini insan hakları ihlallerinin yoğunluğundan ötürü aralıksız salgınlardan oluşan "cehennem" olarak nitelendirmektedir.[106] Çoğunlukla fikri mülkiyeti, 'Modern Batı Dünyasına' özgülenen 'insan hakları' söyleminin, kurumsal yapılanma yönlü gelişim serüveniyle modern çağın ilham verici bir mitine dönüştüğü dikkate alındığında bir tür inanç/dogma (*credo; corpus*) üretildiği görülmektedir.[107] Dolayısıyla bu türden dogmatik inançların insan hakları eğitimine de sirayet edeceği noktasında kuşku bulunmamaktadır.

Modern insan hakları eğitimi uygulamalarından kaynaklanan ikinci ortodoksluk, tek yönlü trafik paradigmasıdır (*the one-way traffic paradigm*). Tek yönlü paradigma, insan haklarını tek bir geleneğe ya da Batı merkezci insan hakları düşüncesine indirgemenin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İnsan hakları eğitimi, Batı'nın insan hakları kavramsallaştırmasında kendini gösteren bu paradigmayı referans almaktadır. Üçüncü ortodoksluk, kölelik karşıtı paradigmadır (*the abolitionist paradigm*). İnsan hakları eğitimi ile ilgili tek bir kavramsallaştırmaya dayanmanın bir sonucu olarak teorisyenler "*uluslararası insan hakları hukukunun gereklerine aykırı olan yerel uygulamaların kaldırılmasını*" talep etmektedir.[108]

---

[103] Sabine Broeck, 'The Legacy of Slavery: White Humanities and Its Subject' in José-Manuel Barreto (ed.), *Human Rights from a Third World Perspective: Critique, History and International Law* (Cambridge Scholars Publishing 2013) 102.

[104] Zembylas and Keet (n 26) 140.

[105] Michalinos Zembylas, 'Re-contextualising Human Rights Education: Some Decolonial Strategies and Pedagogical/Curricular Possibilities' (2017) 25(4) PCS, 2.

[106] Al-Daraweesh and Snauwaert (n 40) 142.

[107] Muharrem Kılıç, 'Mit ile Gerçeklik Arasında İnsan Hakları Anlatısı' iç *İnsan Haklarını Yeniden Düşünmek Bildiriler Kitabı* (Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu 2018) 214.

[108] Al-Daraweesh and Snauwaert (n 40) 142, 146.

Modern insan hakları eğitim paradigması, çoğunlukla Batı merkezci insan hakları söylemine referansla haklar bilgisinin aktarımını sağlamaktadır. İnsan hakları eğitiminin ilişkisel hermeneutik epistemolojide temellendirimi, eğitimsel ortodoksları ve Evrenselci-Rölatavist gerilimini bertaraf etmeyi mümkün hale getirecektir. Batı merkezci insan hakları düşüncesine dayanan haklar eğitiminin, bankacılık modeline dayalı bir eğitim oluşturacağı ifade edilmektedir. Tam da bu noktada modern dönemde yorum felsefesine dönüşen hermeneutik perspektifiyle insan hakları eğitiminin ele alınması icap etmektedir. Nitekim mevcut insan hakları eğitimi paradigması "insan haklarına ilişkin eğitime" odaklanırken, ilişkisel hermeneutik/yorumsamacı paradigma, "insan haklarının ve eşdeğerlerinin gerçekleştirilmesi için eğitime" odaklanmaktadır. Hermeneutik paradigmada odak noktası kültürel epistemolojinin kullanılarak haklara ilişkin bilginin yayılmasına yöneliktir.[109]

Anlayan/yorumlayan ile metin arasındaki çok yönlü diyalektiği yansıtan hermeneutik, yapılandırılmış eğitim modellerinin aksine "özne" inşasını mümkün hale getirmektedir. Öyle ki yapısalcı eğitim modellerinde özne merkezli bir metodolojinin gözetilmediği görülmektedir. Oysaki eğitim süreçleri diyalektik bir anlam dünyası inşasıdır. Eğitime konu olan haklar bilgisi de çoğulcu ve dinamik bir kültür evreninde varlık bulmaktadır. Bundan ötürü insan hakları eğitiminin yapısalcı bir modellemeyle değil hermeneutik bir perspektifle ele alınması gerekmektedir. Aksi takdirde özne, modernitenin öngördüğü paradigmatik çerçeveye uygun biçimde tümüyle ait olduğu onto-epistemolojik evrenden ayrışamayacaktır. Hermeneutik perspektif, öznenin ait olduğu onto-sosyolojik aidiyet evreninde yurt edinmesini olanaklı kılacaktır.[110]

Bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini olanaklı hale getirmeyi amaçlayan insan hakları eğitiminin ilişkisel bir epistemolojiyi referans alması gerekmektedir. Doğası gereği ilişkisel epistemolojiyi referans alan insan hakları eğitimi, kültürler arasında anlam inşa etmeye yönelik kavramsal bir çerçeve üretmektedir. Üretilen bu kavramsal çerçeve, kültürlerin insan haklarının normatif dizgesiyle bağdaşık olmayan yönlerini dönüştürme potansiyelini de beraberinde getirmektedir. Eğitimdeki mevcut uygulamaların büyük bir kısmının bilgiyi üretme ve içselleştirme kapasitelerinin geliştirilmesinden ziyade bilgi aktarımına odaklandığı, bu yüzden statükonun pedagojileri ve politikaları için mekanizmalar olarak kaldığı ifade edilmektedir.[111] Tam da bu noktada insan hakları eğitimi uygulamasını geliştirmenin en etkili yolunun, herhangi bir resmi kurumsal mekanizmadan ziyade 'diyalojik' temelli insan hakları yapıları ve sistemleri inşa etmek olduğu vurgulanmaktadır. Böylelikle haklar eğitiminin farklı formlarını anlamlandırmayı olanaklı kılan öz-

[109] ibid 48.

[110] Muharrem Kılıç, 'Anlamın İnşası ve Anlama Etkinliği Bağlamında Geleneğin Sorunsallaştırılması' (2010) 22 SDÜ SBD, 125.

