Server Tanilli

Nasıl bir eğitim istiyoruz?

AMAÇ

Server Tanilli

Nasıl bir eğitim istiyoruz?

AMAÇ YAYINCILIK
Çatalçeşme Sokak 15/1
Cağaloğlu - İSTANBUL
Tel: 522 11 96

Genel Sıra No: 13
Eğitim Dizisi: 1

Birinci Basım: İstanbul, Eylül 1988

Kapak baskı: Orhan Ofset; **Dizgi - Baskı:** Eskin Matbaası;
Cilt: Acar Matbaacılık Tesisleri

Server Tanilli

Nasıl bir eğitim istiyoruz?



Türkiye'de,
«fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür»
kuşaklar yetiştirmenin kavgasını vermiş
ve daha da verecek olan
öğretmenlere,
öğretmenlerime...

BAŞLARKEN

Hayvan, içgüdüsüyle varlığını sürdürüyor; insan topluluklarının sürekliliğini sağlıyan ise, eğitim. Toplumsal kültürü bir kuşaktan ötekine aktarmak, ve aktarırken, geleceğin kapılarını açacak anahtarları da vermek genç beyinlere: Eğitim deyince de başta bunu anlıyoruz. İnsanoğlunun bu soylu uğraşı, çağımızda çok boyutlu; ve eğitim, üstünde bugün de düşünülüp tartışılan, sorunlarını çözmek için hemen her toplumun seferber olduğu bir konu. Bu seferberlik, daha iyi bir eğitim, giderek daha sağlıklı bir toplum ve daha yüce bir insanlık adına, öyle görülüyor ki hep sürecek, sürmeli de.

Ya ülkemizdeki durum?

Cumhuriyeti kuranların eğitim derken anladıkları, «fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür» kuşaklar yetiştirmekti; bunu gerçekleştirmek için buldukları da, başta «laik eğitim»di. Laik eğitim, Türkiye'de böyle kuşaklar yetiştirmiştir ve iyiki de yetiştirmiştir; bugün ülkemizde çağdaşlığın kavgasını yapanlara dikkat ediniz, böyle bir eğitimden geçmiş kafalardır.

Ne var ki, 1950'li yıllardan başlıyarak, gericiliğin en korkunç saldırılarıyla karşılaşan da, başta bu ilke olmuştur; 12 Eylül'le, bu saldırı, tam bir ihanete dönüşmüş ve eğitim, gericiliğin pençesine terkedilmiştir. Bugün çocuklarımız, aklın

ve bilimin aydınlığından uzakta, çağdışı bir eğitimin sultası altındadırlar. Aslında, toplum olarak bütün bir geleceğimizdir karanlığa gömülen. 21. yüzyıla -şunun şurasında- pek sayılı yılların kaldığı bir sırada, bir toplum için bundan daha acı bir şey olamaz; daha utanç verici bir şey de.

Bu kitap, buradan kalkarak, ülkemizdeki eğitimin sorunlarına eğiliyor; gerçekleri sergilerken, çağdaş kimi doğruların altını da yeniden çiziyor. Türkiye'de ilerici, demokrat ve devrimci güçlerin öteden beri savunduklarının -bir bakıma- tekrarı söylediklerimiz; ama öylesine yaşamsal bir konu ki bu, ne denli tekrarlansa o denli yeri.

Okuyunuz göreceksiniz.

Strasbourg, 1 Eylül 1988
Server TANİLLİ

I

EĞİTİMİN ANLAMI

Eğitim, başta çocuklara ve gençlere hitap ediyor; uygulandığı yer de önce okul. Ancak, öylesine çok boyutlu ki bu uğraş, okul öncesinden başlıyor ve «okul sonrası» ya da «sürekli eğitim» halinde, bütün yurttaşlara açılıyor. Böylece, yalnız meslekten eğitimcilerin ya da yetiştirilecek çocukları olan ana-babaların sorunu değil bu, herkesin aslında.

Eğitim, başta devletin görevi ve çağımızda bir insan hakkı.

Ama her şeyden önce nedir eğitim?

EĞİTİM KELİMESİNİN ÜÇ ANLAMI

Eğitimin kimi Avrupa dillerindeki karşılığı olan **«éducation»**, Latinceden geliyor ve iki kelime var kökeninde: **Educare** beslemek demek; **educere** de bir şeyden çıkarmak, bir şeye doğru yönelmek, tek kelimeyle yetiştirmek. Bunları bir yana bırakırsak, eğitim kelimesi birbirinden farklı üç anlamda kullanılıyor günümüzde (1)

Eğitim, her şeyden önce sosyal bir kurumu, bir **«eğitim sistemi»**ni dile getiriyor. Böylece, bir Amerikan eğitiminin karşısında bir Sovyet eğitimin-

(1) Ayrıca bkz. **Gaston Mialaret,** Les sciences de l'éducation. Paris, PUF., 3. ed., 1984.

den ya da bir İlk Çağ eğitiminin karşısında modern eğitimden sözedilir. Eğitimin, kurum olarak bir yapısı, işleyiş kuralları vardır. Örneğin Fransız eğitimi bir bütündür: Başında bir Bakan vardır; onun yanı sıra kurumlar, öğreticiler ve öğrenciler; son olarak da bir kanunlar ve tüzükler yığını bu bütünün işleyişini saptar ve gözler önüne serer. Ancak, bu resmî görünüşün yanı sıra, örneğin bir radyo ve televizyondan başlıyarak, eğitimin az-çok yaygın öteki kuruluş ve uygulamalarını da unutmamalı. Resmîsi ve özeliyle, laik ve dinsel olanıyla bunların hepsi, kurum olarak bir ülkedeki eğitimin niteliğini belirliyor.

Eğitim kelimesi, ikinci olarak, bir **«eylemin sonucu»** anlamında kullanılıyor. Bu anlamda, iyi ya da kötü bir eğitimden geçilmiştir; ya da teknik bir eğitimden geçmiş bir kimseye karşı klasik eğitim görmüş bir kimse vardır. Burada, belli bir eğitim sisteminin şu ya da bu bölümünün «ürün»ü olan bir kişi söz konusudur artık. Doğaldır ki, Aldous Huxley'in, o ünlü romanında, **Dünyaların En İyisi**'nde anlattığı, belli bir dengeyi sürdürmek amacıyla açıktan açığa belirlenmiş eğitimden geçen ürünleri hatırlatmak değil kastımız.

Ne var ki, genellikle bu «ürünler»e bakıp, bir ülkede -birinci anlamda- yürürlükte olan eğitim sistemi hakkında değerlendirmeye gidilir. Bu anlamdadır ki, eğitim gençleri yaşama hazırlar ve uyarlar; ya da gençlere ne yeterli hayal gücü, ne yaratıcılık, ne de girişim ruhu vermiştir sistem. Yine bu anlamdadır ki, «eğitimin düzeyi düşüyor» denir; çünkü çocuklar, ana-babalarının okul sıralarında vaktiyle aldıkları aynı bilgileri edinememişlerdir. Eğitim sisteminde reform tasarıları, işte

eğitimin bu ürünlerini düzeltmek amacıyla ortaya çıkar; tartışmalar bu amaçla başlar, alevlenir.

Son olarak, eğitim kelimesi bir **«süreci»** dile getirir: Bu süreç, önceden bilerek ya da bilmeyerek, iki ya da daha çok sayıda insanı birbirine bağlar; onları birbirleriyle ilişkiye geçirir ve karşılıklı düşünce alış-verişi durumuna getirir. Bu anlamdadır ki, eğitim okulun çerçevesini aşar; her yaşta ve yaşamın her durumunda gözlenen bir süreç olup çıkar.

Böylece, eğitimi, çocuklarla sınırlayan, onları kültür ve iyi davranışlarla donatıp yönlendirmekle yetinen anlayış günümüzde terkedilmiş bulunuyor. XX. yüzyılın hele şu son çeyreğinde eğitim kavramı alabildiğine genişledi: Akla ilk gelen elbette yine çocuklar ve gençler; ama onları da aşan ve bütün toplumu kucaklıyan, çok boyutlu bir kavramla karşı karşıyayız.

İşte öyle olduğu içindir ki, eğitim sorunu önemli, yaşamsal toplumlar için.

ÇAĞDAŞ EĞİTİMİN ÇERÇEVESİ

Çağdaş eğitimin çerçevesi üç yönde genişledi:

1. Birinci genişleme, eğitimin hitap ettiği bireyin **«yaş»**ıyla ilgili. Bu bakımdan, insan yaşamında aşağıya ve yukarıya doğru eğitimin yayılıp uzandığını görüyoruz. Uzun bir süre, «akıl çağı» eğitime başlamanın da çağı oldu ve çoğu ülkelerde zorunlu okul eğitimi 6 yaş dolayında başlıyordu. Son yarım-yüzyılda, burada açıklayamayacağımız çeşitli nedenlerden dolayı, 6 yaşından küçük olan çocuklar için de bir ilgi kendini gösterdi ve

gelişti. Fransa'da pek iyi uygulanan okul öncesi eğitim, bugün çoğu ülkede yerleşmiş bulunuyor. Başta psikanalistler olmak üzere, psikologların, biyolojistlerin ve şimdi de sosyologların katkıları, yaşça git gide daha küçük çocuklarla ilgilenmeye götürüyor bizi ve «eğitim doğumla başlar» dendiğinde, artık kimseyi de hayrete düşürmüyor bu söz. Bunun gibi, ilk yılların ve aile ortamının, kişiliğin sonraki gelişmesinde ne denli önemli olduğu da biliniyor. Doğumla 3 yaş arasındaki çocuklarda, sosyal uyarıların, yaşam ve beslenme koşullarının oynadığı rolü yadsımak elde değil. Ailenin, arkasından da çocuk bahçelerinin ya da ana okullarının verdiği eğitim, böylece ilkokuldan geçip bireyin yaşamında çok ileri yıllara uzanan bir uzun zincirin ilk halkaları.

Öte yandan şu da aşikâr: Okulun verdiği eğitim, git gide artan yıllara yayılıyor. Zorunlu okulun bitim yaşı son yarım-yüzyılda hayli genişledi ve gelişmiş ülkelerde 16 ile 18 yaş arasında gidip geliyor şimdi. Ne var ki, eğitime uygulamada getirilen değişiklikler ne olursa olsun, genel ya da meslekî, hep bir okul eğitimidir söz konusu olan.

Son on yıllarda, yüzyılın başlarında başını halk üniversitelerinin çektiği «sürekli eğitim»in geliştiğine tanık oluyoruz. Şimdi söz konusu olan yeni bir eğitim biçimi: Bu eğitim, daha önce bir meslek edinmiş yetişkinlere hitap ediyor ve başlıca amacı da her zaman ek bir diploma vermek değil. Bunun gibi, içinde yaşadığımız yıllarda üçüncü dönem üniversitelerin doğuşuna tanık oluyoruz; ve, yaşlılıkla ilgili bir eğitimin kimi ilkelerini ortaya koymaya başlamış durumda.

Böylece eğitim, doğumdan ölüme değin, in-

san yaşamının her aşamasına hitap eder derken, hiç de abartmış olmuyoruz. Kuşkusuz, bu eğitim, birbirinden farklı biçimler ve amaçlarla ortaya çıkıyor; ancak, eğitimin yukarıda belirttiğimiz anlamlarından en az birine girdiği de tartışma dışı.

2. Eğitimin çerçevesindeki genişlemenin bir ikinci nedeni şu: Eğitim, artık sadece okulların ürünü değil. Sosyologlar, **«koşut okul»**un önemini aydınlığa çıkardılar ve bugün itirazsız kabul ediyoruz ki, bir çocuğun, okulu bitirdiğinde, edinmiş olduğu kazanımlar ve kafasında taşıdığı bilgiler, hem de pek önemli ölçüde, işte bu koşut okuldan geliyor. Çoğu kez dünyadan hayli soyutlanmış bir yer tutan asıl okulun dışında, çocuk, yaşadığı ortamdan -her zaman zenginleştirici olmasa da- yığınla uyarı alıyor: Basın, radyo, televizyon, her günkü deneyimler... Çocuk, kişisel etkinliğiyle, ortamda bir yolculuğa çıkıyor, yığınla şey öğreniyor, aralarında neden-sonuç bağı olan bir sürü ilişkiyi keşfediyor; tek kelimeyle, ortam, belli bir biçimde «eğitiyor» onu. Kuşkusuz bütün bunlar, çocuğu etkiliyor ve ilerdeki kişiliğinin kimi niteliklerini veriyor. «Eğitim» kelimesinin anlamını biraz fazla genişletmiş de olsak, gerçek bu. Öyle olduğu için de, **mass media**, yani iletişim araçları, eğiticilerin karşısına önemli ve çetin sorunlar çıkarıyor.

Daha genel olarak, burada söz konusu olan. okulla çevrenin ilişkileri sorunudur.

3. Eğitimin çerçevesinde bir üçüncü genişleme şu anlamda: Hiç çekinmeden söyleyebiliriz ki, uzun bir süre, eğitim, yalnızca zekâ ya da sadece bellekle ilgilenmiştir. Buna karşılık, biliyoruz ki, Orta Çağda şövalyenin eğitiminden beklenen bedensel ve manevî güçtü; XVII. yüzyılın «dürüst

kişi»si de, belli sosyal değerlerin arkasından koşuyordu. Yüzyılımız, eğitimi, insanî her alana yaymayı istedi. Bugün, duyarlılığın eğitimi de zekânın eğitimiyle bir tutuluyor; ve, bedenin eğitimi hiç de son sıraya atılmış değil: **Mens sana in corpore sana,** yani «sağlam kafa sağlam bedende bulunur» diyordu değil mi Virgilius? Bugün de geçerli o. Böylece, **«bireyi bütünlüğüne oluşturmaya»** doğru gidiliyor. Günümüzde, eğitimin tek amacı, artık çocuktan -yargılaması yerinde- zeki bir insan çıkarmak değil; amaç, dengeli bir kişiliği geliştirmek: Doğuştan gelen bütün yetenekleri açılıp serpilmiş, yeni yetenekler kazanmış, karşılaştığı yeni durumlarda uyum sağlıyabilen, kendini değiştirmesini ve düzeltmesini bilen dengeli bir kişilik.

Kökünden söküp koparmadan geliştirmek; dallarını kırmadan zenginleştirmek; ulusal kültürlerin zenginlik ve değerini yadsımadan evrensel kültür değerleriyle donatmak; insanı, dünyadaki yeri konusunda bilinçlendirmek; geçmişe neler borçlu olduğu, bugünün ne olduğu ve geleceğin nasıl olacağı konusunda bilinçli kılmak; insana, geleceği kendi ellerinde tuttuğu güvenini vermek ve buyruğu altına aldığı doğa güçleri üzerindeki egemenliğini sürdürerek bu güçlere tutsak olmamanın ona bağlı olduğunu öğretmek...

İşte, çağdaş eğitimin ana çizgileri ve hedefleri! (2)

(2) Ayrıca bk. **İsmail Hakkı Baltacıoğlu**, Pedagojide İhtilâl, İstanbul, 1964; **Hilmi Ziya Ülken**, Eğitim Felsefesi, İstanbul, 1967; **Gürsen Topses**, Eğitim Felsefesi Temel Sorunları, Ankara, 1982. Daha da özel olarak: **Vasili Suhomlinski**, Eğitim Üzerine (Çev. Ali Özdoğu), İstanbul, 1986; **Angela Medici**, Yeni Eğitim (Çev. Nihal Önol), İs-

Ve eğitim, çağımızda bir insan hakkı.

