



TÜRKİYE EKONOMİ KURUMU

TARTIŞMA METNİ 2012/42

<http://www.tek.org.tr>

İKTİSADIN, BİR BİLİMSEL ÖĞRETİ ALANI OLARAK, EĞİTİMİ

M. Nedim Süalp

Bu çalışma "İKTİSAT EĞİTİMİ (ULUSAL İKTİSAT EĞİTİMİ SEMPOZYUMU)", başlığı ile Prof. Dr. Ercan UYGUR editörlüğünde hazırlanan ve 2005 yılında TEK yayını olarak basılan kitapta yer almaktadır.

Temmuz, 2012

İKTİSADIN, BİR BİLİMSEL ÖĞRETİ ALANI OLARAK, EĞİTİMİ

M. Nedim Süalp^(*) ^(**)

1. GİRİŞ

Başlangıçta belirtilmelidir ki, bu çalışmanın amacı, lisans eğitiminden doktora programlarına kadar iktisat bölümlerinde okutulan teorik yaklaşımların genel bir eleştirisi değil, genel olarak iktisat teorisinin, varolan biçimiyle, eğitiminin verilme tarzının, örneklendirilerek kritik bir değerlendirmesini yapmaya çalışmak ve iktisat eğitiminin, bütün alt alanlarını kapsayacak biçimde, ne şekilde verilmesi gerektiğine dair genel öneriler getirerek bunları tartışmaya açmaktır. Daha net bir ifadeyle, çalışmanın sınırı nelerin okutulması gerektiği değil, nasıl okutulması gerektiğidir.

Tabii ki bu yapılırken, bugün gerek lisans ve gerekse lisansüstü programlarda dünya çapında genel kabul gören G. Mankiw'in "*Principles of Economics*", R. Dornbusch ve S. Fisher'in "*Macroeconomics*", T. Sargent'ın "*Macroeconomic Theory*", D. Romer'ın "*Advanced Macroeconomics*", O. Blanchard ve S. Fisher'in "*Lectures on Macroeconomics*" ve M. Obstfeld ve K. Rogoff'un "*Foundations of International Macroeconomics*" gibi her seviyedeki ders kitabının ve üniversitelerin iktisat bölümlerinin ders programlarındaki ders içeriklerinin konu yapılandırılmaları baz alınmaktadır.

İktisat eğitimi üzerine bir tartışma açılması önerisi, bir taraftan bu alanda varolan eğitimin daha iyi bir konuma getirilmesi amacını çağırırken, diğer taraftan da aslında burada bir sorunun varlığına işaret ediyor. Nitekim, örneğin American Economic Association tarafından her yıl düzenli olarak *American Economic Review*'da yayımlanan "Papers and Proceedings"lerin son dönemlerdeki sayılarına bakıldığında, iktisat bölümlerine ve çeşitli bölümlerde açılan iktisat derslerine kayıt yaptıran öğrenci sayılarında önemli bir düşme olduğu, öğrencilerin ciddi bir motivasyon eksikliği yaşadıklarına dair çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Buna paralel olarak iktisat eğitiminin tek yanlılığı, sanki sadece tek bir iktisadi düşünme yöntemi, tek bir iktisat varmış gibi sunumu son zamanlarda sadece bazı akademisyenler arasında değil; Harvard, Cambridge gibi bugün dünyanın en iyi iktisat eğitimini verdikleri kabul edilen üniversitelerde *doktora* düzeyinde eğitim yapan öğrencilerin arasında bile giderek rahatsızlık yaratan bir olgu olarak dikkati çekmektedir¹.

Giderek güç ve yaygınlık kazanan ve R. Solow, O. Blanchard gibi iktisatçıların bile dahil olmak zorunda kaldıkları Post-Otistik iktisat tartışmaları bu bağlamda gözardı edilmemelidir.² Nitekim, Fransa'da başlayan bu hareketin Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'nı iktisat bölümlerindeki ders programlarının yeniden düzenlenmesi için girişimlerde bulunmaya yönlendirmesi, bu eleştiriler üzerinde dikkatle durmak gerektiğini gösteriyor.

2. GENEL BİR DEĞERLENDİRME

İktisat eğitimi üzerine bir tartışma açıldığında, sanırım, bu tartışmanın yapılacağı zemin iktisat bölümlerinden mezun olan kişilerin mezuniyet sonrası nereye yönlenecekleri, yönlendirilecekleri

(*) Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İİBF, İngilizce İktisat Bölümü Öğretim Üyesi.

(**) Bu çalışmada ileri sürülen görüşlerin oluşmasında, farklı bir alanda olmasına karşın, yıllardır bilimsel faaliyet ve bilimsel eğitim üzerine yaptığımız tartışmalarla, aklımın aydınlanmasında ve iktisat dışındaki alanlardan beslenmemde büyük katkıları olan eşim Doç. Dr. Zeynep Tül Akbal'a çok büyük bir teşekkür borçluyum. Yine, bu çalışmanın gerek öncesinde ve gerekse yazımı sırasında beni sabırla dinleyen ve ham halini okuyan, görüşleriyle önemli katkılar sağlayan, teşviklerini ve desteklerini sürekli gördüğüm Prof. Dr. Nesrin Sungur ve Prof. Dr. Aysu İnşel'e çok teşekkür ederim.

¹ Bu konuda Blaug (1998) Amerikan üniversitelerindeki öğrenciler üzerinde yapılmış belli çalışmalara yer vermektedir.

² Bu konudaki tartışmalar için <http://www.paecon.net> internet sitesinde yer alan Post-Autistic Economics Review gibi dergilerdeki tartışmalara bakılabilir. Bu konuda yapılan temel eleştiri ve öneriler belirtilen internet sitesindeki post-otistik iktisat hareketinin, gerek öğrenciler ve gerekse harekete destek veren akademisyenler tarafından yazılan, temel metinlerinde bulunabilir.

sorusuna verilecek yanıtla yakından ilgilidir. Genel bir ifadeyle, bu kişiler *sadece* çeşitli kurum ve kuruluşlarda *belli görevleri* ifa etmek üzere mi yönlendirilecekler, yoksa, bu kişilerin genelde dünya özelde de ülke ekonomisinde ortaya çıkan değişimleri ve bu değişimlere yol açan dinamikleri sürekli anlama çabasında olan, bunları açıklamaya çalışan görüşleri ve modelleri takip etmek için yeterli donanımına sahip olan ve, bu anlamda, toplumun bilgi birikimine katkılar yapabilme potansiyeline sahip olan bireyler mi hedeflenmektedir?