[111] Al-Daraweesh and Snauwaert (n 40) 160.

düşünümsel bir öğrenme süreci geliştirilmesi mümkün olacaktır. Öyle ki ona göre insan hakları eğitimi insan hakları mücadelelerinin bir başka boyutuna tekabül etmektedir.[112]

Sonuç olarak, bütünlükçü biçimde insan hakları eğitimine ilişkin eleştirel perspektifler çözümlendiğinde global insan hakları eğitiminde gereksinim duyulan paradigma değişikliğinin kültüre duyarlı bir pedagoji olduğu sonucuna varılmaktadır.[113] Ayrıca öğrenme sürecine ilişkin üçlemenin (*bilgi, beceri ve tutum*) bütünlükçü yöntemsel yapısı esas alınmalıdır. Söz konusu yapı üzerinden geliştirilen ve dışsallaştırmayı değil içselleştirmeyi esas alan metodların üretilmesi önem arz etmektedir. Nitekim insan hakları eğitim metodolojisi, öğreten ile öğrenen arasında retoriksel[114] ya da diyalektiksel değil; eylemsel bir süreç olarak işlemektedir. Aynı zamanda insan hakları öğretim süreci, değerlerle yapılandırılmış ve içselleştirilmiş '*davranışsal bir form aktarımı*' olarak tanımlanabilir. Tam da bu noktada doğal haklar kuramının üzerine yapılandırılmış hak dizgelerine uyarlı biçimde haklar öğreniminin içselleştirilmesi önem arz etmektedir. Hakların harici bir eğitim materyali olarak aktarımı değil; öğrenme sürecine ilişkin üçleme temelli hak öğreniminin geliştirilmesi icap etmektedir. Tüm bu nedenlerden ötürü insan hakları eğitimine ilişkin 'içselleştirilmiş hak öğrenim metodolojisinin' geliştirilmesi gerekmektedir.

IV. Kurumsal Perspektif: Ulusal İnsan Hakları Kurumları ve Haklar Eğitimi

İnsan haklarını koruma ve geliştirme düşüncesine dayanan kurumsal yapılanma pratiği, dönemsel olarak değişen jeo-politik ve jeo-stratejik dinamiklerle ve daha temelde ideolojik koşullanmışlıklarla şekillenen global siyasetin gölgesinde biçim kazanmıştır. Ulusal insan hakları kurumları olarak yapılandırılan bu mekanizmalar taraf olunan kurucu insan hakları sözleşmelerinin ulusal uygulanmasını izleme ve denetleme misyonu çerçevesinde ulusal pratik ile uluslarüstü dinamik arasında bir 'köprü' görevi ifa etmektedir.[115] Devletlerin insan haklarını koruma, saygı gösterme ve yerine getirme yükümlülüklerine ulusal ölçekte uyumun sağlanmasını temin edecek 'yerel yapılanma' gerekliliği uluslararası yetkililer ve sivil toplum kuruluşları tarafından giderek daha fazla vurgulanmaktadır.[116] Öyle ki bu türden kurumsal yapıların kurulması, uluslararası insan hakları standartlarının ulusal yasalara ve uygulamalara ne ölçüde dahil edildiğine yönelik somut bir gösterge sunmaktadır. Söz konusu kurumsal yapılar global insan hakları normlarının yerel

[112] Coysh, *Human Rights Education and the Politics of Knowledge* (n 73) 75.

[113] Al-Daraweesh and Snauwaert (n 40) 169.

[114] Audrey Osler and Jon Arne Skarra, 'The Rhetoric and Reality of Human Rights Education: Policy Frameworks and Teacher Perspectives' (2021) 13(3) MER, 207.

[115] Muharrem Kılıç, 'İnsan Haklarının Kurumsallaşması: Ulusal İnsan Hakları Kurumları' (2022) 5(8) TİHEK AD, 17, 18.

[116] Jeong-Woo Koo and Francisco 0. Ramirez, 'National Incorporation of Global Human Rights: Worldwide Expansion of National Human Rights Institutions, 1966-2004' (2009) 87(3) SF, 1324.

bir bağlamda yerleşik hale gelmesi noktasında "alıcı alanlar" (*receptor sites*) olarak işlev görmektedir.[117]

BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi'nin (CESCR) 10 No'lu Genel Yorumu'nda "*çok farklı hukuk kültürlerine sahip devletlerde ve ekonomik durumlarından bağımsız olarak*" kurulmuş yapılar olarak tanımlanan ulusal insan hakları kurumları, bizatihi insan haklarını korumak ve geliştirmekle görevli yerel kurumsal mekanizmalar olarak yapılandırılmaktadır. Bu kurumsal yapılar, başta "*şikâyetleri ele alma, tavsiyeler yayınlama, raporlama faaliyetleri, eğitsel faaliyetler ve farkındalık artırıcı aktiviteler*" olmak üzere kurumsal yetki alanı çerçevesinde faaliyetler icra etmektedir.[118]

Global ölçekte ulusal insan hakları kurumlarının görev alanları değişkenlik arz etmekle birlikte, çoğu kurumsal yapının insan hakları eğitimine ilişkin doğrudan ya da dolaylı olarak çalışmalar gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu türden kurumsal yapılar çoğunlukla farkındalık artırma stratejisi olarak insan hakları eğitimine odaklanmaktadır. Ulusal İnsan Hakları Kurumları İnsan Hakları Eğitimi Ağı'nın[119] deneyimlerinde insan hakları eğitimi, genellikle farkındalık artırıcı kampanyalar, insan haklarının temel alanları hakkında bilgilendirici faaliyetler ve/ya el ilanlarının dağıtılması dahil olmak üzere 'tanıtım faaliyetleri' olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Uluslararası Bildirgesi'nde yer alan insan hakları eğitimi tanımına uygun olarak insan hakları eğitimi; kişilere bilgi, beceri ve tutum kazandıran ve eğitimin didaktik ilkelerine dayanan bir süreç olarak işlev görmektedir.[120]

Tam da bu noktada Danimarka İnsan Hakları Enstitüsü'nün (*The Danish Institute for Human Rights*) 2014 yılında akran ulusal insan hakları kurumları ve insan hakları eğitimi uzmanları arasında insan hakları eğitimi çalışmaları hakkında gerçekleştirdiği anket zikredilebilir. Söz konusu anket, ulusal insan hakları kurumlarının insan hakları eğitimiyle ilgili olarak kurumsal rolleri ve sorumlulukları noktasında ortak bir anlayışa ve vizyona sahip olmadığını ortaya koymuştur. Anket sonuçlarına göre, ulusal insan hakları kurumları insan hakları eğitimine ilişkin ortak standart ve yönergelerden yoksundur. Ayrıca insan hakları eğitimine yönelik stratejik yaklaşımlar noktasında bir bilgi açığı bulunmaktadır. Anketin bir diğer sonucu ise, ulusal insan hakları kurumlarının genellikle yüz yüze eğitim faaliyetlerine odaklanması ve insan hakları eğitimi girişimlerinin ve programlarının bütünleşik bir yapıda

---

117 Susan Garnett Russell and David F. Suárez, 'Symbol and Substance: Human Rights Education as an Emergent Global Institution' in Monisha Bajaj (ed), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis* (University of Pennsylvania Press 2017) 27.