EĞİTİM, ÇAĞIMIZDA BİR İNSAN HAKKIDIR

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 20 Kasım 1959'da kabul ettiği «Çocuk Hakları Bildirisi», bir yerinde şöyle der: «Çocuğun, hiç olmazsa ilk aşamada parasız ve zorunlu olması gereken, bir eğitim hakkı vardır. Çocuk, genel kültürüne katkıda bulunacak ve kendisine, eşit şans koşullarında, yeteneklerini düşünme yetisiyle, manevî ve sosyal sorumluluk duygusunu geliştirme ve toplumun yararlı bir üyesi olma olanağını sağlıyacak bir eğitimden yararlanmalıdır» (İlke 7, fıkra 1).

Bugün **«çocuğun eğitim hakkı»** dediğimiz işte bu!

Bu, temel hak ve özgürlükler tarihinde pek büyük bir gecikmeyle ortaya çıkmış bir hak. İnsanlar, bilindiği gibi, başta devlet olmak üzere, kendilerini kuşatan her türlü otoriteye karşı, kişiliklerini saydırma yolunda uzun ve çetin bir mücadele verdiler. İlk elde ettikleri haklar da, yaşam, özgürlük, eşitlik ve hukuksal güvence oldu. Bütün bunların bildirilere, oradan da anayasalara geçişi şöyle iki yüzyıllık bir olay. Buna karşılık, eğitimin, onca önemli de olsa, «insan hakları»nın listesine girişi yeni, yepyeni (3).

Niçin öyle?

tanbul, 1972; **V. Turcenko**, Bilimsel-Teknik Devrim ve Eğitimde Devrim (Çev. Ahmed Okan), İstanbul, 1979.

(3) Bkz. **Fernando Volio**, Le droit de l'enfant à l'éducation, son histoire, in «Le droit de l'enfant à l'éducation», Paris, Unesco, 1979, s. 19 vd.

Aslında eğitim, daha başlardan başlıyarak, her çağda ve her toplumda saygınlığını korumuştur. Ne var ki, eğitime her yerde, toplumun genel yararı açısından bakılmıştır. Topluluğun gönenç ve erinci ile niteliklerinin sürdürülmesi: Eğitim sistemlerinin temel amacı bunlar olmuştur. Bu sistemler, kimi unvanları ve erişilmesi gereken kimi hedefleri belirliyordu: Toplumda önemli bir mevki sağlamak; kültürü koruyup sürdürmek; adalete, erdeme, güzel bir yaşama kavuşmak; din bilgisini yaymak; kamu yaşamı ve devletin modernleştirilmesi için dürüst insanlar yetiştirmek, vb. Kuşkusuz, her durumda, birey de eğitim ve öğretimin nimetlerinden alacağını alıyordu; ama her şeyden önce gelen kollektif bir ülkü idi.

Bu ülküye, o topluma egemen sınıf ve zümrelerin damgasını vurduklarını söylemeğe gerek var mı?

XVI ve XVII. yüzyılın ünlü kimi eğitbilimci ve filozofları, öğrencinin üzerine eğildiklerinde, bireyin bir eğitim hakkı bulunduğunu sezdiler. Böylece, Jan Amos Comenius (1529-1670), **Büyük Didactica**'sında «genç ve yaşlı, zengin ve yoksul, soylu ve soylu olmayan, erkek ve kadın bütün insanların bir arada ve her birinin teker teker» eğitilmelerini ister; çünkü ona göre, aslolan, «yazgının insan olarak yaratacağı herkesi» eğitebilmektir; o yüzden de, «insan soyu»nu eğitmek, sadece bir sosyal görev değil, insanın en soylu özlemlerinden biridir de.

John Locke (1632-1704) ile Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) da, modern anlayışa yaklaşan düşünürler oldular. Locke, **Sivil Yönetim Üstüne İkinci Kitab**'ında «velayet hakkı»ndan söz eder-

ken, ana-babanın, insan olarak sahip oldukları özgürlükten yararlanabilecek duruma gelmeleri için, çocuklarını eğitme görevinin altını çizer. Bununla beraber çocuklar, ancak «akıl çağı»na erişmekle ana-babalarına bağımlılıktan kurtulurlar. O ânâ değin, ana-baba, çocukların özgürlüğünü korur gözetir; bu görev, onların eğitimini sağlamayı da içine alır. Böylece, ana-babanın koruyup gözetme hakkının karşısında, çocukların da «eğitim hakkı» vardır.

Rousseau da, ünlü **Emile**'inde, çocuğa özgürlüğünü tanır; mutluluğu ona bağlıdır çünkü. Bununla beraber, çocuğun özgürlüğü «zayıflığı ile sınırlı»dır; bu da, ana-babasına bağımlı kılar onu. Ana-babanın temel görevlerinden biri, çocuklarını eğitmektir; öyle der: «Babalık görevlerini yerine getirmeyenin baba olma hakkı da yoktur». Locke gibi Rousseau için de, çocukların eğitim hakkı, onların, istenilen zamanda özgürlüklerinden gerektiği gibi yararlanma haklarından doğar. Her insanın, yeteneklerini kullanabilmesi için eğitimden geçmesi, mutlak bir zorunluktur: «Doğuşta sahip olmadığımız ve büyüdüğümüzde de bize gerekli olacak ne ki var, eğitimle gelir bize».

Comenius, Locke ya da Rousseau gibi düşünürlerin sezilerine karşın, eğitimin temel uğraşı, uzun yıllar, üzerine kurulacağı felsefe ve kullanacağı yöntemler olmuştur her yerde; hukuksal kaygılar ise arka plâna atılmıştır. Böylece, uzun süre, bireyin eğitim hakkı ne bir formüle kavuşabildi ne de tutunup kök salabildi.

Konuya modern ölçütleri ilk getiren Fransız Devrimidir.

Fransız Devrimi, kamusal eğitime, özgürlük-

te eşitlik ülküsünün hem amacı hem de aracı olarak bakıyordu. Devrimin sosyal programında, kitlelere yayılmış kamu eğitimi düşüncesi ağır basar. Bu düşünce İlk Çağda da vardı; ne var ki, artık söz konusu olan, eski Yunanlıların düşündüğü gibi bir «seçkinler» yetiştirmek değil, eğitimin nimetlerini çoğunluğun hizmetine sunmaktı, yani «demokratikleştirmek»ti eğitimi. Bir başkası ekleniyordu bu düşüncelere: Eğitim, «bağımsızlığa» kavuşturur insanı; çünkü, bireyin yeteneklerini geliştirmesinin yollarını açarak, onu başka değerlerle donatarak, insanlığının karşısına dikilen her türlü engele karşı etkili biçimde mücadele etmek olanağını sağlar kişiye. Bununla beraber, o sıralarda gözetilen hedef, çocukların eğitim hakkından çok sosyal ve iktisadî eşitliği sağlamaktı.

Fransız Devriminin ve onunla çağdaş Amerikan Devriminin yerleştirdikleri bir düşünce daha vardır: **Eğitim, devletin temel görevidir.** Eğitimin değeri ve devletin bu alandaki rolü, o devrin önde gelen insanlarının durmadan altını çizdikleri bir konudur. Örneğin Thomas Jefferson, 13 Ağustos 1786'da Paris'teki bir dostuna yazdığı mektupta öyle der: «İnanıyorum ki, bilginin halka yayılması, bizim hukuk düzenimizin en önemli kanunudur. Özgürlüğü ve mutluluğu korumanın bundan daha güvenilir başka bir temeli yoktur... Sevgili dostum, cehalete karşı savaş açınız; insanların ortak eğitimi için kanun koyunuz ve yetkinleştiriniz!». O yılların büyük düşünürü Condorcet'nin formülü de ünlüdür: «Çocuklar, ana-babalarından önce Cumhuriyetindir». Düşünür, hiç de totaliter bir rejimin felsefesine sapma amacını taşımadan, demokratik bir eğitimde devletin rolünü -veciz bi-

çimde- belirtmek istiyordu söylediğiyle.

1791 Anayasasının dediği gibi, bütün insanlar için kamusal eğitim, özgürlük, eşitlik ve adalete tutkun insanların kaygısı olur. O yıllardan bu yana, çoğu ülkenin hukuk düzeni bu kaygıyı paylaşır: Anayasalar ve kanunlar, özellikle okul çağındakiler için, zorunlu ve parasız öğretimi ilân ederler; bunu gerçekleştirmek için devlete görev verirken, kamu öğretiminin yanında özel eğitim de yer alıyorsa, onu gözetleyip denetleme hakkını da tanırlar devlete. Çoğulcu demokrasinin bulunduğu ülkelerin büyük bir bölümünde durum budur; özel eğitimin, toplumun üstün amaçlarına aykırı hareket etmemesine göz kulak olunur.

Eğitim, bir hak olarak uluslararası bildirilere de geçer.

10 Aralık 1948 tarihli **İnsan Hakları Evrensel Bildirisi**, «her insanın eğitime hakkı olduğunu» ilân eder (m. 26). Bu haktan yararlanacaklar, başta çocuklardır kuşkusuz; öğretim sistem ve yöntemleri önce onlar için düşünülmüştür; toplum, kültür birikimlerini onlara emanet edecektir ve bu birikimi zenginleştirip sürdürecek olanlar da herkesten önce çocuklardır. Ne var ki, Evrensel Bildirinin 26. maddesi, eğitim hakkını yetişkinler için de ilân etmiş bulunuyor. Çünkü, eğitim dinamik bir süreçtir; yaşamın hiçbir anında ona nokta konulamaz. Başta şu nedenle ki, bilgilerin önü ardı kesilmez; bilgilenme gereksinmesini ortadan kaldırma olanağı yoktur; böylece, kendisi de durağan olmayan çevrenin isteklerine aralıksız yanıt vermek gerekir.

Bildiri, aynı maddesinde, «İlk öğrenimin zorunlu olduğunu» da ilân ediyor.

İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, eğitim hakkının insanın temel bir hakkı olduğunu ilân ederken, bu hakkın kimi nitelikleri konusunda bütün ülkelere ana ilkeler de sunuyor: Böylece, «eğitim, insan kişiliğinin tam anlamıyla açılıp serpilmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesini hedef almalıdır». Görülüyor ki, söz konusu olan sadece bilgi aktarmak değil, yeteneklerinden en iyi yararlanmalarında yardımcı olarak insanları oluşturmak, yani eğitmektir daha çok. Bildiri, bu amaçla, birey ve toplum yararına kimi noktalara işaret ediyor. Eğitimden amaç, «bütün uluslar, bütün ırklar ya da dinsel guruplar arasında anlayışı, hoşgörüyü ve dostluğu desteklemek, barışı sürdürmek için Birleşmiş Milletlerin etkinliklerini geliştirmektir».

Bildirinin 26. maddesi, devletlerin eğitim konusunda uygulayacakları politikaya kimi yönler de öneriyor: Eğitimin parasız oluşu; teknik ve meslekî eğitimin genelleştirilmesi; yüksek eğitime girişte eşitlik; çocuklarına verilecek eğitimin türünü seçmede ana-babaların öncelikle hak sahibi olmaları.

İşte, İnsan Hakları Evrensel Bildirisine göre, çağımızda demokratik bir eğitimin nitelikleri!

Evrensel Bildiri'den sonra, eğitim hakkının tarihinde önemli bir dönüm noktası olan bir başka belge, Birleşmiş Milletler'in yayınladığı -20 Kasım 1959 tarihli- **«Çocuk Hakları Bildirisi»**dir. Bu bildiri, insanlığın kendisinde olan en iyi şeyi çocuğa verme yükümlülüğünden kalkarak, çocukla toplum arasında bir ilişki kurar; çocuğa verilen haklardan biri de «eğitim hakkı»dır.

Çocuğun eğitim hakkını ilân eden, uluslarara-

sı ya da bölgesel başka belgeler de var.

Yeni anayasalar da bu hakka yer veriyorlar.

Özetle, eğitim hakkı, temel insan hakları arasında çağımızda. Kuşkusuz pek önemli bir gelişme bu. Ne var ki, bir yerde toplumun düzeni de işin içine giriyor; kimi yerde o düzen bu hakkın gerçekleşmesini daha da kolaylaştırırken, kimi yerde bir engel olup çıkıyor.

Böylece, eğitim derken düzeni gözden uzak tutmamalı!

DÜZENİN ETKİSİ

Toplum düzeni derken, başta onun «sınıfsal» yapısı gelmeli akla; çünkü, bir toplumu ötekinden ayıran ilk ölçüt bu. Öyle olduğu içindir ki, her eğitim sınıfsal bir eğitimdir; iktidardaki sınıfın damgasını taşır. Eğitim, toplumun üyesi olan bireyi, toplumun bilgi, değer ve davranış ilkelerine göre biçimlendirmeyi hedeflediğine göre, toplumda ağırlıklı olan düşünce, yani toplumda egemen olan sınıf hangisiyse, eğitim de o doğrultuda biçimlenir ve gelişir. Eğitim derken, onun **«sınıfsal öz»**ünü gözden uzak tutmamak gerek!

Bu bakımdan, çağımızda kapitalist toplumda eğitimle, sosyalist toplumdaki eğitimi birbirinden ayırmalı (4).

Çağımızın asıl çelişmesi bu çünkü.

Kapitalist toplumda eğitim, pek doğal olarak,

(4) Bu konuda bkz. **Yalçın Küçük**, Emperyalist-Kapitalist Ülkelerde Eğitim'in «Demokratik Eğitim Kurultayı», Cilt 1, Ankara, 1978, s. 481 vd.; **Oya Baydar**, Sosyalist Ülkelerde Eğitim (İlkeler ve Uygulama), aynı eser içinde, s. 497 vd.

egemen sınıf olan burjuvazinin gereksinme ve isteklerine uygun olarak düzenlenmiştir. Burjuvazi için amaç, sermaye düzeninin yaşaması ve sermaye sahibinin güçlenmesidir; eğitim de aslında bu amaca yöneliktir. «Burjuva rejiminde okulun şu üç görevi vardır: Gelecek işçi kuşaklarına kapitalist rejime bağlılık ve saygı aşılamak; egemen sınıfın gençlerinden emekçi sınıflara 'kültürlü' bekçiler yetiştirmek; sermaye kârlarını artırmak üzere bilimin teknik alana uygulanmasını ve kapitalist üretimin artmasını sağlamak». Öğrenci gibi, öğrenciyi eğitecek öğretmen de bu amaca göre yetiştirilir; ders kitapları da bu amaca hizmet etmek üzere hazırlanır.

Böylece, kapitalist ülkelerdeki eğitim düzendeki çelişmeleri yansıtır.

Kapitalist ülkelerde, her zaman iki farklı eğitimden söz edilebilir: Biri işçi, köylü, sıradan ve dar gelirli aydın ve küçük memurların çocukları için eğitim; öteki de, yönetici eğemen sınıfların çocukları için eğitim. Burjuvazi, birinci tür eğitimin sınırlarını daraltmaya, bu eğitimi yalnız iktisadî gereksinmelere ve kendi işçi gereksinmelerine yanıt verebilecek sınırlarda tutmaya çalışır; ikinci tür eğitim içinse bütün kapılar açık tutulur.