Burada ileri sürülen görüşler, konuya yukarıda sorulan sorunun ikinci kısmındaki perspektiften bakan bir çerçeve çizmeye çalışmaktadır.

Bu perspektiften bakıldığında, iktisat eğitimi üzerine yapılan tartışmaları ve eleştirileri genel olarak iki noktada toplamak mümkündür. Yukarıda, konunun önemine vurgu yapmak amacıyla, sadece son dönemde nisbi bir yaygınlık kazanan bir kanadının belirttiği eleştiri bloğundan gelen temel görüş şöyle özetlenebilir. (a) İktisat eğitimi hakim olan neoklasik iktisadın toplumsal yaşamın gerçekliklerinin tamamen dışında kendi gerçekliğini yaratmış, (b) bunu giderek karmaşıklaşan matematiksel tekniklerin kullanımı ile birlikte giderek daha üst boyutlara taşımış, ve (c) sonuçta gelişen aksiyomatik yapının, sonucu öncüllerinde taşıyan, bir kapalı yapıya dönüşmüştür.

Önerilen ise ders programlarında neoklasik iktisadın diğer bir çok iktisat okulunun yanında sadece bir düşünce okulu olarak yer alması, diğer okullarla eşit bir ağırlığa sahip olması, kısaca iktisat eğitiminde “**çoğulcu**” bir yapının egemen kılınması gerektiğidir. Ayrıca, neoklasik iktisadın tamamen iktisat-dışı olarak gördüğü güç, cinsiyet ve ırk ilişkileri gibi günümüz gerçekliklerinin iktisadi mekanizmalarla girdiği ilişkilerin analizlerinin bu eğitimin içinde mutlaka yer alması zorunluluğu da tartışmanın çok önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın iktisat eğitimi konusunda getirdiği eleştiri ve öneriler içinde, belirttiğimiz görüşlerin dışında ve pek üzerinde durulmayan konulara açıklık getirilmeye çalışılmakla birlikte, yukarıda ifade edilen görüşlere, **özellikle çıkış noktaları itibariyle** büyük bölümüyle katıldığımı ifade etmeliyim. Neoklasik iktisadın iktisat programlarında yukarıda ifade edildiği gibi tek hakim konumda olmadığı, özellikle ileri düzey derslerde ve lisansüstü programlarda okutulan Keynesyen, Post-Keynesyen, Yeni-Klasik, Parasalcı gibi okulların birbirlerinden çok farklı görüşlere ve önermelere sahip oldukları itirazı yapılabilir yukarıdaki eleştirilere. Bu tespite, konular ve varılan sonuçlar itibariyle daha dar kapsamdaki değerlendirmelerle karşı çıkılabilir.

Ancak, aralarında belli farklılıklar ve anlaşmazlıklar olmakla birlikte, parasalcı yaklaşımdan arz yönlü iktisada uzanan geniş bir yelpazede, bir iktisatçının temel uğraşını “kıt kaynakların çok sayıda gereksinmeler arasında en iyi (optimal) dağılımını sağlamaya çalışan, odağında *tekil bireylerin ve tekil firmaların bu en iyileme kararlarının yer aldığı karar mekanizmalarının yarattığı sonuçlarla*” tanımlayan, makro düzeyde ortaya çıkan sonuçları **temsili tekil birimlerin** bu kararlarının bir bütüncülleştirilmesi, daha doğrusu basit bir *toplamı* (bireysel arz ve talep eğrilerinin yatay toplamının piyasa arz ve talep eğrilerini oluşturması gibi) olarak belirleyen bu yaklaşım, yukarıdaki yelpazede içerilen bütün iktisat öğretilerinin paylaştığı yegane metodoloji olarak nitelendirilebilir.

Bu metodolojinin adı da şüpheye yer bırakmayacak bir şekilde *neoklasik iktisattır*. Ramsey modelinden örtüşen kuşaklar teorilerine, rasyonel beklentiler kuramından içsel büyüme modellerine ve diğer bütün yaklaşımlara hakim olan metodolojinin bu metodoloji olduğu tartışma götürmez bir gerçektir ve bu kuramlar her seviyedeki iktisat eğitiminin hemen hemen tamamını kapsamaktadırlar.

İktisat eğitimi dair tartışmaların ikinci gurubu ise, “hemen hemen *bütün iktisatçıların*” üzerinde “**uzlaştığı kabul edilen hususların**” öğrenim gören insanlara hangi sıralama ve nasıl bir sistematik içinde verilmesi gerektiğini meselenin odağına yerleştirmektedir. Burada genellikle mikroiktisadın nasıl öğretilceği, bu alandaki konuların artık son derece standartlaşmış olması sebebiyle bir tartışma konusu pek yapılmamakta; en fazla daha aktif öğrenme, deneyim, daha fazla bilgisayar kullanımı destekli çalışmalar gibi öğrencilerin etkileşim (interactive) olanaklarını genişletmeyi hedefleyen çeşitli **yöntemler** önerilmektedir. Bu kapsamda asıl yoğunlaşılan alan makroiktisadın ne şekilde öğrencilere aktarılacağıdır.

Üzerinde tam bir uzlaşmaya varılmamakla birlikte son dönemlerde ortaya çıkan eğilim³, iktisada giriş düzeyinden itibaren, önce Solow'un neoklasik büyüme modeli ile başlanması ve bunun içsel teknolojik süreçlerle pekiştirilmiş içsel büyüme modellerini (endogenous growth models) de içermesi doğrultusundadır. Okutulan seviyeye göre durağan durum dengesi gibi kavramların ve bazı matematik tekniklerin sırasıyla dahil edilebileceği bir çerçeve oluşturulabilir. Ekonominin uzun dönemli büyümesinin altında yatan etkenlerin teorik olarak ve büyüme muhasebesi gibi pratik yöntemlerle öğrencilere aktarıldığı bu ilk aşamadan sonra, sıra bu uzun dönem trendinin etrafında ortaya çıkan iktisadi dalgalanmaların analizine gelmektedir. Bu konuda arz-talep analizi gibi basit bir yaklaşım bulunmasa da, önerilen, özellikle 1990lardan itibaren makroekonomik politika araştırmalarında ağırlık kazanan üç noktanın vurgulanmasıdır.