118 UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR), General Comment No. 10: The Role of National Human Rights Institutions in the Protection of Economic, Social and Cultural Rights, E/C.12/1998/25.

119 <https://www.humanrights.dk/projects/nhri-network-human-rights-education> Erişim Tarihi 22 Ağustos 2022.

120 The Danish Institute for Human Rights (n 28) 23.

olmamasına yöneliktir.[121] Her ne kadar söz konusu anketin çıktıları insan hakları eğitimine ilişkin dağınık bir pedagojinin olduğunu ortaya koysa da ulusal insan hakları kurumlarının "haklar eğitimi aracılığıyla eylemsel söylem oluşturmak, insan hakları eğitim programlarını etkileme yoluyla öğrenmeyi dahil etmek, insan hakları projeleri geliştirilmesine destek olmak ve öğrenilen bilgilerin yaşama geçirilmesini desteklemek" suretiyle bireyleri insan hakları için harekete geçirmeyi teşvik edebilme potansiyeli bulunmaktadır.[122]

Ulusal insan hakları kurumlarının insan hakları eğitimi açısından kurumsal görevlerini ifa etme noktasında karşılaştığı birtakım zorluklar ya da kısıtların bulunduğu ifade edilmelidir. Söz konusu zorluklar, "ulusal politika düzeyinde insan hakları eğitimi stratejilerinin bulunmaması ya da geliştirilmemesi; insan hakları eğitiminin ulusal insan hakları kurumları açısından öncelikli bir alan olarak belirlenmemiş olması; insan hakları eğitiminin uzun vadeli bir projeksiyonla düzenlenmesinin gerekliliği ve insan hakları eğitiminin çok sayıda beceri setini gerektirmesinden ötürü yeterli bütçe ve beşeri sermayenin bulunmasının gerekliliği" olarak sıralanabilir.[123]

Dünya İnsan Hakları Eğitimi Programının ikinci aşaması için belirlenen Eylem Planı (2010-2014),[124] insan hakları kurumlarının ulusal insan hakları eğitim planlarının kapsamının belirlenmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında devlet kurumlarıyla iş birliği içerisinde çalışması için bir çerçeve ortaya koymaktadır. Ulusal insan hakları kurumları, kamu otoriteleriyle birlikte ulusal insan hakları eğitim planlarının gelişimini izleme ve bu gelişimleri raporlama görevini haizdir. Ayrıca insan hakları eğitim programlarının çıktılarına dair her türlü bilgiyi insan hakları raporlama mekanizmaları aracılığıyla BM mekanizmalarına bildirim görevi de bulunmaktadır. Bu kapsamda bu türden kurumsal yapıların her bir çalışma alanına yönelik içermeci eğitsel faaliyetler öngörülmektedir. İnsan hakları ihlallerine ilişkin "ulusal araştırmalar, izleme ve raporlama" gibi birtakım faaliyetler, insan hakları eğitiminin temel metodolojilerinden biri olarak kabul edilmektedir.[125]

Öyle ki haklar eğitiminin uygulanmasının izlenmesi, devletlerin uluslararası normlar dizgesinde yer alan sözleşmesel yükümlülüklerin ve taahhütlerin yerine getirilmesine ilişkin bir perspektif sunmaktadır. Nitekim eğitsel faaliyetlerin çıktılarının sistematik biçimde izlenmesi; bu türden taahhütlerin yalnızca kağıt üzerinde kalmamasını, aynı

121 ibid. 8.

122 Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions (n 21) 21.

123 FRA, 'Strong and Effective National Human Rights Institutions: Challenges, Promising, Practices and Opportunities' (European Union Agency for Fundamental Rights, 2020) 59.

124 United Nations, World Programme For Human Rights Education: Second Phase, (United Nations 2012).

125 Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions (n 21) 20.

zamanda eyleme ve uygulamaya dönüştürülmesini olanaklı hale getirmektedir.[126] Tüm bu kurumsal faaliyetler çerçevesinde insan hakları eğitimine ilişkin insan hakları kurumları tarafından geliştirilen iyi uygulama örnekleri zikredilebilir.

Örneğin; Malezya Ulusal İnsan Hakları Kurumu'nun (*The Human Rights Commission of Malaysia, SUHAKAM*)[127] insan hakları eğitimine ilişkin geliştirdiği metodolojiler dikkat çekicidir. Malezya'da iki yıllık bir insan hakları eğitimi girişimi olan "*SUHAKAM Monash ile Dijitalleşiyor*" (2015-2017) projesi insan hakları eğitimi açısından dikkat çekici bir metodolojik örnek sunmaktadır. Bu kapsamda SUHAKAM hakkında bilgi verme ve Akıllı Soru-Cevap ile Çocuk Hakları Sözleşmelerini hem Malayca hem de İngilizce olarak tanıtmak amacıyla bir "Robot Aktivist" tasarlanmıştır. Söz konusu yapay zeka tabanlı eğitim metodolojisinde öğrencilerle etkileşimli bir oyun oturumu olarak "*SimonSays*" bulunmaktadır. SUKAHAM ile Monash Üniversitesi iş birliğinde geliştirilen inovatif metodoloji, Robot Aktivisti'ni Malezya'daki tüm okullara getirmeyi amaçlamıştır.[128]