İstatistikler bu gerçekleri doğruluyor.

Kapialist ülkelerin çoğunda, yaygın bir ilk öğrenime karşın, orta öğrenim kurumlarına ilk öğrenimi görmüş olanların ancak % 20'si devam edebilmektedirler. Örneğin, Fransa'da liselere, varlıklı sınıfların, mutlu azınlığın çocuklarından % 94'ü devam ederken, işçi çocuklarının % 45'i, köylü çocuklarının da ancak % 32'si gidebilmektedir. Eğitim süresi boyunca da, işçi ve köylü çocukları sü-

rekli dökülmekte; ve bu dökülme oranı, son sınıfa gelindiğinde İngiltere'de % 40'ı, İsviçre'de % 50'yi, Federal Almanya'da % 80'i bulmaktadır. Bütün kapitalist ülkelerde orta öğretimden mezun olabilme oranı, doğrudan doğruya gelir düzeyine bağlıdır. Örneğin Fransa'da, teknik üniversite ve yüksek öğretmen okullarında işçi çocuğu oranı yalnızca % 2'dir. Yine, kapitalist ülkelerde egemen sınıfların, varlıklı sınıfların çocuklarının yüksek öğrenime devam etme şansı işçi çocuklarından 40 kat, yoksul köylü çocuklarından 80 kat fazladır. Özetle, kapitalist eğitim sistemi, ilkokuldan üniversiteye değin bir **«sınıfsal ayıklama ve ayrıcalıklar»** sistemidir.

Kapitalist toplumda eğitimi çarpıtan başka konulara girmek istemiyoruz.

Sosyalist toplum, kapitalist toplumdan her bakımdan farklı, onun zıddı bir toplum biçimidir. Her şeyin, giderek insan emeğinin de metalaştığı kapitalist topluma karşılık, sosyalist toplumda hedef, insanın gelişmesi ve her türlü baskı ve sömürüden kurtulması, tüm yeteneklerini son sınırına değin geliştirebilmesi ve böylece kendi kendini aşmasıdır. Öyle olunca, sosyalist toplumdaki eğitim kuram ve uygulaması da kapitalist toplumdakinden farklı olacaktır. İnsan, üretici güçlerin en önemlilerinden biri, var olmaması halinde öteki güçlerin hiç birinin var olamıyacağı ve üretimin yapılamıyacağı güçtür. İşte, sosyalist sistemde eğitim, bu üretici gücün, yani **«insanın olabildiğince gelişmesi»**ni hedef alır.

Nedir sosyalist toplumda eğitimin başlıca görevleri ve hedefleri?

Sosyalist toplumda eğitimin başlıca görev ve

hedefleri, yukarıda belirttiğimiz hareket noktalarına uygun olarak şunlardır: Kişiyi yeni, yepyeni bir toplumun insanı ve kurucusu olmaya hazırlamak; kişinin bedensel, zihinsel tüm yeteneklerini alabildiğine geliştirmek, yani insanı üretici güç olarak ve birey olarak geliştirmek; kişinin yaratıçılığını, kendini aşma olanaklarını geliştirmek; yeni toplumun yeni insanının ahlâki değerlerini, davranış ilkelerini yerleştirmek; üretimin tüm toplum yararına en fazla gelişmesi için üretici insanı, gerekli üretim bilgileriyle, teknik bilgilerle donatmak; insanların siyasal bilinçlerini geliştirmek, onları toplumun yönetimine katkıya ve doğrudan katılmaya hazırlamak; kuramla pratiği, bilimsel bilgi ve düşünce ile davranışı kaynaştırmak.

Ve son olarak, sosyalist eğitimin, öteki ilkelerin sonucu olan bir başka ilkesi de, **«özünde uluslararası»** olmasına karşılık, **«biçiminde ulusal»** olması, yani kişilere olduğu kadar uluslara da kendi yeteneklerini, kendi yapılarına uygun yaratıcılıklarını geliştirme olanağını vermesidir. Öyle olduğu içindir ki, burjuvazinin bütün propogandalarına karşın, ulusal kültürlerin en başarılı biçimde serpilip geliştiği yerler sosyalist ülkelerdir.

Bütün bu söylediklerimizi istatistiklerle de doğrulamak mümkün.

Özetle, sosyalizmin hedefi insanın gelişmesi, yabancılaşmalardan ve meta sayılmaktan kurtulması, sömürünün ortadan kalkması, yepyeni bir insan toplumunun kurulması olduğuna göre, sosyalist eğitim sisteminin, özü ve biçimiyle, ilkeleri ve hedefleriyle kapitalist ülkelerdeki eğitimden farklı olması doğal ve kaçınılmazdır. Sosyalist eğitim, işçi sınıfının ve emekçi kitlelerin sınıfsal ko-

numlarını dile getirir; o yüzden de **«kitlesel, ayrıcalıksız, ileri** ve **yarına dönük»**tür. Öte yandan, kapitalist eğitimle sosyalist eğitim arasındaki fark, insanın kâr için gerekli meta olduğu toplumla, insanın gelişmesinin ve mutluluğunun hedef olduğu toplum arasındaki farktır; böylece, kapitalist ülkelerdeki eğitim sistemi ile sosyalist eğitim sistemi arasındaki fark, biçimde değil, özdedir.

Birinden ötekine geçiş ise, bir toplumdan ötekine geçişle mümkündür ancak.

Çağımızda, bir de **«azgelişmiş»**, **«gelişmekte olan»**, ya da **«geri bıraktırılmış ülke»** diye anlandırılan toplumlar var. Asya ve Afrika'da olduğu gibi, bir bölümü İkinci Dünya Savaşından sonra bağımsızlığını kazanan bu ülkelerde eğitim en başta gelen sorunlar arasında (5). Çocuğun eğitim hakkı, hemen hepsinde ilân edilmiş de olsa, uygulamada gerçekleşmiş değil: Çocukların tümünün okula kavuşmuş olmamaları gerçeği bir yana, daha ilköğretimin başı ile sonu arasındaki kayıplar korkunç. Dahası, yığınla eşitsizlikler bu ülkelerdeki eğitimin boğazını sıkmakta: Kız-erkek arasında, köy-kent arasında, bölgeler arasında, kavimler arasında, asıl önemlisi sınıflar arasındaki eşitsizlikler. Bütün bu eşitsizliklerin derecesi, ülkeden ülkeye değişmekte; değişmeyen, eşitsizliklerdeki çarpıcılık.

Öte yandan, bu ülkeler, her bakımdan alabildiğine bir çeşitlilik içindeler: Siyasal sistem, kültürel ve dinsel gelenekler, doğal kaynaklar, sosyal

(5) Bu konuda bkz. **Hüseyin Beysülen**, Azgelişmiş Ülkelerde Eğitim'in «Demokratik Eğitim Kurultayı», Cilt 1, Ankara. 1978, s. 533 vd.

yapı, ekonomi siyaseti, kişi başına gelir, nüfusun yoğunluğu... Bütün bu etkenler, okur-yazar oranından başlıyarak eğitimin tüm sorunlarını belirliyor.

Hemen hepsi için bir gerçeklik daha var: Emperyalizmin etkisi altında oluş!

Emperyalizm, bu ülkelerin iktisadî, siyasal, sosyal yaşamını etkilerken, eğitim yaşamlarını da etkiliyor; çoğunda eğitim, **«kültür emperyalizmi»** nin pençesinde. Emperyalizmin içerdeki ortakları, işbirlikçi sermaye, çoğu feodal ve dinci çevrelerle beraber, «bağımlı» bir düzeni sürdürmenin bekçiliğini yaparken, onun güvencelerinden biri olan eğitim kurumlarını da ırkçı, şoven ve gerici baskıların sultası altında tutmaktadırlar.

Özetle, bu ülkelerde eğitim geri ve yer yer gericidir.

Bu ülkelerin kurtuluşu, ilk adımda emperyalist ilişkilere son vermek, faşist mihrakları dağıtmak ve köklerini kurutmak, büyük sanayiyi, bankaları, sigorta ortaklıklarını devletleştirmek, dış ticareti özel kesimin elinden almak, toprak reformunu yapmak, ulusal baskı ve ayrıcalıklara son vermekten geçiyor. O ülkelerde ilerici, demokrat ve devrimci güçlerin programında ilk madde bunlar olmalıdır. Konunun, eğitime dönük yüzü ise **«demokratik eğitim»** mücadelesidir.

Türkiye'deki eğitimin sorunlarına eğilirken bunları göz önünde tutmalı!

II

TÜRKİYE'DE ESKİ EĞİTİMDEN YENİ EĞİTİME

Türkiye'de, eğitimin bugün yaşadığı dramın boyutlarını adamakıllı kavrayabilmek için, ülkemizde eski eğitimden yeni eğitime geçiş sürecini iyi bilmek gerekir; sorunlara çözüm getirebilmek de, yine bu süreci iyi bilmeğe bağlı.

Başlardan alalım konuyu (1).

KLÂSİK OSMANLI EĞİTİMİ

Orta Asya Türklerinin göçebe yaşamları içinde uyguladıkları eğitim, aşiret geleneklerinin gençlere benimsetilmesi ve doğa koşullarına gereğince uyulması biçiminde oluyor; savaş ve akın yaşamının gereksinmelerine yanıt veren silah, spor, binicilik, avcılık, hayvancılık bilgileri, yetişkinlerden yetişenlere görüp göstererek aktarılıyordu. İslâmlığın kabulünden sonra yerleşik yaşama geçen Türkler, bu kez islamî eğitim kurumlarının etki-

(1) Bu konuda - burada bizim de izlediğimiz - pek yararlı genel bir bilgi için bkz. **Rauf Mutluay**, Meydan - Larousse Büyük Lügat ve Ansiklopedi'de «Eğitim» maddesi, Türkiye bölümü. Daha da ayrıntılı bilgi için: **İlhan Başgöz/Howard E. Wilson**, Türkiye Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim ve Atatürk, Ankara, 1968.

sinde kaldılar ve onlara göre yetiştirildiler.

Osmanlı imparatorluğunda, halkın büyük çoğunluğu klasik okul eğitiminden faydalanamamış; buna karşılık Yeniçeri Ocağı, esnaf loncaları, Ahi birlikleri, tekkeler ve zaviyeler, kendilerine has eğitimi çevresinde bulunanlara uygulamışlardır. XIX. yüzyıl ortalarına değin, imparatorluğun eğitim kuruluşları, **mahalle** ya da **sıbyan mektepleri, medreselerle**, saray okulları olan **Enderun** mektebinden oluşuyordu. İlköğretim gereksinmesini karşılayan sıbyan mektepleri, 4-11 yaş arasındaki kız-erkek çocukların birlikte eğitim gördükleri vakıf kurumları idi; mahalle mektepleri ise, bir çevre halkının elbirliğiyle yaşattıkları kuruluşlardı; hepsinde de eğitim dine dayalı, okuyup yazma öğreten bir ilkokul derecesindeydi.

En geç X. yüzyıldan beri kurulmaya başlanan medreseler ise, bütün İslâm ülkelerinde görülen benzer kurumlardı. Selçuk medreselerini örnek alan Osmanlı medreseleri özellikle Fatih ve Kanunî devirlerinde en üstün düzeye getirilmiş, vakıf usülü bu alanda da yaygınlaşarak imparatorluğun hemen her yerinde medreseler açılmıştı. Bilim ve din dili olan Arapçayı öğretmekle işe başlıyan medrese, şeriat düzenine göre yürütülen tam bir dinsel eğitim kurumudur. Medreseleri bitirenler, imparatorluğun hem adalet, hem eğitim, hem din yaşamına egemen olan **ulema sınıfını** oluşturur, fetva yoluyla devlet yönetimine de karışırlardı. Toplumun yaşamı, çoğu noktada dinsel etkiler altında olduğu için, medrese, yüzyıllarca gücünü korumuş, Tanzimat'tan sonra da onlara dokunulamamıştır.

Fatih Sultan Mehmet devrinde ilk örneği gö-

rülen saray okulları ise, Hıristiyan çocuklarını devşirerek, imparatorluğun gereksinmesi olan yöneticileri yetiştirmeyi, hükümdara yürekten bağlı «kapı kulları» yaratmayı hedef edinmişti. Enderun'a kabul edilecek devşirme çocuklar titiz bir elemeden geçirilir; işle eğitimin birleştiği uzun süren bir çalışma döneminden sonra, başarılı sonuçlara ulaşılırdı. Beden eğitimine pek önem verilir, meslek derslerine öncelik tanınır, medreselerde olmayan Türkçe de okutularak, öğrenciler iyice Türkleştirilirdi.

İmparatorlukta, yenilik hareketlerinin başlamasına değin, eğitimin durumu budur.

TANZİMATLA BAŞLAYAN İKİLİK

Teokratik bir monarşi olan Osmanlı İmparatorluğunun tamamıyla dine dayanan eğitimi yerine modern eğitim kurumları yaratmak, Tanzimat'tan başlıyarak ıslahat devrinin ana sorunu olmuştur. «Askerî okullar» biçiminde başlıyan yenilik adımları, sanat okullarıyla küçük bir gelişim gösterir, yeni sivil okullarla iki sistem yan yana yürür; II. Abdülhamid döneminde duraklayan çabalar 1908'den sonra hızlanır.

Gerçekten, Tanzimat'tan sonra, eğitim yaşamının düzenlenişine öncelik tanıyan devlet adamları, ilk adımda orduyu güçlendirmek için açılmış olan **Mühendishanei Bahrii Hümayun** (1795) ile **Mühendishanei Berrii Hümayun**'un izinden gittiler. Yeniçeri örgütünün kaldırılışından sonra, ordunun gereksinmesini karşılamak için açılan **Tıphanei Amire** (1827), **Mektebi Ulumi Harbiye** (1834) ve **Mızıkayı Hümayun** gibi yüksek öğretim kurum-

ları, ortaöğretimden geçmiş öğrenci aradığı için, **rüştiyeler** ve **idadiler** açıldı. Kimisi Avrupa'dan getirilen, çoğunluğu ordudan ayrılmış subaylar olan askerî okul öğretmenleri, çağdaş bir eğitim ve öğretimi gerçekleştirmede öncülük yaptılar. İş temeline dayalı bu disiplinli öğretim yaşamı için gerekli laboratuarlar, uygulama yerleri ve matbaalar da açılarak, yavaş yavaş dinsel eğitimin etkisinden kurtulma başladı; ilk türkçe ders kitapları da bu okulların öğretmenlerince yazıldı. Meslekî eğitim adına 1860'ta ilk kez Mithat Paşa'nın açtırdığı **sanat okulları** ise, önceleri bir yetimhane ve işevi niteliğindedir. Ordu gereksinmesini karşılayacak atelyelerle desteklenen bu okullara devletçe ödenek ayrılmamış, bu kurumlar kendi çalışmalarıyla giderlerini karşılamışlardı.