(i) Reel GSYİH ile faiz haddi arasında, bir şok terimini de içerecek biçimde, bir negatif ilişkinin varlığının açıklanması. (ii) Enflasyonla reel faiz haddi arasındaki pozitif yönlü ilişki – yine bir şok terimini içerecek şekilde. (Bu ilişkiye Merkez Bankalarının politika kuralı olarak reel GSYİH da konulabilir.) (iii) Son olarak, enflasyonla reel GSYİH arasında, yine bir şok terimini içeren, reel GSYİH'nın potansiyel GSYİH üzerine çıktığı dönemlerdeki talep baskısını betimleyecek tarzda, pozitif ilişkinin analizi.

Tüm bu sunum içinde enflasyonla işsizlik arasında, para politikalarının etkinliğine neden olabilecek bir uzun dönemli karşıtlığın (trade-off) olmadığı, ve dolayısıyla tüm reel değişkenler açısından paranın (ve para politikalarının) yansız (neutral) olduğu; böyle bir karşıtlığın *esas olarak parasal ücretlerin ve/veya fiyatların, geçici olarak esnek olmadığı* bir kısa dönem olgusu olduğu vurgusu yapılmalıdır. Böylelikle uzun dönemli trendin etrafında var olduğu gözlemlenen iktisadi dalgalanmalar **önemli ölçüde** para politikalarındaki *beklenmeyen* değişikliklere bağlanabilir.

Böyle bir eğitim modeli içinde, kabaca, son olarak da, yukarıdaki konularla bağlantılı biçimde, rasyonel beklentiler temelinde enflasyon ve geleceğe dönük politika beklentilerinin **içsel** olduğu ve yapılan çalışmalar sonunda kantitatif olarak anlamlı etkilere sahip oldukları bilgisi öğrencilere aktarılmalıdır. Yine kullanılacak teknikler ve öğretim yöntemleri iktisat eğitiminin her aşamasında daha gelişkin biçimde kullanılabilir.

Çok genel hatlarıyla ve bütünüyle *kapsayıcı olmayan* bir özeti yapılmaya çalışılan yukarıdaki önerilerin başlıca üç özelliğine dikkat çekmek gerekir. İlk olarak, bütün bu somut olarak önerilen konu başlıklarının mikroekonomik temellerine inildiğinde hemen tamamının seçim-teorik (choice-theoretical) bir zemine oturtulduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda, daha önce belirtilen eleştirileri haklı kılacak tarzda hemen hepsi neoklasik modellerdir.

İkinci bir nokta bu tür bir yaklaşımın yüksek lisans ve doktora seviyelerine hitap eden kitaplarda esas olarak uygulamaya konulmuş olmasıdır. Nitekim çok yaygın kullanılan Romer (1996), Barro ve Sala-i Martin (1995) gibi yazarların kitapları çok net bir biçimde bu perspektiften yazılmış kitaplardır. Yine tam bu kalıba oturmamakla birlikte Blanchard ve Fischer (1989)'ın kitabı da bu yaklaşımın bir örneği olarak gösterilebilir. Ayrıca doktora eğitimi yapan iktisat bölümlerinin birçoğunun internet sitelerinde makroiktisat alanındaki derslerin bu yaklaşıma uygun şekilde tasarlandığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu yaklaşımın kendisine asıl sorun ettiği nokta, bu konuların ulaştığı son derece yüksek seviyedeki teknik içeriğin nasıl basitleştirilerek lisans aşamasındaki öğrencilerin düzeyine indirilebileceğidir; ki iktisat eğitimi üzerine sunulan bir çok tebliğde bu çabanın örneklerine rastlamak olasıdır.

Yukarıda ifade edilen önerilerin, üçüncü ve asıl üzerinde durulması gereken özelliği, ulaşılan bilgi düzeyinin standart bir forma sokulması; daha doğrusu, iktisat eğitiminin tüm aşamalarında, zorluk dereceleri belki farklı, standart bir bilgi paketinin modelleştirmeler yoluyla oluşturulması çabasıdır. Aslında böyle bir standartlaştırma geçmiş dönemlerde de hüküm sürmüş bir eğilimdir.

Makroiktisat dersine başlarken, önce milli muhasebe özdeşliklerinin ve çevrimsel akım şemalarının anlatılması⁴; ardından sabit fiyat varsayımı altında (basitleştirmek amacıyla) mal ve hizmet

³ Bu konularda bkz. Romer (2000), Taylor (2000) ve Taylor (1997)

⁴ Çevrimsel akım şemasının sorunları ve genel bir eleştirisi için Weeks (1989)'a bakılabilir.

piyasalarındaki toplam harcama, toplam talep, seviyesinin belirlenmesi ve IS eğrisinin elde edilmesi; daha sonra para piyasasının analizine geçilerek LM eğrisinin türetilmesi ve IS eğrisi ile birlikte toplam talep eğrisinin çıkarılması; ve en sonunda işgücü piyasasının devreye sokularak ekonominin arz eğrisinin modele dahil edilmesi anlatılmaya çalışılan standart bilgi oluşturma faaliyetinin bir örneğidir. Böyle bir bilgi biçimi içinde bu tür bir analizin nasıl bir tarihi süreçten geçerek bu aşamaya geldiği bilgisi yoktur; bunlar ekonomiyi analiz etmek için olmazsa olmaz araçlardır⁵. Son dönemlerde ortaya çıkan standartlaştırma çabası, bu bağlamda, eski standart bilginin yenisiyle değiştirilmesi çabasıdır.

3. STANDART BİLGİ VE BİLİMSEL ÖĞRETİ EĞİTİMİNİN KARŞITLIĞI ÜZERİNE

Bugün kanımca en genel anlamda eğitimin⁶ ve iktisat eğitiminin karşı karşıya kaldığı sorunların başında ilgili alandaki bilginin standartlaştırılması gelmektedir. Ben bunu bir sorun olarak değerlendirmekteyim; çünkü, bilginin standartlaştırılması bir yandan o alanda hangi sorunların ve soruların önemli olduğunu tek taraflı olarak belirlerken, diğer taraftan da bu sorunların ve soruların hangi bağlamda ve nasıl bir tarihi süreç içinde ortaya çıktıklarını, daha önce o alandaki hangi tıkanıklıklara ve yetersizliklere bir çözüm olarak önerildiklerini gözardı etmektedir.