Finlandiya'nın İnsan Hakları Merkezi (*The Human Rights Centre*) de 2014 yılında insan hakları eğitimi hakkında bir "temel çalışma" yayınlamıştır. İlgili çalışma, insan hakları eğitiminin temel bileşenlerinin eğitim sektöründe benimsenme düzeyini araştırmakta ve insan hakları eğitimine yönelik iyileştirmeler için çeşitlenen öneriler sunmaktadır. Bu kapsamda geliştirilen öneriler arasında "insan hakları eğitimi ve öğretimi için bir eylem planının hazırlanması; insan haklarının eğitsel faaliyetlerin tüm kademelerine dahil edilmesi ve eğitimcilerin insan hakları bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması" yer almaktadır.[129]

Bir diğer iyi uygulama örneği olarak Avustralya İnsan Hakları Komisyonu'nun (*Australian Human Rights Commission*) insan hakları eğitimi programı; evde, okulda, işte ve toplumsal alanda haklara anlayış ve saygı gösterilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Avustralya Hükümeti'nin İnsan Hakları Çerçevesi kapsamında Komisyona, toplum temelli eğitimi ve katılımcı rolünü genişletmek adına dört yıllık bir fon (2010–2014) tahsis edilmiştir.[130] Bu kapsamda;

---

126 Human Rights Education Associates, 'Human Rights Education Indicator Framework: Key Indicators to Monitor and Assess the Implementation of Human Rights Education and Training' (HRE 2020) 1.

127 İnsan haklarına dair farkındalığı artırmak, insan hakları eğitim faaliyetleri yürütmek ve Malezya Hükümetine tavsiyelerde bulunmak gibi birtakım kurumsal yetkileri haiz bir kurum olarak 597 sayılı Malezya İnsan Hakları Komisyonu Yasası kapsamında kurulan SUKAHAM, insan haklarına ilişkin eğitim kısıtlarını ve Malezya'da temel hak ve özgürlüklerin korunması ve geliştirilmesi noktasında karşılaştığı zorlukları raporlamaktadır. Bkz., Esyin Chew, Umer Sikander Khan and Pei Hsi Lee, 'Designing a Novel Robot Activist Model for Interactive Child Rights Education' (2021) 13 IJSR, 1641.

128 Chew, Khan and Lee (n 127)1641.

129 The Human Rights Centre, 'Human Rights Education in Finland' (Helsinki 2014) 24.

130 Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions (n 21) 27.

- "Yeni bir ulusal müfredatın geliştirilmesinin bir parçası olarak okullarda insan hakları eğitiminin entegrasyonunu teşvik etmenin yanı sıra öğretmenler için haklar öğretimi kaynakları ve öğrenciler için insan hakları bilgileri sağlamak,
- Eylemsellik temelli insan hakları tartışmalarına Avustralya topluluğunu dahil etmek adına sosyal medyayı etkin biçimde kullanmak,
- İnsan haklarının evrensel ilkelerini faaliyetlerinin günlük bir parçası olarak tanıtmak adına iş dünyası ve endüstri ile etkileşim kurmak,
- İşyerinde ayrımcılığı önlemek adına işverenlerle iş birliği içerisinde çalışmak,
- Kapsayıcı, güvenli ve adil sporu teşvik eden kurallara göre milli sporu desteklemek" (Asia Pacific Forum of National Human Rights Educations, 24)

gibi faaliyetler gerçekleştirilmiştir.

Avusturya Ombudsman Kurulu'nun (*The Austrian Ombudsman Board*) hazırlamış olduğu Bürgeranwalt (*Advocate for the People*) adlı haftalık TV programı zikredilmesi gereken diğer bir iyi uygulama örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Yayın, Ombudsman Kuruluna yapılan gerçek yaşamdan şikayetleri ve bunlara ilişkin çözüm önerilerini içermektedir. Böyle bir programla Kurul, çalışmalarını yurttaşların ilgisine sunarak kurumsal farkındalığı ve görünürlüğü artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca gerçek yaşamdan kesitlerin ele alınması hak bilincinin artmasını da olanaklı hale getirmektedir.[131]

Polonya İnsan Hakları Komiserliği (*Republic of Poland and the Commissioner for Human Rights*) de insan hakları eğitimine ilişkin farklı metodolojik yaklaşımlar çerçevesinde eğitsel pratikler geliştirmiştir. Örneğin, Komiserlik, Polonya'da düzenlenen Pol'and'Rock müzik festivalinde bir "insan hakları çadırı" kurmuştur. Ayrıca prodüksiyonlar, gösteriler, masa oyunları, dans ve atölye çalışmaları aracılığıyla insan hakları konularını kamuoyunun ilgisine sunmuştur.[132]

Asya Pasifik Forumu, 2017 yılında üyelerinden gelen geri bildirimler sonucunda Asya Pasifik Ulusal İnsan Hakları Forumu Kurumları Kolaylaştırıcılar Ağı'nı (*APF Facilitators Network*) kurmak amacıyla bir program başlatmıştır. Programın amacı, "yetişkin merkezli öğrenme ve insan hakları eğitimi ile ilgili katılımcıların kolaylaştırma anlayışını ve uygulamasını inşa etmek ve bölge çapında bir insan hakları kolaylaştırıcı ağı" oluşturmaktır. Forum, insan haklarına ilişkin 'öğretmen/eğitmen merkezli' öğretim metodolojisi yerine 'katılımcı merkezli' insan hakları kapasite geliştirme pratiğini güçlendirerek insan hakları eğitiminin etkinliğini artırmayı amaçlamaktadır.[133]

Türkiye'nin ulusal insan hakları kurumu olarak yapılandırılan Türkiye İnsan

[131] FRA (n 123) 59.

[132] ibid 59.

[133] Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions (n 21) 27.