Tanzimat hareketi yukardan aşağıya gelişen bir yenileşme olduğu için, medreselerden umut kesen reformcular, yeni okulların bağlı olacağı bir merkez örgütü kurmakla işe başladılar: **Mekatibi Umumiye Nezareti** (1846), **Maarifi Umumiye Nezareti** (1865). Yeni askerî okullar nasıl ordunun subay gereksinmesini karşılıyorsa, yeni sivil okullar da (Galatasaray Sultanisi, idadiler, rüştiyeler, Mektebi Mülkiye, vb.) Babıâli'nin memur kadrolarını yetiştirmeye başladı. Ne var ki, parasız olan bu okulların hepsi devletçe kurulduğu, eskisi gibi vakıf gelirleri de olmadığı için bütçeye büyük yük oldular; parasız eğitimin getirdiği yük, Cumhuriyet'e değin ve Cumhuriyet sonrasında devletin başlıca sorunlarından biri olacaktır. En büyük etkiyi Fransız eğitim sisteminden alan Tanzimat, halktan uzaklaşmış bir aydın sınıfı yetiştirir; buradan yetişenlerin hemen hepsi, devlet örgütünde

görev almaktan başka yol bulamadıkları için, yeni bir «bürokratlar sınıfı» doğar.

Sıbyan okullarını modernleştirmek, yurt çapında zorunlu bir öğretim haline getirmek amacıyla, Tanzimat döneminde, **Maarifi Umumiye Nizamnamesi**'yle (1868), dinsel bilgilerin yanına tarih, coğrafya, osmanlıca, hesap gibi dersler kondu. Bozulan vakıf sistemi artan gelirleri karşılayamadığı için, ilköğretim yine halkın sorumluluğuna bırakıldı; aşar ve avarız vergilerinin bir bölümüyle öğretmen maaşları karşılanmak istendi, yetmeyince de salma usulüne başvuruldu. Devlet, ancak ortaöğretim kurumlarının gereksinmelerini karşılayabilmekte, zorunlu ilköğretimi -okul binalarının yapımından başlıyarak- her kademede halkın omuzlarına yıkmaktadır. 1848'de açılan ilk öğretmen okulunun yanına, 1868'de **Darül Muallimini Sıbyan** eklenir; bunun taşradaki örnekleri ise ancak 1870'den sonra kurulur. Gerçekte medreselilerle din adamlarının yönetimindeki sıbyan okulları yenileştirilemez; yalnız **«usuli cedide mektepleri»** (Mektebi İptidai) adı verilen yeni okullar, önce merkezde sonra yurdun her yanında yavaş yavaş çoğalır; eski sıbyan okullarıyla yeni okullar yan yana yürür. Vakıf sisteminden yararlanamayan yeni okullarda yalnız varlıklı ailelerin çocukları okuyabilmiş, vakıflara dayanan medreseler yine ayakta kalmıştır. Böylece, medreseden ve modern okullardan çıkan, yaşam anlayışları ve eğitimleri birbirine uymayan iki ayrı kuşak, İmparatorluğun yenilik yılları boyunca yan yana ama birbirine düşman olarak yaşar. Bu ikilik, ancak Cumhuriyet'in medreseleri kaldırmasıyla son bulacaktır.

İkinci Meşrutiyet'ten sonra, her alanda olduğu gibi eğitimde de gelişmeler olur; Abdülhamit döneminde duraklayan çalışmalar 1908'den sonra hızlanır. 1912 yılında **Tahsil-i İptidaî Kanun-ı Muvakkatı** çıkarılarak, parasız ve zorunlu ilk öğretim; her kariye ve mahallenin kendi okulunu yapması, giderlerini karşılaması koşulu konur. Satı Bey'in yönetiminde İstanbul Öğretmen Okulu ıslah edilir; Alman profesörler getirilerek **Darülfünun** (üniversite) güçlendirilir; kızlar için **İnas Darülfünunu** açılır; okullardaki din dersleri «aklileştirilerek» laik eğitimin ilk adımları atılır; eğitim yaşamında «takrir» yönteminin yanında deneye ve düşünmeye dayanan yöntemlere yer verilir.

İkinci Meşrutiyet'in getirdiği bir başka yenilik de, eğıtim üstüne tartışmalardır: Ziya Gökalp'e göre, eğitimin amacı, kişiyi doğal ve sosyal çevreye uydurmak, toplumun yaşattığı kültür değerlerini (münteşir terbiye) insana kazandırmaktır. Bu anlamda eğitim, psikolojik bir olay değil sosyal bir olaydır; amacı millî kültürü aşılamaktır. Onun için, Batı'nın yalnız evrensel tekniğini almalı, millî değerlerimizi titizlikle korumalıyız. Modern eğitim yanlıları ise, değer yargılarını ailenin aşılamaya yeterli olduğunu, çevrenin bu tutucu eğitimine karşı okul eğitiminin -mümkün mertebe- çevre baskılarından kurtarılması gerektiğini savunurlar. Bireyci görüşü savunan Satı Bey, Prens Sabahattin, Abdullah Cevdet ise, bir yandan anglo-sakson yöntemlerinin kabülünü ve uzmanlarının çağrılmasını, bir yandan da kişilerin yeteneklerinin geliştirilmesini salık verirler. İslamcıların eski eğitimi desteklemelerine karsılık, bazı yerli formüller de ortaya atılır. 1914 Osmanlı Mebusan Meclisi'nde İs-

mail Mahir Efendi, yatılı bölge ilkokullarının açılmasını, köylerden seçilecek kız-erkek birer çift öğrencinin ayrı ayrı okutulmasını, okul açılacak köylere bu evlendirilen çiftlerin öğretmen olarak gönderilmesini önerir, ona göre, köy koşulları içinde yaşayan bu öncüler, ilk öğretimi yurt çapında kısa zamanda gerçekleştireceklerdir. Kendilerine toprak ve araç verilen bu öğretmenlerin devlete büyük yükü olmayacak, köyden yetiştikleri için köy koşulları karşısında küskünlük ve yılgınlık göstermiyeceklerdir. 1935'ten sonra yürürlüğe konan köy eğitmenleri ve 1940'ların Köy Enstitüleri de -aşağı yukarı- aynı ilkelere dayanacaktır.

CUMHURİYET VE LAİK EĞİTİMİN KURULUŞU

Kurtuluş Savaşı yıllarında **«halkçılık»** adıyla dile getirilen bir programla, T.B.M.M. Hükümeti, Eğitim Bakanlığını 2 Mayıs 1920'de kurar. Dinsel ve ulusal eğitimi düzenlemek işini üstüne alan Bakanlık, savaş yıllarının kargaşası içinde, en az örgütle yetinmek zorunda kalır. İster istemez eldeki okulların yönetimiyle uğraşılmış, kimi zaman maaşlar verilememiş, birçok okul kapanmış, halk okul giderlerine katılmaktan çekinmiştir. Bu konulardaki güçlükleri gidermek için Ankara'da toplanan Heyeti İlmiye (15 Temmuz 1921), Yunan saldırısı karşısında hiçbir şey yapmadan dağılır. Vehbi Efendi'nin Eğitim Bakanlığı sırasında toplanan program komisyonu, din derslerinin artırılmasını, müzik derslerinde ilahiler öğretilmesini, çizgi dersi adını alan resim dersinde canlı hiçbir şeyin resminin yapılmamasını kararlaştırırsa da, zaferden sonra bunların uygulanmasından vazgeçilir.

Kurtuluş Savaşı yıllarında, Anadolu'nun eğitimden yoksun kalan durumu aydınların dikkatine çarpınca, yaygın bir eğitim seferberliğinin gereği duyulur. Savaş sonunda sınıfsız bir toplumun tek partisi olmaya hazırlanan CHP, toprak mülkiyetinde gerekli bir değişime yönelmeden *kanunlar, yazı, kılık-kıyafet, laiklik konularında* reformlara girişir. Bu arada, Osmanlıdan kalan medrese çıkışlı dinci-tutucularla, Tanzimat'ın kurduğu okullarda okuyan batıcı-reformcular arasında sürekli bir çekişme vardır. *Hilâfet ve saltanat* isteklerinde ısrar eden birinci zümre saf dışı bırakılınca, eğitim alanındaki girişimler kolaylaşır.

Cumhuriyet eğitiminin amacı, Atatürk'ün 1922'de Bursa Öğretmenler Birliği'ndeki konuşmasının şu cümleleriyle belirir: «Muallimler! Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız zemin hazırladı. Hakiki zaferi siz kazanacaksınız. Ben ve bütün arkadaşlarım, sarsılmaz bir inançla sizi takip edeceğiz; sizin karşılaştığınız her engeli kıracağız». Gerçekten engeller vardır ve birer birer kırılmaya başlanır. İlk büyük adım olarak, öğretimde birliği sağlamak amacıyla, 1924'te **«Tevhidi Tedrisat Kanunu»** çıkarılır; bu amaca, aynı yıl Halifeliğin kaldırılışından (24 Temmuz) sonra ulaşılır; Halifelikle beraber Evkaf Vekâleti ve medreseler de eğitim yaşamından uzaklaştırılır.

Dinsel eğitimin yerine laik eğitim geçmektedir.

Gelişmeler, bu doğrultuda birbirini izler: **«Yüksek Diyanet uzmanları»** yetiştirecek olan İlahiyat Fakültesi ile ülkenin çeşitli yerlerinde açılan 26 İmam-Hatip Okulu, Cumhuriyetin laik tutumu

karşısında gelişme gösteremez; 1924'te 224 öğrencisi olan İlahiyat Fakültesinin öğrenci sayısı 1934'te 20'ye düşer. 1934'te yapılan Üniversite reformu sırasında kapatılan İlahiyat Fakültesi yerine, **«İslâm İnceleme Enstitüsü»** kurulur. 1928'de laiklik ilkesi Anayasaya girince, bu tür kuruluşlar devletten aldığı maddî yardımı kaybederler; devlet dışında besleyici ve destekleyici bir kuruluş da olmadığı için, 1930-1931 yıllarında İmam-Hatip Okullarının hepsi kapanır. Bu arada, 1927'deki program değişiklikleri sırasında din dersleri, Arapça ve Farsça ortaokul ve lise müfredatından çıkarılır; laik bir ülkenin okullarında din dersleri okutulmasının Anayasaya aykırı olduğu kabul edilir. Yalnızca, 1940 yılına değin köy ilkokullarında-haftada bir saatlik- din dersi bırakılır: Tanrının birliği ve, tarihsel gerçeklere bağlı kalmak koşuluyla, peygamberin yaşamı, modern ahlâk ilkeleriyle uyuşan islâmi esaslar, laiklik anlayışı içinde bir eğitim öğesi olarak kullanılır; kimsenin dinine ve inancına karışmamak, çok çalışmak, hayırlı insan olmak, başkalarıyla iyi geçinmek, yalancılık ve sahtekârlık yapmamak, yazgıcılıktan uzak durmak biçiminde ahlâkî ilkeler aşılanır.

Kısacası, eğitimde laikliğin egemenliği, aileyi ve toplum kurumlarını baskı altında tutan dinsel kanun ve kuralların kaldırılışıyla sağlanır. Resmî okullardaki laik eğitim, Türkiye'deki bütün yabancı okullara da uygulanır; din propogandası yapmayı sürdüren birkaç yabancı okul, Merzifon'daki Amerikan ve İzmir'deki kimi Fransız kurumları kapatılır; devlet, hiçbir dinin eğitimine izin vermez.

Eğitimin örgütlenişi ile de ilgili önemli geliş-

meler vardır: İmparatorluğun, eğitim giderlerini yerli idarelere bırakan tutumu Cumhuriyet'in ilk yıllarında da yürürlükte kaldığı için, İl Genel Kurullarına söz geçiren esnafın etkisi bir süre daha devam eder. Ne var ki, Mustafa Necati'nin Eğitim Bakanlığından başlıyarak, merkez örgütü genişletilir: Maarif Eminlikleri kurularak, İl Genel Kurullarının ilköğretimi denetleme gücü zayıflatılır; Talim Terbiye Dairesi ile Sağlık Dairesi eklenir örgüte; 1935'te Eğitim Müdürlükleri kurularak İl Genel Kurullarının görevlerinin en önemlileri bu müdürlüklere verilir ve teftişler Bakanlık örgütüne bağlanır; böylece, eğitimde merkeziyetçi bir tutum yerleşir. Laik ilkelere göre düzenlenen eğitim yaşamında **«karma eğitim»** esas olur; okul programları değiştirilir (1924, 1926, 1931, 1935); 1939'da toplanan ilk Maarif Şurası, **«tek kitap usulü»**nü kabul eder.

Öğretmen okulları ile orta öğretim kurumları Bakanlık bütçesinden beslendiği halde, 1934'e kadar ilkokullarla sanat okullarının giderleri özel idarelerce karşılanır. 1934'te Eğitim Bakanlığının sağladığı döner sermaye ile sanat okullarının sipariş atölyelerinin dışarıya iş yapması, eğitmen kursları ve Köy Enstitüleri, üretim yapan okul örneklerini yaratarak yeni bir yol açar. Bu aşamada, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun **«toplumsal okul»** (içtimai mektep) diye adlandırılan önerileri dikkate değer: Ona göre, eğitimin yapacağı iş, gerçek çevreleri hazırlamak, kişileri bu gerçek iş ve yaşam çevreleri içinde yetiştirmektir; demokrat yurttaşlar yetiştirmek için okul topluluğunun da demokratik ilkelere dayanması ve öğrencilerce yönetilmesi gerekir; kişilik, çevre, travay ve inisiyasyon il-

kelerine göre kurulması gereken toplumsal okul, gerçek kişilikler yetiştirmek için tek yoldur.

Bu arada eğitim yaşamını düzenlemek için -başta John Dewey olmak üzere- yabancı uzmanlar çağrılmış; Cumhuriyet'in ilk on yılı içinde dinsel temellere dayanan eski eğitim bütünüyle yıkılmışsa da, modern eğitimin yerleştirilmesi konusunda ciddi güçlüklerle karşılaşılmıştır. Ülkede, özellikle 1930-1940 yılları arasında, modern eğitimin geliştirilmesi amacıyla yeni denemelere girişilir: Eğitimi köyün üretim yaşamına bağlamak, öğretmeni de köyde üretim yaşamının bir ögesi durumuna getirmek isteği hedef alınır; 1935'te Reşit Galib'in Bakanlığı sırasında kurulan Köy İşleri Komisyonu, **«köy eğitimi»**nin ana ilkelerini belirten önemli bir rapor hazırlar; bu gerekçelere dayanarak Saffet Arıkan'ın Bakanlığı sırasında eğitmen denemesine girişilir ve, olumlu sonuç alınınca da, 1940'ta ünlü Köy Enstitüleri denemesi başlatılır; daha sonra üzerinde ayrıca duracağımız bu deneme, eğitim tarihimizin apayrı bir parantezidir.

Bütün bunlardan önce yapılan en köklü hareket, uzun bir hazırlıktan sonra gerçekleşen **«alfabe değişikliği»**dir.

Onu, **«dilde devrim»** izleyecektir.

YENİ EĞİTİMİN İKİ BÜYÜK TAMAMLAYICISI: ALFABE DEĞİŞİKLİĞİ VE DİLDE DEVRİM

Sağcı, giderek gerici çevrelerin en çok bozuldukları konulardan biri de alfabe değişikliği ile dilde devrimdir. Yazıya da dile de bir araç olarak değil, kutsal bir nesne olarak baktıklarından, onları hâlâ köpürtür durur bu konular. Bir şeyi daha

bilmezler: Alfabe değişikliği, salt Cumhuriyeti kuranların başlarının altından çıkmış değil; dilde devrimin de kökleri Cumhuriyet öncesine çıkıyor.