Biraz açmak gerekirse, son derece karmaşık bir organizma olan toplumsal hayatın iktisadi faaliyetlerinin analiz edilmesinde, soruların ve sorunların tek taraflı belirlenerek, bunların standart bir bilgi paketinin modelleriyle “*tek doğru bilgi*” olarak aktarılması, bu eğitim süzgecinden çıkan insanların bir bilimsel altyapıya sahip olmasından ziyade, bir teknisyen, bir toplum mühendisi olarak yetişmelerini beraberinde getirir. Bu, bilginin standart bir forma kavuşturulmuş olmasının doğrudan bir tezahürüdür. Çünkü standartlaştırılmış bilginin içerdiği teknik düzey, alıcıları açısından bu bilginin bilimsel niteliğinin önüne geçer, onu gölgeler. Bunu söylerken, bu bilgi biçiminin bilimsel bir niteliğe sahip olmadığı kastedilmemektedir.

Teknik bir karaktere bürünmesinden kastedilen ise, bu bilgi içinde kullanılan yöntemlerin ve matematik gibi tekniklerin ulaştığı gelişkinlik düzeyi değil, *bizzat bu bilginin* teknik bir bilgi hüviyetine kavuşmuş oluşudur. Teknik bilginin en ayırdedici özelliği varolan bir yapı içinde işleme mekanizmasının kesin olarak tanımlanması ve ortaya çıkabilecek sorunların ve çözüm biçimlerinin büyük bir oranda önceden belirlenmesidir. Bu anlamda bir teknisyen yeni bilgiler üreten bir kişi olmaktan ziyade, verilen sınırlar içinde olabilecek bütün olası hataları gözönüne alarak sorunları çözen bir kişidir.

İktisat eğitiminin gerek lisans gerekse, *özellekle*, lisansüstü seviyelerde belli bir konu anlatıldıktan sonra hemen hemen tüm ödevlerin ve sınavların en temel (benchmark) modelin *belli varsayımlarının* değiştirilerek, yani *bir problem yaratılarak* oluşturulan soru çözümlerinden oluşması bir rastlantı olmamalıdır. Yine özellikle Amerika Birleşik Devletleri’ndeki doktora programlarına son dönemlerde giderek artan oranda mühendislik diplomasına sahip olan insanların alınmıyor olması, **sadece**, mühendislerin matematik bilgilerinin yüksek düzeyde oluşuna bağlanmamalıdır.

Örneğin, artık, Keynes’in teorisini oluştururken niye öncelikle Say Kanunu’nun eleştirisine yöneldiği; niçin Walras’ın genel denge kuramının ancak Say Kanunu temelinde çalışabilecek, bir takas ekonomisinin genel denge teorisi olabileceği, günümüz ekonomilerinin en temel özelliği olan parasal bir ekonominin işleyiş mekanizmalarını neden analiz edemeyeceği üzerine yaptığı tartışmalar; kavramsal talep ve arz fonksiyonlarıyla efektif talep ve arz arasındaki ayrıma öylesine önemli vurgular yapmasının nedenleri bugünkü ders içeriklerinin gündeminin tamamen dışında kalmaktadır⁷. Bugünkü standart bilgi içinde Keynesci bir formülasyon, ancak belli katılıklar altında para ve maliye

⁵ Bir yanlış anlamaya neden olmamak için, burada, bu bilgi bütünlüğünün ekonominin analizinde işe yaramadığını kastedmediğimi belirtmeliyim. İleri sürülen sadece bu standart bilgi paketinin tarihi bir sürecin ürünü olduğunun vurgulanmaması ve bu bilgilerin sorgulamasız kabul edilmesi olgusudur.

⁶ Böyle bir tartışmanın ve bu çalışmada vurgulanan noktaların genel olarak bütün sosyal bilim alanlarını ve hatta mühendislik, tıp gibi alanları da kapsayacak genellikte yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ancak iktisat-dışı alanlara ait söz söylememin haddimi aşmak olduğunu düşündüğümünden tartışmayı sadece iktisat ile sınırlamam gerektiğine inanıyorum.

⁷ Bu konuyu, bu tarzda ele almış, bilgim dahilindeki tek **ders kitabı**, Türkçe de yazılmış olan Akyüz (1984) ve Akyüz (1976)dir. Daha önce yaygın olarak okutulduğu belirtilen kitapların hiç birinde bu tartışmalar yer almaz.

politikalarının etkinliğinin tartışıldığı bir kuramsal çerçevedir. Keynes'in niye para ve maliye politikalarının üzerinde durduğu, niye faiz hadleri üzerine özel bir vurgu yaptığı, niçin yatırımlar ve kapitalistlerin hayvani ruh hali (animal spirit) konusunda zaman harcadığı, bu çerçevede hiç önemli değildir.

Bu kapsamda yine Solow'un neoklasik büyüme modelinden, Ramsey ve örtüşen kuşaklar kuramlarına kadar bir çok dinamik modelin en temel karakteristiği olan *durağan durum* dengesi, kavramsal bir niteliğe sahip olmaktan çok modellerdeki içsel değişkenlerin hareket etmediği bir konumdur ve bu anlamda tamamen teknik bir karakter taşır. Durağan durum diye bilinen olgunun neden ortaya çıktığı tartışması modele giren fonksiyonların bazı teknik özellikleri ile açıklanabilmekte – azalan marjinal verimler gibi -, bunun ötesinde bir anlam taşımamaktadır. Oysa, bilindiği gibi, Adam Smith'e, Ricardo'ya kadar uzanan düşünce tarihi içinde kapitalist bir ekonominin nereye doğru evrileceği, yani sistemin dinamiklerinin onu nereye götüreceği pek çok iktisatçının analizlerinin odak noktası olmuş ve durağan durum kavramı bu analizlerin *sonucunda* ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de bu konuma yol açan dinamiklerin altında yatan azalan marjinal verimler; dış ticaret, rekabet gibi etkenlerin açıklanmasında büyük yer tutmuştur.