Hakları ve Eşitlik Kurumu (TİHEK);[134] insan haklarının korunması, geliştirilmesi, ayrımcılıkla mücadele ve ulusal önleme mekanizması görev ve yetkisi çerçevesinde eğitsel faaliyetler yürütmektedir. TİHEK'in insan hakları eğitimiyle ilgili görevleri, 6701 sayılı Kurum Kanunu'nun ilgili maddeleri uyarınca şu şekilde düzenlemeye konu olmuştur:

- "İnsan hakları ve ayrımcılıkla mücadele konularında kitle iletişim araçlarını da kullanarak bilgilendirme ve eğitim yoluyla kamuoyunda duyarlılığı geliştirmek,
- Milli eğitim müfredatında bulunan insan hakları ve ayrımcılık yasağıyla ilgili bölümlerin hazırlanmasına katkıda bulunmak,
- İnsan haklarının korunması, ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve toplumdaki eşitlik anlayışının geliştirilmesine yönelik olarak üniversiteler ile ortaklaşa faaliyetlerde bulunmak,
- Yükseköğretim Kurulunun eşgüdümünde üniversitelerin insan hakları ve eşitlik ile ilgili bölümlerinin kurulmasına ve insan hakları ve eşitlik öğretimine dair müfredatının belirlenmesine katkıda bulunmak,
- Kamu kurum ve kuruluşlarının meslek öncesi ve meslek içi insan hakları ve eşitlik eğitimi programlarının esaslarının belirlenmesine ve bu programların yürütülmesine katkıda bulunmak,
- İnsan haklarının korunması ve ayrımcılıkla mücadele kapsamında faaliyet yürüten kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, meslek kuruluşları ve üniversitelerle iş birliği yapmak."[135]

Bu kapsamda TİHEK'in insan hakları eğitimine ilişkin faaliyetleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

[134] 2012 yılında 6332 sayılı Kanun'la kurulmuş olan Türkiye İnsan Hakları Kurumu'nun (TİHK) yerini almak üzere, 20 Nisan 2016 tarihli 6701 sayılı Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu ile 'eşitlik ve insan hakları' kurumu olarak yapılandırılmıştır. Eşitlik ve insan hakları kurumu olmasının yanı sıra TİHEK, 'ulusal önleme mekanizması' görevini de haiz bir kurum olarak yasal yetkilerini icra etmektedir. Bkz., Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu < https://www.tihek.gov.tr/ > Erişim Tarihi 28 Ağustos 2022.

[135] Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu, Kanun Numarası: 6701, Kabul Tarihi: 6.4.2016, RG 20.4.2016/29690.

Tablo 4: TİHEK'in 2021 yılında gerçekleştirdiği İnsan Hakları Eğitimleri.[136]

Eğitim Talep Eden Kurum /Kuruluş	Eğitim Alan Grup	Eğitimin Konusu
Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı	Strateji ve Bütçe Uzman Yardımcıları	İnsan Hakları Alanındaki Çalışmalar ve Uygulamalar
İçişleri Bakanlığı	107. Dönem Kaymakam Adayları	İnsan Hakları Alanında Uluslararası Belgeler; Türkiye'de İnsan Haklarının Kurumsallaşma Süreci İnsan Hakları Kurumu ve Getirdiği Yenilikler; İl ve İlçe İnsan Hakları Kurullarının Çalışma Esasları ile İlgili Mevzuat; Uygulama Örnekleri
T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı	Aday Memurlar	İnsan Hakları Teorisi, Tarihsel Gelişimi, Ayrımcılıkla Mücadele, İnsan Haklarını Koruma Mekanizmaları
Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı	Aday Memurlar	İnsan Hakları Teorisi, Tarihsel Gelişimi, Ayrımcılıkla Mücadele İnsan Hakları Koruma Mekanizmaları
Göç İdaresi Genel Müdürlüğü	Göç Uzman Yardımcıları	İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi, Hak Arama Mekanizmaları, TİHEK'in Ayrımcılık Yasağına İlişkin Kararları, Ulusal Önleme Mekanizmasının Tarihsel Gelişimi ve İlkeleri
Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (*Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün Geri Gönderme Merkezleri Kapasitesini Uluslararası İnsan Hakları Standartları Çerçevesinde Güçlendirmesine Destek Projesi Faz-II*" projesi)	Geri Gönderme Merkezleri Müdürleri	İnsan Hakları Teorisi, Tarihsel Gelişimi, Ayrımcılıkla Mücadele, İnsan Haklarını Koruma Mekanizmaları
Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	Özel Eğitim Öğretmenleri	Eğitim- Öğretimde Engelli Hakları
Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların velileri	Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocukların Velileri, Yurtdışı Türkler ve Akrabalar satırında İnsan Hakları Alanında Çalışan STK'lar
Milli Güvenlik Kurulu	MGK Personeli	İnsan Hakları Kavramı ve Tarihsel Gelişimi, Hak Arama Mekanizmaları, TİHEK'in Ayrımcılık Yasağına İlişkin Kararları
Yurtdışı Türkler ve Akrabalar Başkanlığı	İnsan Hakları Alanında Çalışan STK'lar	İnsan Hakları Alanında Rapor Hazırlama
Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (Çocuk Yaşta, Erken ve Zorla Evliliklerin Önlenmesi Projesi)	İl Göç Uzman/ Uzman Yardımcıları	İnsan Hakları Teorisi, Tarihsel Gelişimi, Ayrımcılıkla Mücadele, İnsan Haklarını Koruma Mekanizmaları
Avrupa Tıp Öğrencileri Birliği- Türkiye	Tıp Öğrencileri	İnsan Hakları, Ayrımcılık Yasağı, Tıp ve İnsan Hakları

[136] TİHEK 2021 Yılı Faaliyet Raporu (2022) 94.

Sonuç olarak, insan haklarını koruma ve geliştirme görev ve yetkisini haiz ulusal insan hakları kurumları, insan hakları eğitimi yoluyla farkındalık kazandırma noktasında önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak bu kurumsal yapıların salt farkındalık artırma stratejisi olarak değil; aynı zamanda ayrı bir görev alanı olarak insan hakları eğitimine odaklanması gerekmektedir. Danimarka İnsan Hakları Enstitüsü'nün gerçekleştirmiş olduğu anket çıktıları göz önüne alındığında insan hakları eğitimine ilişkin ortak bir kavramsal çerçeve oluşturmanın gereği ortadadır. Bu kapsamda ulusal insan hakları kurumlarının haklar eğitimine yönelik bir Eylem Planı'nın oluşturulmasına öncülük etmesi ve Plan'da yer alan amaç ve hedeflere ilişkin öngörülen faaliyetleri izlemesi, haklar eğitiminin eylemselliğe dönüşmesine katkıda bulunacaktır. Ulusal insan hakları kurumlarının toplumsal alandaki konumu dikkate alındığında insan hakları eğitimine yönelik geliştirilen pedagojilerin sistematik biçimde izlenmesi, bu türden taahhütlerin eyleme ve uygulamaya dönüştürülmesini sağlama açısından önem arz etmektedir.