Gerçekten, Arap harflerinin öğrenimindeki zorluğu yenmek ve okur-yazarlığı kolaylaştırmak konusunda kimi çalışmalara Cumhuriyet'ten çok önce rastlıyoruz: Daha Abdülaziz zamanında Münif Efendi (Paşa), hükümdara, yazı konusunda bir dilekçe sunar; Birinci Dünya Savaşı öncesinde, Enver Paşa da, bitişik harfli yazı yerine, ayrık harfli yazıyı askerler için kabul ederek orduda okur yazarlığı yayma denemesine girişir; ne var ki, savaş, bunun gelişmesine engel olur. İkinci Meşrutiyet yılları içinde de Arap harflerini yadırgayanları görüyoruz; ancak, köklü bir değişiklik için koşullar henüz olgunlaşmamıştır o dönemde ve va kit de erkendir; o kadar ki, Cumhuriyet'in eşiğinde 1923 İzmir İktisat Kongresi'nde, harflerin değiştirilmesi yolunda ortaya atılan ilk öneriyi, kongre başkanı Kâzım Karabekir reddeder ve tartışma dışı bırakır.

Hareketin başarıya ulaşmasında asıl itici güç Atatürk olacaktır (2).

Öyle anlaşılıyor ki, Mustafa Kemâl, daha zafer günlerinden başlıyarak, Arap harflerinden ayrılma ve alfabe bakımından Batı ile bir bağlantı kurma düşüncesindedir; çünkü, daha 1922'de, Garp Cephesinde, Halide Edip'le Adnan Adıvar'a. Türkiye'nin gelecek günlerindeki Batılılaşmasından söz ederken şöyle der:

«Sen, Tıbbıye ile ordunun en önce garplılaşmasından dolayı ilerlediğini söylerdin. Biz,

(2) Bkz. **M. Şakir Ülkütaşır**, Atatürk ve Harf Devrimi, Ankara, 1973.

şimdi bütün memleketi garplılaştıracağız».

Hatta o konuşmada, Latin harflerini kabul etmekten söz eder; bunu yapmak için sıkı önlemler gerektiğini sözlerine ekler. Yalnız da değildir bu düşüncede. Nitekim, zaferin ertesinde İzmit'te İstanbul gazetecileriyle yaptığı ünlü konuşmada, Halifeliği kaldıracağından da söz edince, Hüseyin Cahit, bu düşünceye şiddetle karşı çıkarken, şunu önerir: «Halife kalmalıdır. Fakat siz ki bu kadar inkilâpların yaratıcısısınız, millete Lâtin harflerini kabul ettiriniz!».

Sorun, 1928'de kökünden çözülür.

Aşamalarını da biliyoruz bunun: 1928 yılına değin Sultanlık ve Halifelik kaldırılmıştır; başka kimi reformlarla beraber, sıra alfabe değişikliğine gelmiştir. 1928 yılı başlarında, Gazi, artık bu yolda harekete geçilmesinin zamanı geldiğine aklı yatınca, ilk belirtiler ortaya çıkar: 8 Ocak 1928'de Mahmut Esat Bey (Bozkurt), Ankara Türk Ocağı'nda Türk harfleri üstüne bir konferans verir. Alfabe değişikliği ile dilin yalınlaştırılması ve Türkçeleştirilmesi de daha ilk andan birlikte alınır. 8 Şubat 1928'de, İstanbul'da, ilk Türkçe hutbe okunur. Aynı yılın 24 Mayısında, Latin rakamları Türk rakamları olarak kabul edilir. 27 Haziranda harflerin latinleştirilmesi için bir bilim kurulu oluşturulur: **«Dil Encümeni»**. 28 Haziran'da **«Millet Mektepleri»** hakkında Bakanlar Kurulu kararı çıkar; «Halk dershaneleri ve Konferansları Yönetmeliği» yayınlanır. 17 Temmuzda, Başbakan İsmet Paşa, Dil Encümeni ve Latin Harfleri Komisyonu toplantısında bulunur. Ne var ki İsmet Paşa, bu sorunda Gazi gibi cesaretli ve kararlı değildir. İlk Dil Kurumu üyelerinden Yakup Kadri Karaosmanoğlu'

ya göre İsmet Paşa, yeni alfabeye geçiş için 7 yıllık bir geçiş dönemine gerek duyuyordu: Gazi'nin yeter bulduğu geçiş süresi ise şudur: 6 ay!

Ne var ki, olaylar hızla gelişir. Gazi kararlıdır ve bu kararını halka açıklamaktan da çekinmez; 9 Ağustos 1928'de, Sarayburnu'nda Halk Gazinosu'nda ünlü söylevini verir. Öyle der onda:

> «Yeni Türk harflerini çabuk öğrenmelidir. Yeni Türk harflerini her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bu vazifeyi yaparken düşününüz ki, bir milletin yüzde onu, yüzde yirmisi okuma yazma bilir, yüzde sekseni bilmezse bu ayıptır...»

Özetle, artık her yerde, harfleri latinleştirme ve yeni harfleri öğrenme ve öğretme çabası başlar. Gelişmeler birbirini izler ve son olarak 1 Kasım 1928'de toplanan Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde, Gazi, açış söylevinde konunun önemle altını çizer: «Büyük Türk Milletine, onun bütün emeklerini kısır yapan çorak yol dışında, kolay bir okuma yazma anahtarı vermek lâzımdır. Bu okuma yazma anahtarı ancak, Latin esasından alınan Türk alfabesidir».

Meclis, aynı gün yeni Türk alfabesini kabul eder (3).

Biraz ayrıntıya giderek anlatmamızın nedeni, konunun çağdaş Türkiye'nin kültür tarihindeki yerini belirtmek ve Cumhuriyeti kuranların bu bahisteki duyarlılık ve kararlılıklarını göstermek içindi.

Konu noktalanmış mıdır? Hayır!

(3) Mecliste o günkü ilginç görüşmeler hakkında bkz. **Hıfzı Veldet Velidedeoğlu**, Yazı Devrimi Büyük Millet Meclisi'nde, Cumhuriyet, 16 Ağustos 1987.

Esefle belirtmek gerekir ki, Türkiye'de kimi sağ, giderek gerici çevreler alfabe değişikliğini bugün de içlerine sindirebilmiş değillerdir; okullara, yardımcı ders halinde de olsa, eski yazının sokulmasının altında bu hazımsızlık yatıyor. Onların değirmenine su taşıyan kimi aymaz aydınlar da var. Saçlarına kadar gerici 12 Eylül rejimi ve onun sivil uzantısı olan ANAP iktidarında konunun yoğunluk kazanmasının ne anlama geldiği, yurtseverlik le ne ölçüde ilgisi bulunabileceğinin değerlendirmesini okuyuculara bırakalım. Biz sadece eğitim ve öğretimle alanında kalıp, kimi iddialara yanıt verelim.

Neymiş, eski yazıda büyük bir kültür mirası varmış da çocuklarımız yoksun kalıyorlarmış ondan ve araştırmacıların yetişmesi engelleniyormuş! Neyse o miras, ona kavuşmak isteyen, gider eski yazıyı öğrenir; eski kültürümüzle ilgili ciddî eserler yayınlayan nice genç araştırmacıya bakarak yanıt vermiş olalım: Araştırmacının önü de kesilmiş değil, kesilemez de. Okullara eski yazıyı yardımcı ders olarak sokmanın altında hiç de öyle masum amaçlar yatmıyor; gerici bir ideolojinin marifetidir bu; laiklikten başlıyarak çağdaş Türkiye'nin kazanımlarına reddiye çıkarmanın bir başka görünümüdür. Alfabe değişikliği, ilerici bir hareketti: Türkün hançeresine uymayan bir alfabe ne diye saklanacaktı? 29 harf yerine, doğru dürüst okuyabilmek için insanların kafa patlattıkları, hele doğru yazabilmenin yıllar aldığı bir alfabe niçin feda edilmeyecekti? (4). Latin alfabesinin kabulü, Cum-

(4) Arap harflerinin çıkardığı güçlükler, giderek yetersizliği hakkında bkz. **Hıfzı Veldet Velidedeoğlu**, Osmanlı İmpa-

huriyet reformlarının en önemlileri arasındadır; o olmasaydı, dildeki arınma, giderek gelişme de böyle olmayacaktı.

O konuya değinelim biraz da (5).

XIX. yüzyılın ikinci yarısına değin iki dilimiz ve edebiyatımız olmuştur bizim: «Yüksek zümre» dediğimiz egemen sınıfın dili ve edebiyatı ile halkın dili ve edebiyatı. Birincisi, «Osmanlıca» dediğimiz, Arapça ve Farsça, ile Türkçeden oluşan, ama Arap ve Fars gramerinin kurallarına bağlı acayip bir dildir; halk ise, yüzyıllarca bu dilden uzakta, kendi dilini konuşmuş ve duygularını dile getirmiştir onda.

Batılılaşma ile dil sorunu da gündeme gelir.

Aydınlanma hareketimizin öncüleri olan bütün Tanzimatçı yazarların baş sorunlarından biri dildir; çünkü, bütün bu yazarlar, okuyucuları ile ilişki kurma, kamuoyuyla bir diyalog yaratma çabasındadırlar. Denebilir ki, Tanzimat edebiyatının asıl değişikliği, tiyatro, gazete, politika eserleri aracılığıyla yeni bir nesir getirmiş olmasıdır. Böylece, yeni kavramlarla zenginleşen, gereksiz süslerden ve secilerden kurtulan, amacı düşünceleri açıklamak olan yeni bir düzyazı anlayışı yerleşir. Aslın-

ratorluğu Boşuna Batmadı, Cumhuriyet, 4 Ekim 1987. Konuya başka açılardan da değinen şu ilginç iki yazı: **Atilla Özkırımlı**, Harf Devrimi Tartışması, Yayın Dünyasında Çerçeve, 1987. sy. 27, s. 15; Kültür Birikimini Değerlendirmek, aynı dergi, 1988, sy. 28, s. 15.

(5) Bu konuda temel eser olarak bkz. **Agâh Sırrı Levend**, Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri, 3. bs. Ankara, 1972. Daha da özel olarak: **Ömer Asım Aksoy**, Gelişen ve Özleşen Dilimiz, 4, bs., Ankara, 1975; **Melih Cevdet Anday**, Dilimiz Üstüne Konuşmalar, Ankara, 1975.

da, Tanzimat edebiyatının en büyük sorunu da aradığı dili ve anlatımı bulma çabasıdır diye özetlenebilir.

Ne var ki, dil sorununu asıl çözen **«Millî edebiyat akımı»**dır.

O edebiyatın bayrağını açan **«Genç Kalemler»** dergisi (1911), yabancı dil kurallarının kullanılmamasını; dilimize girmiş kelimelerin kurallara göre değil kullanımlarına göre değerlendirilmesini; konuşma dilinin edebiyat dili haline getirilmesini; konuların yerli yaşamdan alınmasını ister.

Cumhuriyet, işte bu dil anlayışını devralacaktır.

Atatürk, Türk harfleri ile Türk dilinin yalınlaştırılması, arınması ve dilin köklerinin çağdaş kurallarla araştırılması işini hep beraber almıştır; dil hareketi aslında harf hareketi ile aynı zamanda başladı. Atatürk'e göre, millî dil ile millî duygu birbirine bağlıydı. Nitekim, 2 Ocak 1930 tarihli demecinde, «dilin millî ve zengin olması, millî duygunun gelişmesinde başlıca müessirdir. Türk dili, dillerin en zenginlerindendir; yeter ki, bu dil şuurla işlensin» der ve ekler: «Ülkesini, yüksek istiklâlini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır». Öyle olduğu için de, harf değişikliğinden sonra kendini büyük bir tutku ile dil işlerine verir.

Türk Tarih Kurumu'nun yanı sıra Türk Dil Kurumu'nun doğuşu böyle olur.

«Türk Dil Kurumu»nun eleştirilecek yanları bulunabilir; ancak bu kurumun, dilimizin kendi kimliğini bulmasında oynadığı olumlu bir rol vardır ki, o unutulamaz; ve öyle olduğu içindir ki, gericiliğin bütün şimşeklerini de o çekmiştir. Neydi

Türk Dil Kurumu'nun yaptığı aslında? Toplumumuzdaki, hele Ikinci Dünya Savaşının ertesinde başlıyan köklü değişime dili de uydurmaktı; «öz» değişiyordu, ona uygun olarak «biçim», yani dil de değişecekti, değişmeliydi. İşte, yaşamın değiştirdiği bu «öz»deki başkalaşmanın karşısında olanlardır ki, Türk Dil Kurumu'nun düşmanı kesilmişlerdir. Sonunda, o düşmanlık, 12 Eylül gericiliği ile kol kola girince Kurum'a darbe indirilmiş ve -Atatürk'ün vasiyetnamesini çiğneme pahasına- Türk Tarih Kurumu gibi Türk Dil Kurumu da gericiliğe teslim edilmiştir. 12 Eylülcüler, bunu yaparken, hiç de utanmadan «Atatürkçü» olduklarını söylemiş, söyleyebilmişlerdir.

Bu iki kurumu gericiliğin elinden kurtarmalıyız.

Özetleyelim. Nurullah Ataç, «Söz Arasında» adlı kitabının bir yerinde şöyle der: «Latin yazısının alınmasına sevinmiştim. Doğrusunu isterseniz, şimdiki gibi düşünmüyordum o günlerde. Arap yazısının bırakılıp Latin yazısının alınmasını ben de salt daha kolaydır diye istiyordum. Latin yazısını alışımızın derin nedenlerini, devrimin doğal bir sonucu olduğunu göremiyordum. Sonradan anladım. İşin içyüzünü anlayınca da daha çok sevindim. Kaç kez söyledim, yine de söyleyeyim: Bizde yazı devrimi, dil devrimi olmamıştır; devrim yazısını aramış bulmuş, devrim dilini aramış bulmuştur». Doğrudur Ataç'ın söylediği. O yazı da, o dil de Türkiye'de eğitimin iki büyük tamamlayıcısıdırlar: akılcı, giderek demokratik bir eğitim adına, her ikisine de sahip çıkmalıyız.

III

CUMHURİYETİN UNUTULMAZ ESERİ: KÖY ENSTİTÜLERİ

Kısa bir süre önce, bir yüksek devlet yetkilisi, okullara öğretmen bulamadıklarından yakınıyordu. Doğruydu söyledikleri. Önemli olan nedenleri bunun. Gericilik iktisadî, siyasal ve sosyal yönden öğretmenlerin karşısına olanca hışmıyla dikilip, öğretmenliği özenilir bir meslek olmaktan çıkarmıştır; kent okulları için kıtlık buradan kaynaklanıyor. Köylerde okul, giderek öğretmen açığı ise, düpedüz bir ihanetin sonucu: Vaktiyle nice güzel amaçlarla yaratılmış bir eseri, hain eller acımasızca parçalamıştır. Türk millî eğitiminin en büyük facialarından birini anlatacağız.

«Köy Enstitüleri»nden söz edeceğiz (1).