Bilginin standartlaştırılmasının nasıl bir teknik öz yarattığının en çarpıcı örneklerinden biri de, bugün bir çok yüksek lisans programının makroiktisat derslerinin en başlarında yer alan ve makroiktisat literatüründe temel model olarak konumlandırılan Ramsey modelinin, hanehalklarının "*öznel zaman tercihlerini*" (subjective rate of time preference) yansıtan parametresinin mantıki ve sorgulamasız bir gerçeklik olarak öğrencilere sunulmasıdır. Gelecek kuşakların tüketimden elde edecekleri faydayı belli bir oranda iskonto eden, daha az değerli kılan ve Ramsey'nin kendisinin bile *ahlaki olarak savunulamayacak* bir durum olarak nitelediği bu parametrenin, modelin literatüre standart temel model olarak girmesinden önce ciddi tartışmalara konu olduğu ve bir çok iktisatçı tarafından kabul edilemez bulunduğu tartışması hiç bir şekilde yapılmaz iktisat derslerinde. Bu parametrenin varlığının *modelin çözümlenebilmesi için gerekli olduğu* bilgisi de es geçilir.

Bu arada, dikkat edilirse, genel olarak belli özellikleri sağlayan üretim ve fayda fonksiyonlarının modelin çözümü için gerekli koşulları vereceği ispatlanmakla birlikte, model Cobb-Douglas gibi *bir kaç tane* son derece sınırlı sayıda üretim fonksiyonu için somut olarak çözülebilir. Bu nedenle bir çok ileri düzey ders kitabı ve hatta makale bu konuları Cobb-Douglas fonksiyonunu kullanarak anlatmayı tercih eder. Sorun teknik bir sorundur ve ifade edilen tartışmalı noktaların teknik bilgi dağarcığımıza katacağı fazla bir şey yoktur; bir kere kabul edildikten sonra modelin diğer parametrelerindeki değişmelerin karşılaştırmalı statik analizi yapılabilir.

İktisat eğitiminde yoğunlaşan oranda bir standartlaştırmaya gidilmesine ilişkin örnekler, finans, dış ticaret, endüstriyel organizasyon gibi iktisat teorisinin hemen hemen tüm alanlarını kapsayacak biçimde çoğaltılabilir. Standartlaştırılmış bir bilgi sisteminin eğitiminden geçen iktisat bölümü mezunlarının büründükleri teknisyen olma nitelikleri ve yapılan çalışmaların-yayınların düşünce üretmekten çok belli modellerde küçük uyarlamalarla bir soru çözmeye içeriğine dönüşmesi Mark Blaug (1998) makalesinde çarpıcı biçimde ele alınmıştır.

Standartlaştırmanın bilimsel eğitim açısından yarattığı bir diğer önemli sakınca ilgili alanda daha önce ortaya atılmış başka görüşleri kendi bütünlükleri içinde kavrama nesnellliğini perdelemesi; bu görüşleri, doğası gereği, standartlaştırılmış bilginin kendi süzgecinden geçirerek insanlara sunmasıdır. Böyle bir eğitim sürecinden geçmiş bireylerin diğer bilgi gövdelerini objektif olarak yeniden okumak ve anlamak olanakları kısıtlanmaktadır. Bu da bilimsel faaliyetin olmazsa olmaz koşulu olan özgür düşünebilme potansiyelini ortadan kaldırır.

Örneğin tüm iktisat eğitimi süresince Keynesyen bir model dendiğinde tek bir şey aklı gelmektedir: parasal ücretlerin ve/veya fiyatlar genel seviyesinin katılığı. Bu doğru veya yanlıştır tartışmasına, bu yazının sınırları içinde girmek yazının amacını aşmaktadır; ancak, bütün bu eğitim süreci boyunca başlangıç düzeyinden ileri seviye kitaplara kadar Keynes'in kendi yapıtına bir referans hemen hemen hiç verilmemektedir. Bu yorumun Hicks, Modigliani, Samuelson gibi iktisatçıların yorumu olduğu; bunların ısrarla Keynesin görüşleri olmadığını söyleyen ve bu konuda önemli çaba harcayan R. Clower, A. Leijonhufvud gibi iktisatçıların tartışmalarına hiç yer verilmemektedir.

4. BİR BİLİMSEL ÖĞRETİ OLARAK İKTİSAT EĞİTİMİ

Bir bilgi gövdesinin ortaya çıkış ve gelişme biçimini, en genel hatlarıyla, teorilerin ortaya çıktığı dönemlerde toplumsal hayatın o alana ait yaşanan sorunlarını anlayabilmek ve çözüm yolları bulabilmek için geliştirilmiş analiz araçları olarak tanımlayabiliriz. Bu gelişim çizgisi ise aynı sorunlar üzerine düşünen farklı insanların birbirleriyle girdikleri eleştirel tartışmaların bir ürünü şeklinde kendini gösterir. Bu bağlamda her kuramın bir *tarihi*, bir *hafızası* vardır. Bu tarih ve dolayısıyla bu hafıza, ihtiyaç duyulduğunda dönüp bakılacak bir ontolojik olaylar dizisi olmayıp, bizzat bu bilginin *edinimi* sürecinde her an orada olması gereken, birlikte kavranılması gereken bir bütünlüktür. Bu tarih içinde *demode* olmuş, *işe yaramayan*, günümüzü açıklayamayan ve bu nedenle atılması gereken hiç bir bilgi olmamalıdır. En azından bugünü açıkladığı düşünülen bilginin ortaya çıkış ve gelişim süreci üzerinde önemli etkileri olduğu bir gerçektir. Bu nedenle bugünün bilgisini derinliğine kavrayabilmek, o bilgilerle birlikte karşılıklı bir etkileşim halindeki süreci ve döneme hakim olan sorunları bu bilgilerle bir *bütünlük* içinde edinmekten geçer⁸.

Ancak bu tarzda *edinilen* bilgi, öncelikle üniversitelerde olması gereken eleştireliliği kendi içinde taşıyacak; hem de bu bilgiyi edinmek üzere üniversiteye gelen bireylerin yeni bir bilgi üretme potansiyelini açığa çıkaracaktır. Diğer bir ifadeyle, alanın genç öğrencilerini *pasif alıcı* konumundan çıkarıp, *aktif bilgi edincisi* konumuna getirebilecektir.