V. Sonuç Yerine

İnsan haklarının kurumsal yapılanma yönlü gelişim dinamiği, bu hakların bildirgesel, kavramsal ve kuramsal çerçevesine ilişkin bir içgörü kazandırılmasının gereğini ortaya koymuştur. Böylelikle çok boyutlu biçimde insan hakları eğitimine odaklanma, kurumsal bir hedef haline gelmiştir. İnsan hakları eğitiminin çok boyutluluğunu dikkate almak suretiyle kurumsal yapılar haklar öğretimine odaklanmıştır. Tarihsel izlekte insan hakları eğitimi başta BM, Avrupa Konseyi ve AGİT olmak üzere çeşitlenen uluslararası kuruluşların girişimlerinin merkezinde yer almıştır. Öyle ki BM İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Bildirgesi, insan hakları eğitimini "*insan hakları ihlallerinin ve suistimallerinin önlenmesine katkıda bulunan tüm eğitim, öğretim, bilgi ve öğrenme faaliyetleri*" olarak tanımlamak suretiyle her bireyin, topluluğun ve grupların temel hak ve özgürlüklerini koruma ve geliştirmenin bizatihi eğitsel faaliyetlerle gerçekleştirilmesinin kritik rolünü vurgulamıştır.

Giderek artan bir biçimde insan hakları eğitimi küreselleşmiş ve parçalanmış bir dünyayı bütünleşik hale getirmenin en etkili yolu olarak kabul edilmektedir. Nitekim Mesut Gülmez'in isabetle ifade ettiği üzere "hak özneleri açısından insan hakları eğitimi öncelikle temel insan hakları bilgisi edinmek için gereklilik arz etmektedir. Bireyler, belgelerin kendisine salt insan olması nedeniyle tanıdığı hakları doğuştan bilememektedir."[137] Bundan ötürü global bir aktivizm olarak insan hakları eğitimi, insan hakları sözleşmeleri tarafından dizgeleştirilen haklar ve hakların ihlalinin bertaraf edilmesi adına mevcut prosedürler hakkında farkındalığı artırmaya odaklanmıştır. Ancak küresel eğilimler üzerinden yapılandırılan insan hakları eğitimi, varoluşsal bir bunalımla yüzleşmektedir. Global eğilimleri canlandırmanın ötesinde,

[137] Mesut Gülmez, *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi: Egemenlik İnsanındır* (2. Bası, TODAİE Yayını 2001) 48.

insan haklarına ilişkin çoğulcu bir metodolojik perspektifle üretilmiş ve aksiyolojik temelde içselleştirilmiş bir değer anlayışının inşa edilmesi gerekmektedir.

İnsan hakları eğitiminin etkililiği, öğretim metodolojileri, pedagojik stratejileri ve insan hakları söylemi çerçevesinde yoğunlaşan birtakım eleştirel perspektiflerin olduğu ifade edilmelidir. Haklar öğretiminin; modern insan hakları söyleminden insan hakları eğitiminin küresel bir gösteriye dönüşmesine, insan hakları eğitiminin politik bir taahhüt haline gelmesinden alan yazınının salt pedagojik ve metodolojik sorunlara odaklanmasına, eğitimin deklarasyoncu nitelikte olmasından haklar eğitiminin sömürgeleştirilmesine varıncaya kadar çok boyutlu biçimde eleştiriye konu olduğu görülmektedir. Tüm bu eleştiriler, modern insan hakları teorisi ile kültürel görecelilik arasındaki gerilimli ilişkiyi ortaya koymaktadır. Zira insan hakları eğitiminin Batı kültürüne özgülenen insan hakları söylemi etrafında yapılandırılması, kültüre dayalı pedagojiden ziyade Batı merkezci insan hakları pedagojisinin oluşturulmasına yol açmaktadır. Kültürel rölativizm ile insan hakları teorisi açısından gerilimi yansıtan bu pedagoji, insan haklarına yönelik kültür odaklı çözümleme yapılmasının gereğini ortaya koymaktadır. Tam da bu noktada kültüre dayalı insan hakları ve haklar eğitimini sorunsallaştıran müfredatlar oluşturulması gerekmektedir.

Haklar eğitiminin kuramsal yönlü gelişim dinamiği çok paydaşlı ve çok aktörlü katılımcı bir perspektifi gerekli kılmaktadır. Bundan ötürü kurumsal bir aktör olarak ulusal insan hakları kurumlarının haklar eğitimine daha fazla dahil edilmesinin gereği ortadadır. Ulusal insan hakları kurumlarının insan hakları eğitimine yönelik bir Eylem Planı'nın oluşturulmasına öncülük etmesi ve Plan'da yer alan amaç ve hedeflere ilişkin öngörülen faaliyetleri izlemesi, haklar eğitiminin eylemselliğe dönüşmesine katkıda bulunacaktır. Nitekim bu türden kurumsal yapılar, insan hakları eğitimine ilişkin geliştirilen pedagojileri sistematik biçimde izleme, raporlama ve farkındalık artırıcı faaliyetleri uygulamaya dönüştürme noktasında önemli bir rol üstlenmektedir. Giderek artan biçimde bu kurumsal yapılar haklar eğitiminde söz sahibi olmaya başlamaktadır.

Sonuç olarak, insan hakları bilgisinin üretimi için bilgi/bilinç/eylem odaklı tüm bu göstergeler, kaçınılmaz biçimde demografik, sosyolojik ve ekonomik dinamiklerin çerçevesinde bir form kazanmaktadır. Bilgi üretiminin ve öğretiminin kurumsal varlığı olarak inşa edilen haklar eğitiminin varoluşsal özü, evrensel ilke ve değer kavramlarının ruhunda mündemiçtir. Teori ile pratik, gelenek ile modernite ve değer ile çıkar arasında oluşan varoluşsal gerilim haklar eğitiminin pedagojik felsefesini etkilemektedir. Bundan ötürü insan hakları eğitiminin öz yitimine uğramaması adına eğitimin özünde empatik-sempati gelişimini destekleyici bir pedagojik anlayışın geliştirilmesi gerekmektedir. Metodolojik anlamda haklar öğretiminin pratik bilgelik kazandırılacak bir formda üretilmesi esas alınmalıdır. Ayrıca öğrenme sürecine ilişkin

üçlemenin (*bilgi, beceri ve tutum*) bütünlükçü yöntemsel yapısının esas alınması icap etmektedir.