KÖY ENSTİTÜLERİNİN DOĞUŞU

Köy Enstitüleri konusu, gerici kalemler için bugün de bir küfür konusudur; ne zaman bu bahis

(1) Bu konuda bkz. **Hürrem Arman/Cevat Geray/Ceyhun Atuf Kansu.** Köy Enstitüleri Uygulamasından Çıkan Sonuçlar, in «Devrimci Eğitim Şûrası», Ankara 1969, s. 368 vd. Daha ayrıntılı bilgi için: **Fay Kirby,** Türkiye'de Köy Enstitüleri, Ankara, 1962; **Engin Tonguç,** Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç, İstanbul, 1970.

açılsa, çoğu uydurma iddialarla saldırır, karalar ve kötülerler. Aslında, Köy Enstitüleri bir gereksinmeden doğmuştur.

Neydi o?

Başlardan alalım: Biz de, 200 yıla yaklaşan yenileşme hareketleri, yukardan aşağıya başlamış ve büyük halk kitlelerinin yaşamına hemen hiçbir köklü değişiklik getirmemişti. Osmanlı yenilikçiliği halktan kopuktu; Cumhuriyet ise, tarihin doğrultusunda başlattığı bütün reformlara karşın, büyük kentlerde bile -aslında emeğin sırtından geçinen- bir azınlığın hizmetinde idi. Sanayileşme, ulaştırma, sağlık ve eğitimdeki yenilikler, plânsızlıkları bir yana, bu azınlığa nimetlerini götürüyordu. Kentlerdeki bu azınlığın kasaba ve köylerde de ortakları vardı: Sayıları az ama her yönden güçlü köy ağaları, tefeciler, sinmiş de olsa etkinliklerini sürdürebilen dede ve şeyh gibi mukaddesat sömürücüleri... Onlar da, bu nimetlerden paylarını alıyorlardı. Özetle, gerek kent ve kasabalarda, gerekse en yoğun üretici çoğunluğu barındıran köylerde yaşıyan yığınlar, Cumhuriyete ve devrimlere, söylenenlere ve yapılanlara, hatta olumlu kanunlara karşın, neresinden bakılsa ilkel bir yaşam içindeydiler.

Bu yığınlara sağlanan eğitim olanakları bakımından da durum aynı idi: 1935 yılı istatistiklerine göre, nüfusumuz -yuvarlık hesap- 16 milyon idi; bu nüfusun 14 milyonu yani % 82'si köylerde yaşıyordu. Ne var ki, köyde yaşıyan bu nüfusun okuryazar oranı, erkeklerde % 17, kadınlarda % 4,2, ortalama % 10,5 idi; kimi bölgelerde bu oran % 1'e kadar düşüyordu. 14 milyon köylünün ilköğretim çağındaki 1.680.000 çocuğundan ancak 276.688'i

okula kavuşmuştu; aynı tarihte, kent ve kasabalarda ilköğrenim olanakları ise % 85 sağlanmıştı. En gerekli ders araçlarından, bayrak, saat ve yurt haritasından bile yoksun köy ilkokullarını bitiren çocuklardan binde biri bir üst okula gidebiliyordu; köylerinde kalıp, aileleri gibi ilkel bir üretime katılan bu çocuklar, 3-5 yıl içinde bildiklerini de unutuyorlardı. Özetle, bütün okullarımız gibi, köy okulları da, üretime, yaşama, yığınların içinde yüzdüğü inanışlara etkili olmayan bir yöntemin uygulayıcısı idiler.

Cumhuriyet'in halkçı felsefesine uymayan bir görünümdü bu.

Nüfusun % 90'ından fazlasını içine alan emekçi yığınların durumu, üretim araçlarının, üretim ilişki ve biçimlerinin ilkelliği, her yönden darlıklar getiriyordu. Öte yandan, bir değişikliğe gitmenin sınıfsal nedenleri de vardır: Cumhuriyetin başından beri iktidarı elinde tutan küçük burjuva aydın-bürokrat kadro, 1930'lu yıllarla beraber kalkınmada bir yöntem değişikliğine gitmiştir; kapitalist zeminde de olsa ve güçsüz burjuvaziyi palazlandırma amacını da taşısa, devletçiliği kabul etmiştir. Aynı yıllarda genel eğitim, özellikle de köy eğitimi seferberliği sürekli olarak gündeme gelir. 1935 yılında, CHP iktidarının, burjuva anlamda köklü dönüşümlerden ve **«çağdaşlaşmak»**tan, bu arada kapitalizm-öncesi yapıyı tasfiye ederek hızla ilerlemekten yana olan küçük burjuva aydın-bürokrat kanadı, dikkatlerini iki önemli konuda yoğunlaştırır: «Toprak reformu» ile özellikle kırsal kesime yönelen «ilköğretim sorunu». Bu kadronun bir bölümü, palazlandırılmaya çalışan burjuvazi ve onun etkinliğindeki egemen ittifakla bütünleşmiş-

tir gerçi; ama onun önemli bir bölümü, burjuva demokratik sürecin yani çağdaşlaşmanın çok başında ve kıyısında kalındığını görüyordu ve şunu da seziyordu: Gerçek bir burjuva atılımı, feodal kalıntıların ve yapıların tasfiyesiyle, kırsal kesimin canlanması, kapitalizm öncesi sınırların zorlanması, köylülüğün feodal boyunduruktan ve onun bütün dinci vb. üst-yapılarından kurtulmasıyla mümkün olacaktı. Bu sezgi, «**halkçılık**» olarak adlandırılıyor ve Kemalist hareketin genç kadrolarında, devrimin yarı yolda durdurulduğunu düşünen, gelişmekte olan burjuvaziden yakınan kadrolarında, köktenci dönüşüm isteklerine varıyordu.

1935'lere varıldığında, bu sınıfsal çelişkiler ve zorunluluklar bir düğüm noktasına varır: İktidardaki küçük burjuva aydın-bürokrat kadro, gündemine aldığı toprak reformunu ancak 1945 yılında yasalaştırabilecek ve gerçek anlamıyla hiçbir zaman da uygulayamayacaktır; ama, özellikle kırsal kesime yönelen ilköğretim sorununun çözümünde ciddi adımlar atacaktır.

«**Köy Enstitüleri**» adını alacak olan budur ve böyle bir ortamda doğar.

Nasıl bir sistem kurulmalıydı?

Köy eğitiminin çözümü için gerçekçi yolların aranışı da yıllar öncesinden başlamıştı. Nitekim Atatürk, 1935'te Milli Eğitim Bakanlığına getirilen Saffet Arıkan'a, köyün içinden gelen, oranın koşulları içinde yaşıyan insan gücünden yararlanma düşüncesini ve emrini verir; **eğitmen hareketi** bu emir üzerine başlar. Saffet Arıkan, bu işlerin üstesinden gelecek kişiyi de bulmakta gecikmez: İsmail Hakkı Tonguç'tur bu. O güne değin yapı-

lanlar da değerlendirilerek araştırmalara, denemelere girişilir.

Köylerde yapılan incelemelerden alınan sonuçlar pek ilginçtir: Örneğin, elli yıldan beri okulu olan bir köyle onun yanındaki hiç okul açılmamış başka bir köyün yapısında hemen hiçbir farklılık olmadığı görülür; hatta, okuma yazma bilenlerde bile farklılık yoktur. Okul olan köylerde, bitirenlerin okuma yazmayı bile unutmaları yanında, askerde öğrenenlerin kendi okulsuz köylerinde okuma yazma öğrettikleri gürülür. Şu gerçek kesinlikle ortaya çıkar: Okullar, özellikle köy okulları, kullanılma olanağı olmayan işe yaramaz bilgiler vermektedir; öyle olunca da, üretime, yaşama etkisi hemen hemen görülmeyen kuruluşlar halindedir.

1936'da Çifteler'de Tarım Bakanlığıyla işbirliği yapılarak, ilk **«eğitmen kursu»** açılır; iyi sonuçlar alınınca sayıları çoğaltılır. Eğitmen kurslarının hazırladığı ortamda, önce Kızılçullu ve Çifteler'de, sonra da Kepirtepe ve Gölköy'de **«Köy Öğretmen Okulları»** kurulur. Eğitmen kurslarında denenen ve uygulanan ilke ve yöntemlerle daha yaygın denemeler yapılır. Bu arada, Cumhuriyetin kuruluşundan beri, John Dewey'den başlıyarak verilen uzman raporları da raflardan indirilerek incelenir; o günlere değin yapılan uygulamalar gözden geçirilir. İsmail Hakkı Tonguç, yapıları oldukça bize benzeyen ve köy eğitimi konularını çözmüş bulunan Avrupa ülkelerinde -iki ay süren- bir inceleme gezisi yapar. 1939'da toplanan Birinci Maarif Şurası, ilköğretim konularını da inceliyerek kararlara varır. Bütün bunların sonunda, Hasan Ali Yücel'in Bakanlığı sırasında, 17 Nisan 1940'ta, 3803 sayılı **«Köy Enstitüleri ve Köye lüzumlu Sanat Er-**

babı Yetiştirme Kanunu» çıkarılır; bunu, 4274 sayılı **«Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilât Kanunu»** izler. İlk ağızda, bütün yurdu kapsamak üzere, 14 Köy Enstitüsü açılır; sonradan, sayıları 21'e çıkarılacaktır bunların.

Türk milli eğitiminin en destansı hareketlerinden biri başlamıştır ([2a]).

Her şeyden önce, yeni bir **«yöntem»**dir söz konusu olan ([2b]).

YENİ BİR EĞİTİM YÖNTEMİ

Köy Enstitüleri, üretime elverişli alanları olan köylerin yanında ve ortasında kurulmuştu. Köylerde bir «altyapı değişikliği»ni hedef alan bu kurumların amaçlarına ulaşabilmelerinin ilk koşulu bu idi. Gerçekten, köyleri ve köy insanlarını etkileme, ancak onların arasında ve onların koşulları içinde, giderek doğa ile, olumsuz güçlerle yapılacak bir mücadele sonunda olabilirdi; gençler, görev yapacakları yerlere uygun bir eğitim ve mücadele gücünü böylesi bir ortamda kazanabilirlerdi ancak. Daha önceden dörtbaşı mamur, hazır bir ortam yerine, sıfırdan başlıyarak, barınaklar kurarak, yollar yaparak, bataklıkları kurutarak, sular getirerek, bölge özelliğine göre üretime girişerek işe başlanacaktı; bunlar yapılırken, kazanılan be-

(2a) O yıllara çeşitli açılardan ışık tutacak temel eserlerden biri olarak, bkz. **Ferit Oğuz Bayır**, Köyün Gücü, Ankara, 1971; ayrıca, **İ. Hakkı Tonguç**, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, İstanbul, 1976.

(2b) Bu konuda bkz. **Muzaffer İlhan Erdost**, Demokratikleşme Açısından Köy Enstitüleri, Abece, 1987, sy. 13, s. 6 - 10; **İbrahim Ethem Başaran**, Katılma ve Köy Enstitüleri, Öğretmen Dünyası, 1986, sy. 76, s. 15 - 16.

ceri, bilgi ve bilinç de köylere götürülecekti.

Böylesi kuruluş yerlerini seçme: Sisteme özelliğini verenlerden biri bu.

Köy Enstitülerine, köylü olan, köy okulunu bitirmiş, üretici köy yaşamının verdiği yetenek ve alışkanlıkları yitirmemiş, 18 yaşını geçmeyen köy çocukları alınıyordu. Köy kaynağından gelen insan, amaca göre eğitilerek yine köye gönderilecekti. Böylece, ulaşılmak istenen amaçla insan ögesi arasında da bir uygunluk vardı.

Ne var ki, Köy Enstitülerinin asıl özelliği ve başarısını sağlıyan, uyguladığı eğitim yöntemiydi.

Türkiye'de, Enstitüler kuruluncaya değin ve bugün de, okullarımızdaki eğitim ve öğretim yöntemi, hep belleğe dayanan deneysiz, uygulamasız, araştırmasız, gözlemsiz ezberleme yöntemi olmuştur. Hangi yabancı devletin emperyalist etkisine bağlı isek onlardan alınan, toplum gerçekleri ve istemleriyle bağdaşmayan, ithal malı, yamama yöntemler uygulanmıştır. Bu tür yöntemler ise, çocuklarımızı ve gençlerimizi -ister istemez- kendi güçlerine ve toplum sorunlarının çözümüne karşı yabancılaşmaya götürmüştür. Köy Enstitüleri ise, bu anlayışı kökünden değiştiren bir yöntemi uygulamaya başlıyordu.

Neydi o?

Köy Enstitülerinde uygulanan yöntem, **«iş içinde, iş aracılığıyla, iş için eğitim»** sözüyle sloganlaşmıştı. Araştırmanın, gözlem ve deneyin, iş ve üretimin, giderek yaratıcılığın olmadığı yerde eğitimin ne bireysel ne de toplumsal bir yararı olmadığına inanılıyor ve bu tutum her alanda uygulanıyordu. Böylece eğitim, üretim alanında işler başarılır ve eserler yaratılırken veriliyordu. Böy-

le bir ortamda, kolay, rahat ve başkasının sırtından kazanılmış bir yaşam özlemi yerine; iş başarmanın, ürün vermenin, eser yaratmanın, doğayı değiştirmenin, katkıda bulunduğu oranda almanın ve topluma yararlı olmanın mutluluğu ve bilinci kökleşiyordu.

Beş yıllık öğretim süresinde uygulanan program şöyleydi:

114 hafta kültür derslerine;

58 hafta tarım dersleri ve uygulamalarına;

58 hafta teknik dersler ve uygulamalara;

30 hafta da, 45 gün aralıklı tatillere ayrılmıştı.

Haftada 44 çalışma saati vardı. Gereğine göre yarım gün, bütün gün ve bir hafta esasına, sınıfların düzeyine, müfredat ve işlere göre düzenlenen programlarla çalışmalar yürütülüyordu. Ayrılan zamanın yarısı kültür derslerine, dörtte biri tarım ve geriye kalan dörtte biri de teknik dersler ve çalışmalara ayrılıyordu. Her gün bir saat süreyle ders dışı kitap okuma da program arasındaydı (3).

Sistemli müzik ve folklor çalışmalarını ekleyelim bunlara.

Enstitülerde herkes kendi işini kendi yapıyor; günlük ve haftalık nöbet işlerini, öğrenci kümeleri, kümebaşı öğretmenleriyle birlikte görüyorlardı. Eğitici değeri olmayan işler dışında hizmetli kullanılmıyordu.

İlk yıl, öğrenciler her alanda çalıştırılıyor, bu

(3) O yıllarda yetişen bir aydının ilginç değerlendirmeleri için bkz. Talip Apaydın, Köy Enstitüleri ve Yazın, Cumhuriyet, 16 Nisan 1988.

yolla yetenekleri araştırılıyordu. İkinci ders yılına girerken, yapılan gözlemlere, öğrencilerin eğilimlerine ve görev alacakları köylerin durumuna göre sanat kollarına ayrılıyorlardı: Erkekler için demircilik, dülgerlik, yapıcılık, kızlar için biçkidikiş, örgü ve dokumacılık ve tarım sanatları bölümleri vardı. Öğrenciler, dört yıl süre ile bu tekniklerde ustalaştırılıyorlardı.