Bu genel çerçevede bu çalışmanın temel tezi, günümüzün iktisat alanının *tarihsiz ve hafızasız* bir bilimsel faaliyet alanı haline getirildiği ve böyle *öğretildiği* doğrultusundadır. Bilimsel faaliyet soyutlamalarla yürütülen, yürütülmek zorunda olan bir süreç. Gerçekliğin tezahür eden yönlerinin bütün karmaşıklığıyla kavranabilmesinin imkansızlığı, ve belki de anlamsızlığı, böylesi bir soyutlama faaliyetini kaçınılmaz kılar. Aslolan, görünürdeki olguların ve birbirleriyle olan ilişkilerinin tasviri değil, bu olguları ortaya çıkarması muhtemel olan dinamiklerin analizidir. Bu bağlamda, iktisat teorileri bir yandan, Keynesci iktisat, Neoklasik iktisat gibi, kapitalist ekonominin en genelgeçer dinamiklerini açıklamaya çalışırken, diğer yandan da genelgeçer dinamiklere *içkin olmayan*, daha ziyade, sabit döviz kuru sistemi gibi, bir rejim seçimiyle bağlantılı konuların analiziyle uğraşır. Bu çerçevede modelleme, özellikle iktisat teorisinde en “yetkin” düzeyine erişmiş olarak, en çok başvurulan yöntem olmuştur.

Ancak geliştirilen modeller geliştirildikleri dönemin tarihi bağlamından kopuk, tek başlarına bir kimliğe, bir varlığa sahip değildirler. Ortaya çıktıkları tarihi dönemde yaşanan sorun(lar)a bir açıklama getirmeye çalışırken, bunu o ana kadar geliştirilmiş olan teorik açıklamaların yetersizliklerine ve tıkanmalarına bir çözüm olarak önerirler. Bu bağlamda belli bir model öğretilirken, bu modelin ortaya çıktığı dönemin nasıl bir dönem olduğunun ve diğer açıklamalara hangi eleştirileri yönelttiğinin, hangi yetersizliklerine ve tıkanmalara cevap vermeye çalıştığına geniş bir şekilde verilmesi, o modeli anlayabilmenin temel koşuludur. Aksi takdirde modelleştirmenin mantığının ve çözümünün, bu modellerin *hangi soruları yanıtlamaya çalıştığı* esas meselesinin önüne geçmesi kaçınılmazdır ve sadece standart, teknik bir karakter kazanır. Nitekim bugün makroiktisat ders kitaplarının hemen başlarında yer alan Keynes’in çarpan modeli, bu anlamda sadece gelire bağlı olmayan unsurların belli bir değişiminin harcamalar ve (sabit fiyat varsayımı altında) denge gelir seviyesi üzerindeki etkisine indirgenmiştir. Böyle bir zeminde, artık, çarpan mekanizması daha sonra para ve maliye politikalarının etkinliğinin tartışılacağı bir teknik içeriğe büründürülmüş olmaktadır.

Oysa Keynes, her şeyden önce 1929’larda yaşanan krizi anlama ve açıklama çabası içerisinde, çarpan modelini analizinin en merkezi noktasına koymuş ve diğer bütün önermelerini bu model çerçevesinde geliştirmiştir⁹. Bunu yaparken de, Genel Teori’sinin önemli bir bölümünü, “Klasikler” diye adlandırdığı iktisatçıların, özellikle Say Kanunu’nun ve Walras’ın genel denge teorisinin eleştirisine ayırmıştır. “Klasik iktisatçıların” kurguladıkları dünyanın paranın dolaşım hızının sonsuz olduğu bir dünya tasavvuru olduğunu (ya da bir takas ekonomisi olduğunu); böylece kurguladıkları modelin ancak bir kimsenin bir mal satmasıyla diğer bir malı satın alması arasında, parayı bir menkul

⁸ Burada, özellikle bu tür bilgi biçimlerinin ve tarihi dönemlerin ve kuramların, örneğin İktisadi Düşünceler Tarihi gibi, ayrı ayrı dersler, konular halinde düzenlenmesinin bir bütünlük halinde verilmesi gerekliliğine karşılık gelmediği, hatta bilginin bütünlüğünü önemli ölçüde parçaladığı, bilgiyi analitik olmaktan çıkarıp kategorileştirdiğini ileri sürmekteyim.

⁹ Bu konuda bkn. Akyüz (1976), Leijonhufvud (1968) ve Keynes (1936).

kıymet olarak tuttuğu zaman diliminin yok denecek kadar kısa olması halinde geçerli olabilecek bir mekanizma öngördüğünü ısrarla vurgulamıştır.

En önemli özelliği parasal olması ve bu anlamda bütün ödemelerin para ile yapıldığı kapitalist bir ekonomide, paranın kazanılması ile harcanması arasına bir zaman dilimi girmesi halinde bu mekanizma işlerliğini kaybedecektir Keynes'e göre. Bu eleştirel yaklaşım Keynes'i efektif talep kavramsal talep ayrımına götürmüş, kapitalistlerin (kavramsal) talep bekleyişlerine dayanan üretim miktarlarının satılmaması halinde zincirleme bir gelir daralması süreci yaratarak ekonomiyi krize süreleyeceği sonucuna ulaştırmıştır. Bu zincirleme sürecin çalışması, bilindiği gibi, çarpan modelidir.

Yukarıda belirtilen Keynes'in analizi, zaten bilinen hususların tekrarlanması amacını gütmemektedir. Vurgulanmaya çalışılan asıl nokta, iktisat eğitimi açısından, Keynes'ci iktisadın öğrencilere anlatılmasında standart ders kitaplarında ve ders programlarında böyle bir çerçevenin çizilmiyor olmasıdır; ve böyle bir çerçeve çizilmeden Keynes'in ne yapmaya çalıştığını, para ve maliye politikaları konusundaki önermelerinin hangi gerekçelere dayandırıldığını kavrayabilmek imkansızdır.¹⁰ Keynes'i anlamak her şeyden önce 1929 kriz döneminin tarihi koşullarının iyice bilinmesinden geçmektedir. Bununla birlikte bu teoriyi öğrenmek ancak ve ancak Say Kanunu'nu ve Walras'ı anlamakla mümkündür.