Söz konusu yapı üzerinden geliştirilen ve dışsallaştırmayı değil içselleştirmeyi esas alan metodolojilerin üretilmesi önem arz etmektedir. Nitekim insan hakları eğitim metodolojisi, öğreten ile öğrenen arasında retoriksel ya da diyalektiksel değil; eylemsel bir süreç olarak işlemektedir. Aynı zamanda insan hakları öğretim süreci, değerlerle yapılandırılmış ve içselleştirilmiş davranışsal bir form aktarımıdır. Tam da bu noktada doğal haklar kuramının üzerine yapılandırılmış hak dizgelerine uyarlı biçimde, haklar öğreniminin içselleştirilmesinin kritik önemi haizdir. Hakların harici bir eğitim materyali olarak aktarımı değil; öğrenme sürecine ilişkin üçleme temelli hak öğreniminin geliştirilmesi icap etmektedir. Tüm bu nedenlerden ötürü insan hakları eğitimine ilişkin 'içselleştirilmiş hak öğrenim metodolojisinin' geliştirilmesi gerekmektedir. Haklar öğretimine ilişkin metodolojik yaklaşımların sosyo-ekonomik ve sosyo-politik gerçeklik üzerinden irdelenmesi icap etmektedir. Bütün bu irdeleyici çabalar, insan hakları eğitiminin yüzleşmekte olduğu yapısal sorunların tespiti ve çözümlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.
Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.
Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.
Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.
Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

Bibliography/Bibliyografya

'Adalet Bakanlığı, İnsan Hakları Eylem Planı' (2021) <https://insanhaklarieylemplani.adalet.gov.tr/resimler/%C4%B0nsan_Haklar%C4%B1_Eylem_Plan%C4%B1_ve_Uygulama_Takvimi.pdf > Erişim Tarihi 21 Ağustos 2022.

'Global Initiatives for Human Rights Education' <https://www.powerhumanrightseducation.org/exhibition/global-initiatives/ > Erişim Tarihi 18 Ağustos 2022.

'Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms' (1974)<http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html > Erişim Tarihi 19 Ağustos 2022.

'Success Stories' <https://www.power-humanrights-education.org/exhibition/success-stories/> Erişim Tarihi 20 Ağustos 2022.

'World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing)' <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education > Erişim Tarihi 19 Ağustos 2022.

<https://www.humanrights.dk/projects/nhri-network-human-rights-education> Erişim Tarihi 22 Ağustos 2022.

<https://www.tihek.gov.tr/ > Erişim Tarihi 28 Ağustos 2022.

Ahmed AK, 'Human Rights Education' (2021) OREOE <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1573 > Erişim Tarihi 20 Ağustos 2022.

Ahmed AK, Martin JP and Uddin S, 'Human Rights Education 1995–2017: Wrestling with Ideology, Universality, and Agency' (2020) 42(1) HRQ 195-216.

Al-Daraweesh F and Snauwaert DL, *Human Rights Education Beyond Universalism and Relativism: A Relational Hermeneutic for Global Justice*, (Palgrave Macmillan 2015).

Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik* (2. Bası, BilgeSu Yayıncılık 2009).

Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions, *Human Rights Education: A Manual for National Human Rights Institutions* (2nd edn, Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions 2019).

Bajaj M, 'Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches' (2011) 33(2) HRQ 481-508.

Bajaj M, Cislaghi B and Mackie G, *Advancing Transformative Human Rights Education* (OpenBook Publishers 2016).

Bajaj M, *Schooling for Social Change: The Rise and Impact of Human Rights Education in India* (Continuum International Publishing Group 2012).

Becker A, 'Decolonial Human Rights Education: Changing the Terms and Content of Conversations on Human Rights' (2021) 4(2) HRER 50-70.

Bloom B, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (Addison-Wesley Longman 1969).

Broeck S, 'The Legacy of Slavery: White Humanities and Its Subject' in José-Manuel Barreto (ed.), *Human Rights from a Third World Perspective: Critique, History and International Law* (Cambridge Scholars Publishing 2013).

Chew E, Khan US and Lee PH, 'Designing a Novel Robot Activist Model for Interactive Child Rights Education' (2021) 13 IJSR 1641-1655.

Coysh J, 'The Dominant Discourse of Human Rights Education: A Critique' (2014) 6(1) JHRP 89-114.

Coysh J, *Human Rights Education and the Politics of Knowledge* (1st edn, Routledge 2017)

Decara C, Rask C and Tibbitts F, *Guide On Human Rights Education Curriculum Development: Furthering SDG Target 4.7 in Primary and Secondary Schools* (The Danish Institute for Human Rights 2021).

Diakité MA, 'The Importance Of An Education In Human Rights' in Jonas Grimheden and Rolf Ring (eds), *Human Rights Law: From Dissemination To Application* (Martinus Nijhoff Publishers 2006).

Flowers N, Bernbaum M, Rudelius-Palmer K and Tolman J, *The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action, and Change* (Human Rights Resource Center, University of Minnesota 2000).

Flowers N, *COMPASITO: Manual on Human Rights Education for Children* (2nd edn, Council of Europe 2007).

Foucault M, *Power* (The New Press 2001).

Foucault M, *Society Must Be Defended* (Picador 2003).

Foucault M, *Toplumu Savunmak Gerekir* (6. Bası, Yapı Kredi Yayınları 2013).

FRA, 'Strong and Effective National Human Rights Institutions: Challenges, Promising, Practices and Opportunities' (European Union Agency for Fundamental Rights, 2020).

Freire P, *Ezilenlerin Pedagojisi* (8. Bası, Ayrıntı Yayınları 2011).

Gadamer HG, *Truth and Method* (Bloomsbury Academic 2004).

Gülmez M, *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi: Egemenlik İnsanındır* (2. Bası, TODAİE Yayını 2001).

Hahn C, 'Human Rights Teaching: Snapshots From Four Countries' (2020) 3(1) HRER 8-30.