Köy Enstitüleri, her insanın başaracağı bir işin kesinlikle bulunabileceğine inanan ve bunu uygulayan kurumlardı. Şöyle uygulanıyordu bu ilke: Üçüncü yılın sonuna değin yapılan sürekli gözlemlerle, öğrenciler içinde öğretmenlik yeteneği olmayanlar, kendilerine de sorularak, öğretmen kurullarınca ayrılarak, en çok başarı gösterecekleri bir sanat dalı üzerinde, özel bir programla yetiştirilerek serbest yaşama atılıyorlardı. Yine üçüncü sınıfın sonunda, istekliler arasından, öğretmen kurullarınca bir bölüm gençler sağlık memuru ve ebe bölümlerine ayrılıyor ve iki yıl süre ile Sağlık Bakanlığı uzmanlarınca yetiştirilerek, köy sağlık memurluklarına ve ebeliklerine atanıyorlardı.

Özetle, insan gücü değerlendiriliyordu.

Köy Enstitülerinde uygulanan eğitim yönteminin, enstitülerin günlük yaşayış ve işleyişinde demokratik bir anlayış ve ortak sorumluluk ilkeleriyle içiçe olduklarını da söyleyelim. Gerçekten öğrenciler, öğretmen ve idareciler, her yönden aynı koşullar içinde yaşıyor ve çalışıyorlardı; giyinişlerinde bile farklılık yoktu. İşlerde ve çalışmalarda birbirini tamamlayıcı ödevler vardı; ama yaşayışta bir değişiklik yoktu. Öte yandan herkes, yönetime doğrudan doğruya katılmaktaydı: Enstitülerde bulunanların tümüyle yapılan hafta sonu toplantılarında,

bütün konular ele alınıyor, o haftanın bütün çalışmaları, müdürden aşçıya kadar görevlilerin tutumları eleştiriliyordu; ve yeni kararlar alınarak uygulamaya geçiliyordu. Yönetimin ağırlığı, nöbetçi kümelerde ve öğrenci temsilcilerinde idi; müdür ve öteki yöneticiler, öğretmenler ve yardımcıları, daha deneyimli yol göstericilerdi yalnızca.

İşte Köy Enstitülerindeki eğitim yöntemi!

Ne sonuçlar verdi bu?

Onu görmeden önce, sistemi tamamlayan birkaç kurum hakkında da kısaca bilgi verelim.

SİSTEMİ TAMAMLAYAN KURUMLAR

Kendi haline bırakılan köylü yığınları içinde büyük bir insan gücü potansiyeli yatmakta idi. Köy Enstitüleri, bu gücü canlandırmanın, kullanmanın ortamını yaratıyor, yöntemini getiriyordu. Ne var ki, sistemi başka kurumlarla tamamlamak gerekiyordu: Bölge okulları, köy okulları, uygulama okulları, Yüksek Köy Enstitüsü bu amaçla açılmıştır.

«Bölge okulları», her 8-15 köyün ortasında kurulan okullardı. Tarıma elverişli toprakları, tesisleri ve işlikleri vardı; kendilerine bağlı köylerin ilkokullarını bitirmiş yetenekli çocuklara tarımsal ve teknik bir eğitim götürüyordu; bununla aynı zamanda orta dereceli bir eğitimin köylere ulaşması sağlanmış oluyordu. Aslında bunlar, tabana daha yakın merkezler olacak, köylere ulaştırılmak istenen hizmetlere bir basamak görevini üstleneceklerdi.

1945 yılına değin böyle 380 bölge okulu kuruldu.

Sistem, her alanda köye yararlı personelin yetiştirilmelerini de kapsıyordu: Tarımda, kooperatifçilikte, makineye dayalı üretimde gerekli teknikçiler, sağlık memurları, ebeler... Her Bakanlığın köy hizmetlerine göre yetiştireceği bu personel, yine köy kaynağından alınacaktı; ve hepsi de bölge okullarını ve bu okulların bulunduğu köyleri merkez yaparak, yani tabandan kopmadan birer altyapı geliştiricisi olarak görev yapacaklardı.

Bunların yanı sıra 1942-1943 ders yılında Hasanoğlan'da **«Yüksek Köy Enstitüsü»** kuruldu. Üniversitelerimizden ve yüksek okullarımızdan, Köy Enstitüleri sisteminin istediği nitelikte eleman yetişmiyordu ve yetişme olanağı da yoktu; çünkü, yöntem ayrılıkları vardı. Öyle olunca, Köy Enstitülerini ve örgütün öteki alanlarını yönetecek ve sisteme bağlı kuruluşlarda ödev yapabilecek insanları yetiştirmek gerekiyordu. Yüksek Köy Enstitüsü başta bu gereksinmeye yanıt verecekti.

Daha doğrusu, sisteme bir beyin gerekiyordu; o sağlanır.

Yüksek Köy Enstitüsü'nün de, insan malzemesi, sistemin kendi ürünleriydi: Enstitülerin öğretmen kurullarının seçtiği mezunlar içinden sınavla öğrenci alınıyordu; öğretim üyeleri de, Ankara Üniversitesi ve yüksek okullarının en değerli öğretim üyeleri arasından seçilmekteydi. Yüksek Köy Enstitüsü'nde sekiz bölümde, üç yıllık bir yüksek öğrenim veriliyordu.

Neler görüyoruz bu öğrenimde?

Söz konusu sekiz bölüm şunlardı: Erkek öğrenciler için yapıcılık, maden işleri, hayvan bakımı, tarla-bahçe tarımı; kız öğrenciler için köy, ev ve el sanatlarının yanı sıra kümes hayvancılı-

ğı; kız ve erkek öğrenciler için de güzel sanatlar ve tarımsal işletme ekonomisi. Bütün bu kollarda, kendi özelliklerine göre yapılan eğitim ve öğretimin yanında ortak ders ve çalışmalar da şunlardı: Devrim tarihi; Türk dili ve edebiyatı; öğretmenlik bilgisi (iş eğitimi, çocuk ve iş ruhbilimi, öğretim yöntem ve uygulamaları, eğitim ve iş eğitimi tarihi, toplumbilim); yabancı dil (İngilizce, Fransızca ve Almanca); köy sosyolojisi; askerlik dersleri.

Yüksek Köy Enstitüsü'nde, Köy Enstitülerinde uygulanan yöntemler daha geliştirilmiş olarak uygulanıyordu (4).

Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri, her ders yılı sonunda meslekleri ile ilgili kurumlarda iki ay staj yapıyor; ve, her yıl, bir ay süre ile, her kol kendi konuları üzerinde inceleme, araştırma ve gözlem yapmak amacıyla, ilgili öğretim üyeleriyle yurt gezisine çıkıyorlardı. Son yıldaki stajdan sonra, bir sınav veriliyor ve başaranlar sistemin çeşitli bölümlerinde görev alıyorlardı.

Yüksek Köy Enstitüsü, Köy Enstitülerinin bir genel merkezi ve her bakımdan bir beyin ödevini de görmeğe başlamıştı: Hasanoğlan'da bir basımevi kurulmuş ve öğrenciler -öğretim üyeleriye birlikte- **«Köy Enstitüleri Dergisi»**ni çıkartmaya başlamışlardı; her kolda yapılmaya başlanan araştırma ve derlemelerin yanı sıra, bir **«İş Eğitimi Sözlüğü»**nün hazırlanmasına girişilmişti; bir anıt eser niteliğindeki bu sözlük, tartışmalarla geliştiriliyordu.

(4) Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'ndeki kültür etkinliklerinin düzeyi hakkında ilginç bir yazı için bkz. **Bekir Semerci**. Sabahattin Eyûboğlu ve Köy Enstitüleri. Cumhuriyet, 13 Ocak 1988.

Sistemin bir başka tamamlayıcısı olarak, her Köy Enstitüsünde bir **«Uygulama Okulu»** kurulmuştu. Birer deney, gözlem ve uygulama merkeziydi bunlar. Bu okullar, öğrencilerini yanındaki köyden, üç sınıflı eğitmenli köy okullarından ve enstitü öğretmenlerinin çocuklarından sağlıyordu. Bu okulların yapıları, bölümleri, uygulama bahçeleri ve bu bahçelerdeki kuruluşlar, mezunların görev alacakları köy okullarının aynı idı. Öğretmen adayları, buralarda, sürekli gözlemler, deneyler ve uygulamalarla yarınki görevlerine hazırlanıyorlardı. Bu okullarda yapılan yeni deneyler, alınan sonuçlar, türlü yollarla, yöredeki köy okullarına, bölge okullarına ve öğretmenlere ulaştırılıyor ve alınan sonuçların oralarda da uygulanması sağlanıyordu.

Hasanoğlan'da da böyle bir uygulama okulu ve çocuk bahçesi kurulmuştu.

Ayrıca, her enstitünün yakınındaki 8 - 10 köy «staj köyleri» olarak ele alınmıştı.

Her enstitüye, devlet bütçesi dışında, bir döner sermaye verilmişti: Tarım alanları, kurulan işlikler, yapı ve tesisler dışında kalan üretim işleri bu sermaye ile yapılıyordu; enstitülerin tüketimi için gerekli ürünler, bu sermaye aracılığı ile üretiliyordu. Birçok enstitü, kendi gereksinmelerinden fazla tahıl, balık üretimine ulaşmışlardı; köylülere de satılıyordu bu. Hemen bütün enstitüler, hayvan ve üretim araçları alımlarını, yeni tesisler kurma işlemini bu sermaye yatırımlarından elde ettikleri kârla sağlamaya başlamışlardı.

Köy okulları ve tesislerin yapımı işi de sistemle bütünleştirilmişti: Yapım işleri, köylünün emeği, devletin yardımı ve Köy Enstitülerinin

teknik ekiplerinin işbirliği ile başarılmaktaydı. 4274 sayılı kanun, köy halkının yılda yirmi gün bu işlerde çalışmasını hükme bağlamıştı. Aslında «imece», uygulanmakta olan güzel ve yaşayan bir geleneğimizdi. Kanundaki bu hükümle, okul yapım işleri de, kesinlikle Arttırma - Eksiltme Kanunu dışında tutulmuş, taahhüt işlerinden doğan sakıncalar önlenmişti.

Son olarak, öğretmene, köyünde göreve başlamadan önce, okul binası, lojman, uygulama bahçesi ve tarım arazisi sağlanıyordu. Köylünün durumuna göre, savaş yıllarında bulunabilen en üstün üretim araçları, sağmal ya da çeki hayvanları, kıyıdaki köylere atanan mezunlara deniz ürünleri üretimiyle ilgili araçlar veriliyordu. Traktör, harman makinesi, biçer-döver gibi makineli araçlar bölge okullarındaki merkezlerde bulunacak, bölge köyleriyle öğretmenlerin hizmetinde kullanılacaktı. Mezunlara, bir kitaplıkla beraber, enstitüde öğrendikleri sanatın - bulunabilen - bütün araçları da veriliyordu. Okul binalarında işlik de vardı; burası, hem öğrencilerin, hem köylünün yetişmesinde görev alıyordu. Bu yollarla, en ilkel bir onarım aracından bile yoksun bulunan köylerimize teknik alanda ilk adım atılmış oluyordu.

Statüsü 4274 sayılı kanuna ekli köyleri de içine alan Üretim ve Tüketim Kooperatifi, kredi, ulaştırma, pazarlama ve tohum sağlama gibi gereksinmelere yanıt verecekti. Öğretmenin sosyal güvenliğinin sağlanması da ayrıca plânlanmıştı; bunların yanı sıra, öğretmene, -az da olsa - bir aylık veriliyordu.

BİR VAZGEÇİLMEZ MİRAS

Köy Enstitüleri bugün yaşamıyor: Enstitüle-

ri, CHP kurmuş, ama yine aynı parti baltalamıştır; 1950'de iktidara gelen DP ise, CHP'nin başlattığı yıkımı tamamlamıştır. Köy Enstitüleri bugün yaşamıyor; öyle de olsa, arkaya bıraktığı bir miras var; geleceğin kuşakları, bu mirası -bir günalıp değerlendirecekler.

Nedir Köy Enstitüleri deneyinin öğrettikleri?

Bilgi amaç değil, üreticilik ve yaratıcılıkta bir araçtır; eğitimin gerçek görevi insanı güçlendirmek, yaşam savaşında doğayı yenebilir ve çevresini değiştirebilir hale getirmektir; insan, önce öğrenen ve sonra yapan bir varlık olmadığı için, yaparak, yaratarak, küçük yaştan katkılarda bulunarak eğitilebilir. Bütün bunlar, hem bireysel, hem toplumsal yarar için zorunludur. İşte, Köy Enstitüleri, «iş içinde eğitim» ilkesinden hareket ederek, bu doğruları yaşama geçirmiştir.

Köy Enstitüleri, köylerde yatan insan gücü potansiyelini harekete geçirmenin yöntemini vermiştir: Köy eğitiminin gerçekleştirilmesinde, köyün içinden gelen insanın eğitilip yetiştirilmesi ve köye önder olarak gönderilmesi düşüncesi, doğru olduğu kadar, halkçı devlet ilkesine de uygundur; köye yararlı insan yetiştirecek kurumlar, ancak köy kaynağı ile ve köylerin yanıbaşında kurulabilir; Türkiye için gerekli öğretmen tipi, bir alt yapı geliştiricisi olarak halkın kültür değerleriyle beslenmiş, iş içinde eğitimle yoğrulmuş ve köyün yaşamını her yönden etkilevici güçte devrimci öğretmen tipidir. Köy Enstitüleri, insanı kendine, çevresine yabancılaştırmayan, insanın yaratıcı gücünü ulusal yaşama katan insancı - toplumcu bir eğitimin ürünlerini vermiştir.

Demokrasi ile eğitim içiçedir: Köy Enstitüleri, öğrencilerini yönetime katarak, insan gelişimine özgürlük tanıyarak, tartışma ve eleştirme geleneği kurarak, tabana dayalı bir demokrasinin gerçek örneklerinden birini vermiştir; bunun gibi, Köy Enstitüleri, yaşamı ve kitabı, yeni bir kültür yaratmanın koşulları, özgürlüğün gerçek yolları olarak, eğitimin ve öğrencilerin dünyasına ardına değin açmıştır. Köy Enstitülerinde kitap yasağı ve düşünce suçu yoktu. Sistem, böylesi bir ortamda, kendi arasından pek çok sanatçının çıkmasını sağlamış, köy sorunlarının sanat aracılığıyla da belirlenmesinde, işlenmesinde rol oynamış, yeni bir aydın türünü yetiştirmiştir.

Köy Enstitüleri, toplum yararına yapılacak büyük işlerin ancak halk-devlet ve yetişmekte olan genç kuşakların imecesi, teknik bilgi ve becerisiyle başarılabileceğini tanıtlamıştır. Köy gerçekliğinin en güzel geleneklerinden biri olan «imece», yeni bir yaşamın yaratılmasında, yurdun kalkınmasında, toplumsal etkinliklerin yürütülmesinde, yeni bir eğitim ve kalkınma kaldıracı olarak canlandırılmıştı. Bu uygulamalar, çok yüksek olan eğitim maliyetinin doğal olarak en aza düşmesini de sağlamıştır; bunun bizim gibi yoksul ülkeler için büyük önemi vardır.

Köy Enstitüleri sistemi, köy bölge okulları ile, türlü hizmetleri tabana ulaştırmada tutulması gereken yolu göstermiştir.