Özetlersek, teorilerin kendi iç yolculukları, deneyimleri ve bir tarihleri ve hafızaları vardır. Bu yolculuk içinde yanlışlıklar, içsel tutarsızlıklar, diğer teorilerle karşılaşmalar, çelişkiler, iktisadi faaliyetlerin ortaya çıkardığı yeni olgular ve bu olgular karşısındaki yetersizlikler bir yumak oluştururlar. Eğitimin amacı bireylere analitik düşünme yetisini kazandırmak olacaksa, bu ancak bu yumağın kendi bütünlüğü içinde öğrencilere aktarılmasıyla sağlanabilir. Bu perspektiften bakıldığında sabit döviz kuru rejiminin işleme mekanizmalarının, Bretton Woods'un ortaya çıktığı tarihi koşullar ve o dönemde nasıl bir dünya düzeni önerildiğinin tarihi bağlantısı iyice işlenmeden teorik olarak anlatılması, bizzat bu teorilerin, bu yumağın içinin boşaltılmasına ve tamamen teknik bir içeriğe dönüşümüne yol açmaktadır.

Pedagojik anlamda son derece yararlı bir araç olmakla birlikte, J. Hicks tarafından geliştirilen, Keynes'in teorisinin IS-LM ilişkileri çerçevesindeki yorumunun, daha sonra Hicks'in kendisinin de kabul ettiği gibi, akım değişkenler olan tasarruf ve yatırımlarla stok kavramlar olan para arz ve talebini aynı düzlemde değerlendirmesinin ortaya çıkardığı içsel tutarsızlığı (matematiksel olarak çözüle bile) tartışılmadan, iktisat eğitimi gören insanlara analitik düşünme yetisini kazandırmak mümkün değildir. Teorilerin gelişimi bu tür tartışmaların yapıldığı bir tarihi zemin üzerinde gerçekleşir. Bugünkü iktisat eğitiminde yapıldığı gibi bu zemin kaldırıldığında teoriler dayanaklarını yitirirler; *tarihsiz, hafızasız* birer teknik araç haline dönüşürler.

Böyle bir aktarım içinde, belli bir aşamaya kadar sadece harcanabilir gelirin (bazen reel faiz haddinin) bir fonksiyonu olan tüketim fonksiyonunun içinde daha sonra birden beliriveren Pigou etkisinin, aslında Keynes'in Modigliani tarafından yapılan yorumunda ortaya çıkan üç düşük istihdam dengesi durumundan ikisini bertaraf ederek, Keynes'ci durumu ancak nominal ücretlerin katılığı ile mümkün olan bir kısa dönem olgusuna indirgelediği bilgisi yok edilmiş olur. 1920lerde Ramsey tarafından çözümlenmesine rağmen, yarım yüzyılı bulan bir süre sonra niye Ramsey modelinin 1980'lerde standart bir model haline geldiği, örtüşen kuşaklar, içsel büyüme modelleri gibi bugün başlangıç seviyeleri için bile önerilen kuramların niye *bu dönemde* yaygınlık kazandığı soruları cevapsız kalır iktisat eğitimi gören insanların kafalarında.

5. SONUÇ YERİNE BAZI ÖNERİLER

Yukarıda tartışılmaya çalışılan konular ve getirilen eleştiriler iktisat eğitimi konusunda bazı önermeleri de içinde barındırıyor aslında. Belli bir teorik açıklama bunun eğitimini gören insanlara, analizin nereye doğru gideceğini, hangi sorulara cevap vermek zorunda kalacağını, belli bir aşamada neyin açıklanması ve hangi bilginin analize dahil edilmesi gerektiğini vermeli, hissettirmelidir. Örneğin, şu sorulara yanıt veren bir anlatım bu doğrultuda işlevini yerine getirebilir. (a) Adam

¹⁰ Tekrar vurgulamakta yarar var. Buradaki sorun Keynes'in analizinin geçerliliği ya da geçersizliğini tartışmak değil, *iktisat eğitimi açısından* belli bir teorinin anlaşılabilmesi için mutlaka gerekli olan tarihi ve analitik bağlamın o teoriyle birlikte verilmesi gerektiğinin önerilmesidir.

Smith'in emek-değer teorisine niye başvurmak zorunda kaldığı. (b) Keynes'in, paranın işin içine girmesiyle, efektif talebin önemini ve bunun ne olduğunu öncelikle açıklamak durumunda olması. (c) Solow'un neoklasik büyüme teorisini geliştirirken yatırımlarla sermaye stoku ilişkisindeki boşluğu nasıl doldurmaya çalıştığı, bunu yaparken büyümeyi belirleyen asıl faktörün tüketicilerin tasarruf kararları olduğunu ön plana çıkarması, ancak Solow'un bu kararların nasıl alındığını analizine dahil etmediği, tutarlı bir teorik çerçeve getirebilmek için bu kararların analize mutlaka dahil edilmesi gerektiği ve bunun da daha sonra Ramsey modeli ile gerçekleştirildiği.

Aslında problem çözümü, belli bir teorik açıklama getirilirken bu teorik açıklamanın ne yöne gideceğini ve dolayısıyla hangi sorulara cevap vermesi gerektiğini görme faaliyetidir. Ancak bu tarzda edinilen bilgi üretken bir bilgi haline dönüşebilir ve daha önce ifade edilen standartlaştırma ve tamamen teknik bilgiye dönüşme sakıncalarından arındırılabilir.

Bir bilgi gövdesi kendi bütünlüğü içinde kavranırsa bilimsel bilgi olma özelliğini koruyabilir. Aksi takdirde, sadece belli sorulara cevap verebilen bir reçete haline gelir. Bu anlamda basitleştirmelerin gözlemler ve tarihi olgulara dayandırılması bu bütünlüğün korunmasında çok önemlidir. Örneğin bankerliğin ve bankacılık sisteminin ilk ortaya çıkışına ait, kendi içinde basit bir tarihi anlatım, ilk sene öğrencilerinin bile para çarpanı ve finansal krizlerin ortaya çıkabilme koşullarının neler olabileceğine ait daha başlangıçta bir sezgiye ve öngörüye sahip olmaları sonucunu yaratabilmektedir¹¹. Böyle bir motivasyon temelinde para çarpanının hesaplanması gibi teknik konular nispeten basit bir sunuma dönüşebilecektir.