Healy P, 'Human Rights and Intercultural Relations: A Hermeneutico-dialogical Approach' (2006) 32 PSC 513-541.

Human Rights Education Associates, 'Human Rights Education Indicator Framework: Key Indicators to Monitor and Assess the Implementation of Human Rights Education and Training' (HRE 2020).

İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi*, İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi 2000 Yılı Çalışmaları* (İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi 2001).

Keet A, 'Discourse, Betrayal, Critique: The Renewal of Human Rights Education' in Cornelia Roux (ed), *Safe Spaces: Human Rights Education in Diverse Contexts* (Sense Publishers 2012).

Keet A, 'Does Human Rights Education Exist?' (2017) 1(1) IJSR 1-16.

Keet A, 'It is time: Critical Human Rights Education in An Age of Counter-Hegemonic Distrust' (2015) 19 (3) EAC 46-64.

Kendir H, *Türkiye'de İnsan Hakları Eğitimi Araştırma Raporu*, (İnsan Hakları Eğitimi Ağı, 2021).

Kılıç M, 'Anlamın İnşası ve Anlama Etkinliği Bağlamında Geleneğin Sorunsallaştırılması' (2010) 22 SDÜ SBD 117-126.

Kılıç M, 'İnsan Haklarının Kurumsallaşması: Ulusal İnsan Hakları Kurumları' (2022) 5(8) TİHEK AD 15-60.

Kılıç M, 'Mit ile Gerçeklik Arasında İnsan Hakları Anlatısı' iç *İnsan Haklarını Yeniden Düşünmek Bildiriler Kitabı* (Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu 2018).

Kılıç M, 'Pandemi Döneminde Dijital Eğitim Teknolojisinin Dönüştürücü Etkisi Bağlamında Eğitim Hakkı ve Eğitim Politikaları' (2021) 11(1) YD 25-37.

Koo JW and Ramirez FO, 'National Incorporation of Global Human Rights: Worldwide Expansion of National Human Rights Institutions, 1966-2004' (2009) 87(3) SF 1321-1354.

Kuçuradi İ, 'İnsan Hakları Eğitimi ve Dayanışma İçin Eğitim: Eğiticilerin Eğitimi' iç *İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları* (Türkiye Felsefe Kurumu 2011).

Kuçuradi İ, 'İnsan Haklarının Etik Eğitimi' iç İoanna Kuçuradi ve Harun Tepe (edr) *Türkiye'de ve Dünyada İnsan Hakları Eğitimi* (Türkiye Felsefe Kurumu 2020).

Mejias S and Starkey H, 'Critical Citizens or Neo-Liberal Consumers? Utopian Visions and Pragmatic Uses of Human Rights Education in A Secondary School in England' in Richard C. Mitchell and Shannon A. Moore (eds), *Transdisciplinary Approaches to Critical Citizenship in the Classroom and Community* (Sense Publishers 2012).

OHCHR and Equitas, *Bridging Our Diversities: A Compendium of Good Practices in Human Rights Education* (United Nations 2022).

Osler A and Skarra JA, 'The Rhetoric and Reality of Human Rights Education: Policy Frameworks and Teacher Perspectives' (2021) 13(3) MER 191-210.

Paulson S, 'I Am Because We Are': The African Philosophy of Ubuntu' (2019) <https://www.ttbook.org/interview/i-am-because-we-are-african-philosophy-ubuntu> Erişim Tarihi 22 Ağustos 2022.

Ramirez G, 'Emerging Rights: A Topic of HRE' (2006) 5(1) JSSE 1-15.

Roux C, 'A Social Justice and Human Rights Education Project: A Search for Caring and Safe Spaces' in Cornelia Roux (ed), *Safe Spaces: Human Rights Education in Diverse Contexts* (Sense Publishers 2012).

Russell SG and Suárez DF, 'Symbol and Substance: Human Rights Education as an Emergent Global Institution' in Monisha Bajaj (ed), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis* (University of Pennsylvania Press 2017) 27.

The Danish Institute for Human Rights, *Guide to A Strategic Approach to Human Rights Education* (The Danish Institute for Human Rights 2017).

The Human Rights Centre, 'Human Rights Education in Finland' (Helsinki 2014).

The World Café Community Foundation, A Quick Reference Guide for Hosting World Café (2015) <https://theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/Cafe-To-Go-Revised.pdf> Erişim Tarihi 14 Kasım 2022.

Tibbitts F and Fritzsche P, 'Editorial: International Perspectives of Human Rights Education (HRE)' in Felisa Tibbitts and Peter Fritzsche (eds*), International Perspectives of Human Rights Education (HRE)* (Special issue of Journal of Social Science Education 2006).

Tibbitts F, 'Understanding What We Do: Emerging Models For Human Rights Education' (2002) 48 IRE 159-171.

TİHEK 2021 Yılı Faaliyet Raporu (2022).

Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu, Kanun Numarası: 6701, Kabul Tarihi: 6. 4. 2016, RG 20. 4. 2016/29690.

UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR), General Comment No. 10: The Role of National Human Rights Institutions in the Protection of Economic, Social and Cultural Rights, E/C.12/1998/25.

UNESCO, Contemporary Issues in Human Rights Education (UNESCO Publishing 2011).

United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (2011) A/RES/66/137.

United Nations, World Programme For Human Rights Education: Second Phase, (United Nations 2012).

Universal Declaration of Human Rights (1948) https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf Erişim Tarihi 13 Kasım 2022.

Vesterdal K, 'Championing Human Rights Close to Home and Far Away: Human Rights Education in the Light of National Identity Construction and Foreign Policy in Norway' (2019) 2(1) HRER 5-25.

Vienna Declaration and Programme of Action (1993) < https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action> Erişim Tarihi 13 Kasım 2022.

Wolhuter CC, 'The Intersection Between Human Rights Education and Global Citizenship Education' in J.P. Rossouw and Elda de Waal (eds), *Human Rights in Diverse Education Contexts* (AOSIS 2019).

Zembylas M and Keet A, *Critical Human Rights Education: Advancing Social-Justice-Oriented Educational Praxes* (Springer Nature Switzerland AG 2019).

Zembylas M, 'Re-contextualising Human Rights Education: Some Decolonial Strategies and Pedagogical/Curricular Possibilities' (2017) 25(4) PCS 487-499.