Şu da belirtilmelidir ki, böyle bir motivasyon sağlandıktan ve bir teorik modelin bağlamı iyi anlaşıldıktan sonra, eğer o modelin çalışmasını anlamak yüksek düzeyde bir matematik, istatistik ve ekonometri gerektiriyorsa, bu teknikler gerektiği seviyede kullanılmalıdır. Eğer bir mühendislik öğrencisi lisans seviyesinde bile alanının gerektirdiği yüksek düzeyde bir matematik bilgisi edinebiliyorsa iktisat bölümleri öğrencileri de bu teknik bilgiyi öğrenebilirler.

Buraya kadar iktisat öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin getirilen öneriler, tartışılmasında yarar olan bir genel çerçeve çizmeye çalışmıştır. Bu çerçevenin içinin nasıl doldurulacağı ayrıca tartışılması gereken hususlardır. Ancak somut bir öneri getirmek gerekirse, özellikle ilk sene öğrencilerine alanın ne tür sorunlarla uğraştığının somut biçimde aktarılması ve motivasyon kazandırılması için, ilk senenin tamamının matematik, istatistik ve diğer “alan-dışı” dersler yanında, iktisatla ilgili olarak sadece **kapsamlı bir iktisat tarihinden** oluşması gerektiğini ve sorunların, arz-talep, faiz haddi vb. bir çok kavramın ve bunların ilişkilerinin bu tarih perspektifi içinde kazandırılması gerektiğini düşünmekteyim. Böyle bir yöntemin iktisat eğitimini tarihsiz ve hafızasız bir bilgi aktarımı olma sürecinden çıkarmakta önemli bir başlangıç olacağına inanıyorum.

KAYNAKÇA

Akyüz, Yılmaz (1976) *Sermaye, Bölüşüm, Büyüme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Akyüz, Yılmaz (1984) *Fiyat Mekanizması ve Makroekonomik Dengesizlikler*. Ankara: Yurt Yayınları.

Aronowitz, Stanley (1988) *Science as Power*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Barro, Robert J. (1990) *Macroeconomics, 3rd ed.* New York: John Wiley.

Barro, Robert J. and Xavier Sala-i Martin (1995) *Economic Growth*. New York: McGraw-Hill.

Blanchard, Olivier (1997) “Is There a Core of Usable Macroeconomics?”, *American Economic Review*, Vol. 87, No. 2, pp. 244 - 246.

¹¹ Kendi deneyimimden aktarmam gerekirse; iktisada giriş dersinde böyle bir sunuş yaptığım esnada bir çok öğrencinin Türkiye’de son dönemlerde yaşanan finansal krizlerin altında böyle bir olgunun mu yattığını sormaları ve bankaların içine düşebilecekleri nakit sıkıntısı ve bundan çıkmak doğrultusunda Merkez Bankası’nın neler yapması gerektiği üzerine kafa yormaları ve derse ve iktisada olan ilgilerinin artması bu görüşlerimi doğrulamaktadır.

- Blanchard, Olivier and Fischer, Stanley (1989) *Lectures on Macroeconomics*. Cambridge MA: MIT Press.
- Blaugh, Mark (1998) "Disturbing Currents in Modern Economics: Trends in 1990's Economics", *Challenge*, May – June.
- Blinder, Alan S. (1997) "Is There a Core of Practical Macroeconomics That We Should All Believe?", *American Economic Review*, Vol. 87, No. 2, pp. 240 - 243.
- Dornbusch, Rudiger and Fischer, Stanley (1990) *Macroeconomics*. New York: MacGraw-Hill.
- Fischer, Stanley (1975) "Recent Developments in Monetary Theory", *American Economic Review*, Vol. 65, No. 2, pp. 157 - 166.
- Foley, Duncan K., (1990) "Recent Developments in Economic Theory", *Social Research*, Vol. 75, No. 3, pp. 665 – 688.
- Gasset, Jose' Ortega Y. (1998) *Üniversitenin Misyonu*. İstanbul: Yapı ve Kredi Kültür Sanat Yayınları, Çev. Neyyire Gül Işık.
- Keynes, John M., (1936) *The General Theory of Employment, Interest and Money*. New York: Prometheus Books.
- Leijonhufvud, Axel (1968) *On Keynesian Economics and The Economics of Keynes*. New York: Oxford University Press.
- Mankiw, N. Gregory (1998) *Principles of Economics*. New York: The Dryden Press, Harcourt Brace College Publishers.
- Mankiw, N. Gregory (1990) "A Quick Refresher Course in Macroeconomics" *Journal of Economic Literature*, Vol. 28, pp. 1645 - 1660.
- Obstfeld, Maurice and Rogoff, Kenneth (1996) *Foundations of International Macroeconomics*. Cambridge MA: MIT Press.
- Rivera-Batiz, F. and Rivera-Batiz L. A. (1994). *International Finance and Open Economy Macroeconomics*, New York: MacMillan.
- Romer, David (1996) *Advanced Macroeconomics*, New York: McGraw-Hill.
- Romer, David (2000) "Keynesian Macroeconomics without the LM Curve," *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 14, No. 2, pp. 149-169.
- Russell, Bertrand (1998) *Sorgulayan Denemeler*. İstanbul: Tübitak Popüler Bilim Kitapları, 10. Basım, Çev. Nermin Arık, pp. 209 – 231.
- Sargent, Thomas J. (1987) *Macroeconomic Theory, 2nd ed.*. Boston: Academic Press,
- Solow, Robert M. (1997) "Is There a Core of Usable Macroeconomics We Should All Believe In?", *American Economic Review*, Vol. 87, No. 2, pp. 230 - 232.
- Taylor, John B. (1997) "A Core of Practical Macroeconomics", *American Economic Review*, Vol. 87, No. 2, pp. 233 - 235.
- Taylor, John B. (2000) "Teaching Modern Macroeconomics at the Principles Level", *American Economic Review*, Vol. 90, No. 2, pp. 90 - 94.
- Weeks, John (1989) *A Critique of Neoclassical Macroeconomics*, London: MacMillan Publishing Company.