Köy Enstitüleri, kendi bölgelerindeki köylerin birer araştırma ve inceleme merkezi idi; Yüksek Köy Enstitüsü ise, bu bakımdan Türkiye ölçüsünde bir değerlendirme görevini görmeğe başlamıştı; Yüksek Köy Enstitüsü, bizde, halka dö-

nük üniversitenin köy kaynağından gelen ilk çekirdeği idi. Bütün bunlar, gerçek incelemelerin kendi ortamında ve doğal koşullar içinde yaşanılarak yapılabileceğini gösterip tanıtlaması bakımından önemlidir. Köy Enstitüleri, bu tutumuyla, köy sorunlarının belirlenmesinde, bunlara gerçekçi, tutarlı çözüm yolları bulunmasında da örneklik etmiştir.

İşte, Köy Enstitülerinden bize kalanlar!

Daha da açık bir deyişle, Köy Enstitüleri, Ulusal Bağımsızlık Savaşımızın temelini oluşturan «tam bağımsızlık» ilkesinin bölünmez bir parçası olan **eğitimde ve kültürde bağımsızlığın** gerçek örneklerinden biri idi; gerçekten cumhuriyetçi, gerçekten ulusal kuruluşlardı.

Ne var ki, altyapı reformlarıyla birlikte yürümeyen ileri bir eğitim reformu engellenir. Eğitim, toplumsal gelişme bütününün bir parçasıdır. Öteki parçaları Orta Çağda kalan bir toplumda, tek başına eğitim reformu yozlaşır, bozulur, kösteklenir. Köy Enstitüleri, bu gerçekler bilinerek kurulmuş, yürüyebildiğince yürümüş ve beklenenden çok fazla sonuçlar vermiştir; sosyal yapıda -ne olursa olsun- bir değişiklik istemeyen egemen güçlerin işbirliğiyle kapatılmışlardır. Asıl olumlu yönleri, kapatılmalarının nedenlerinde yatmaktadır belki de!

Bir kaç kelime de o konuda söyleyelim.

KÖY ENSTİTÜLERİNİ KİMLER, NASIL YIKTI?

Köy Enstitülerinin kapatılmalarını haklı göstermek için çeşitli iddialar sürülür ortaya. «Ye-

tersiz» oldukları. Enstitülerden çıkanların fikir işleriyle ilgili olmadıkları, demirci, marangoz, duvarcı, sıvacı, şu bu oldukları ve bir şey bilmedikleri söylenir; **«solcu yatağı»** ve **«ahlâksızlık yuvaları»** haline geldikleri de ileri sürülelenler arasındadır.

İpe-sapa gelmez iddialardır bunlar!

Köy Enstitülerini bitirenler arasından edebiyatımızın yüz akı sanatçılar çıkmıştır: Fakir Baykurtlar, Mahmut Makallar, Dursun Akçamlar, Adnan Binyazarlar, Talip Apaydınlar, Mehmet Başaranlar... Saymakla bitmez. Yetersiz bir sistem nasıl olur da böyle ürünler verebilir? Enstitülerin «solculuk»ları da su götürür: Enstitüyü bitiren öğretmen, kafasında yeni bir dünya ile gidiyordu köye; çevresindekileri, hele ağayı, hacı-hocayı, yani feodal kokuşmuş bir düzenin artıklarını elbette rahatsız edecekti, etmiştir de. Solculuk bu ise, denecek yoktur. Sonra, solcu düşünceler karşısındaki tavrımızın - dün de bugün de - ne denli ilkel ve çağdışı olduğunu hatırlatalım. O bakımdan, Köy Enstitülerinin «solcu yatağı» oldukları iddiasındaki gerçekdışılık bir yana, eğer içinden solcular da çıkıyor idiyse, sağlığına işarettir. Kaldı ki, bu tür olaylar bile, devede kulak kabilinden olmuştur. «Ahlaksızlık yuvaları» haline geldikleri iddiasına ise verilecek yanıt hiç yoktur. Gırtlağına değin feodal yozluğun içine batmış, yani bir yerde ilkel ve çağdışı bir ahlâk anlayışı içinde bunalıp kalmış bir toplumda, nedir ahlâki olan ve nedir ahlâksızlık?

Köy Enstitülerini kapatmaya götüren bunlar değil.

Nedenler başka. Ama ne?

Köy Enstitüleri olayını, içinde doğdukları dönemin sınıfsal yapısı ve çelişkileri içinde ele almalı; tersi olursa, onların kuruluşları kadar kapatılışlarını da anlamak güçleşir, giderek büsbütün imkânsızlaşır. Köy Enstitüleri, belli bir toplumsal-sınıfsal ortamın ürünüydüler ve belli bir sınıfsal çatışmanın kurbanı oldular (5).

Nasıl?

Köy Enstitülerinin doğuşunu anlatırken de söylediğimiz gibi, enstitüler, 1935'lerde bir düğüm noktasına varmış olan bir sınıfsal çelişkiden doğdular. Tâ Ulusal Bağımsızlık Savaşından beri iktidarı elinde tutan küçük burjuva aydın-bürokrat kadro, 1930'lu yıllarda, kapitalist zeminde olsa, burjuvaziyi palazlandırma anlamı da taşısa, devletçi bir kalkınma yolunu seçmişti. Kırsal kesimde kapitalizm-öncesi ilişkileri tasfiye için de, 1935' lerde iki önemli konuyu gündemine alır: **«Toprak reformu»** ile, özellikle kırsal kesimlere yönelen **«ilk öğretim sorununu çözme»**. Toplumun daha hızlı değişmesi için bu iki konu da önemli idi ve her ikisi de aynı yıllarda gündeme girer.

Ne var ki, her ikisinin uygulanması ayrı ayrı yıllarda olur.

Köy eğitimine çözüm getirmek için Köy Enstitülerini 1940'ta kurarken, toprak reformu kanununu 1945'te yayınlar. Böylece bir köktenci adımı atarken, ötekini atmakta gecikir ve öylesi bir gecikmedir ki bu, o ikinci adımı attığında arkası gelmez; nitekim toprak reformu kanununu

(5) Bu konuyu bütün berraklığıyla açığa koyan bir yazı için için bkz. **Oya Baydar**, Kuruluş Yıllarında Türkiye'nin Sosyal-Ekonomik Yapısı ve Sınıfsal Açıdan Köy Enstitüleri, Yeni Toplum. 1976, sy. 5. s. 15 - 32.

çıkarır ama uygulayamaz, daha doğrusu uygulatmazlar. İnönü, 1937'de, «batakçı toprak ağacının kökünü kazıyacağım» diyordu, diyebiliyordu, ama kazıyamaz, kazıtmazlar. Böylece, Köy Enstitüleri, köylünün öyküsünde olduğu gibi, «taşların bağlandığı ve köpeklerin salıverildiği bir ortamda» doğar.

O köpekler, yolcuyu - eninde sonunda - parçalıyacaklardı!

Köy Enstitülerine tepki, yalnız kırsal kesimdeki yerleşik düzenin sahiplerinden, yani tefeciden, ağadan, şeyhten gelmiş değildir; bir tarihte, bizzat Türkiye burjuvazisi karşısına çıkar bu kurumların. İktidardaki küçük burjuva aydın-bürokrat kadronun devletçilik yoluyla palazlandırdığı, İkinci Dünya Savaşı yıllarında biti daha da kanlanan bu sınıf, 1946'lardan başlıyarak, Demokrat Parti'nin bayrağı altında iktidara adaylığını koymuştur: «Kesinlikle emperyalizme bağımlı; 1945-1950'lerde aracı (ithalatçı-ihracatçı) yönü ağır basan; tatlı kârlar dururken sanayie yönelmekte aceleci olmayan; asalak; çoğunlukla toprak kökenli veya büyük toprak sahipleriyle sıkı bağlar içinde; tefeciyi, ağayı, şeyhi hem kullanan, hem onlarla sömürü ortaklığı yapan, hem de onları kendi «demokrasi»sinin «oy deposu» halinde gördüğü kitleler üzerinde baskı aracı ve afyon olarak kullanan; artık küçük burjuva kadrolarına kendi adına yetki ve iktidar vermeye pek de niyetli olmayan, doğuşundan asalak ve tekelci ve giderek gerçek tekelciliğin tohumlarını taşıyan» bir sınıftır bu. Ulusal Bağımsızlık Savaşından sonraki toplumsal süreç, 1946'larda bir dönemece varmış bulunuyordu. Böylece, toprak re-

formu, Köy Enstitüleri gibi girişimler bir yana bırakılmaya, hatta tepki görmeye mahkûmdu.

Öte yandan, küçük burjuva ilericiliğinin önayak olmasıyla doğan, aslında kapitalizmin yolunu açması amacıyla ortaya çıkarılan bu tür kuruluşlar, bizim gibi ülkelerde, bu amacın ötesine taşarak, sadece feodal değil, her türlü sömürüye karşı bilinçlenmeyi de beraberinde getireceklerdi. Nitekim öyle oldu ve bizzat onu yaratan iktidarı da korkuttu. Köy Enstitülerini kuran ve kapatan iktidarın aynı iktidar, CHP iktidarı olması raslantı değildir. Bununla beraber, burjuvazi adına hareket eden küçük-burjuva aydın-bürokrat kadroların da, o sıralarda, artık ya bir bölümüyle burjuvaziyle bütünleştiğini ya da tarihsel misyonlarını yitirdiklerini söylemiş olalım.

Özetle, Köy Enstitüleri, Türkiye'deki sınıfsal gelişmelerin mantığı bakımından yıkılmaya mahkûmdu.

Nitekim yıkıldılar.

Aşamalarını hatırlatmak acı da olsa bu yıkılışın, hatırlatalım yine de (6): 1946'da girilen çok partili rejimde, Köy Enstitüleri, önce pasif plânda ve dolaylı olarak CHP iktidarı aleyhine tartışmalara konu olur. Enstitüler, «kanunla yasaklanmış ideolojik bir örgüt, ahlâk kurallarına ve geleneklere aykırı davranışların merkezi» (?!) olmakla suçlandırılır. Bunun üzerine, Bakanlıktan ayrılan Hasan Ali Yücel'in yerine Milli Eğiti-

(6) Köy Enstitülerinin kuruluşu kadar yıkılışları da, pek öğretici anılar dizisine yol açmıştır. Bunlar arasında özellikle bkz. **M. Rauf İnan**, Köy Ensitüleri ve Sonrası, Ankara. 1988; **Talip Apaydın**, Akan Sulara Karşı (Öğretmenlik Anıları), Ankara, 1985.

min başına getirilen - ve CHP'de sağ kanadın adamı olan - Reşat Şemsettin Sirer'in Bakanlığı sırasında, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü 1947'de kapatılır; öğrencileri de Ankara'daki yüksek okullara aktarılır. Köy Enstitülerinin yönetimi ve öğretim üyeleri değiştirilir. Köy Enstitülerinin kurucusu İsmail Hakkı Tonguç da görevinden alınır. 1950'de Demokrat Parti iktidara geldiğinde, daha önce vurulmuş darbelere son birkaçını da o indirir: Tevfik İleri'nin Bakanlığı sırasında, önce Köy Enstitülerindeki karma eğitime son verilir ve kız öğrenciler iki enstitüde toplanır (1951). Bu nakiller, öğrenciler arasında doğaldır ki dağılmalara yol açar. Kent öğretmen okullarıyla aynı düzeye getirilmek amacıyla, Köy Enstitülerindeki öğrenim süresi beş yıldan altı yıla çıkarılır ve programlarında değişiklikler yapılır. Daha sonra da, 6234 sayılı kanunla Köy Enstitülerinin adı **«İlköğretmen okulu»** olarak değiştirilir (1954). Ne var ki, Köy Enstitüleri geleneği öğretmen okullarında da sürdürülür bir ölçüde; öğretmenler, kendi sorunlarından önce halkın sorunlarına sahip çıkarlar. Sonra onlar da kapatılır; yüzlerce öğretmen öğretmenlikten atılır, sürülür. Köy Enstitülerinin soyu tüketilmek istenir özetle. Derken, birkaç aylık kısa dönem okullarından mezun olan binlerce kişi okulları doldurur.

Olan-biteni hep beraber izliyoruz.

Köy Enstitüleri yaşamıyor bugün; daha doğrusu, onlara öykünen başka ülkelerde yaşıyor (7): bizde ise bir «özlem», bir «simge» günümüzde de.

(7) Bu konuda bkz. **Mustafa Ekmekçi**, Nikaragua'da Köy Enstitüleri, Cumhuriyet, 14 Ocak 1988.

Onları anılarda yaşatan, taşıdıkları «halkçı», giderek «ilerici» özleri. Geleceğin kuşakları bu öze sahip çıkacaklar; ve o günkü gereksinmelerin doğrultusunda yeniden kuracaklar Köy Enstitülerini (8). Ama, bu kez Enstitüler, işçi sınıfının, onun iktidarının eseri olacak.

Öyle olduğu için de gerçekten devrimci, gerçekten kalıcı olacak.

(8) Aynı iyimserliği paylaşan bir yazı için bkz. **Hıfzı Veldet Velidedeoğlu**, Köy Enstitüleri'nin 48. Yılında, Cumhuriyet, 17 Nisan 1988.

IV

LAİK EĞİTİM NASIL DARBELENDİ?

Cumhuriyeti kuranların en büyük eserlerinden biri, «**laik devlet**» ve onun en önemli uygulaması olan «**laik eğitim**»dir; iki yüzyıla yaklaşan Aydınlanma hareketimizin en büyük fetihlerinden biridir bu. İkinci Dünya Savaşı ertesinde geçilen çok partili yaşamda, sermaye iktidarlarının gericiliğe verdikleri en korkunç ödünler ise, bu konuda olmuştur. 12 Eylül, bu ödünlerin tam bir «**ihanet**»e dönüşmesidir.

Neler yapılmıştır?

Konuya başlardan girelim(1).

OKULLARA DİN DERSLERİ GİRİYOR

Millî Eğitim Bakanlığı, 1 Şubat 1949 tarihli bir genelge yayınlayarak ilkokullarda programdışı din dersleri okutulmasını ister; 4 Kasım 1950 tarihli bir genelgeyle de bu dersler programa alınır.

Laik eğitimde açılan ilk gedik budur.

Genelgelerin tarihleri de pek anlamlı. İkinci

(1) Bu konuda temel eser olarak bkz. **Fehmi Yavuz**, Din Eğitimi ve Toplumumuz, Ankara, 1969; **Mehmet Bedri Gültekin**, Laikliğin Neresindeyiz?, Ankara, 1987.

genelge, Demokrat Parti iktidarının hemen ilk yılına rastlıyor. Emperyalizme kesinlikle bağımlı; aracı-tacirle büyük toprak sahiplerinin ortaklığını temsil eden; tefeciyi, ağayı, şeyhi, hem onlarla sömürü ortaklığı yapan, hem de onları kendi «demokrasi»sinin «oy deposu» halinde gördüğü kitleler üzerinde baskı aracı ve afyon olarak kullanan bir partinin, iktidara geldikten sonra, din derslerini okullarda program dışı olmaktan çıkarıp programlara almasından daha doğal bir şey olamazdı; almaması eşyanın doğasına aykırı olurdu. Demokrat Parti, 1946 - 50 yılları arasındaki muhalefet yıllarında, iktidara geldiğinde Cumhuriyet «devrimler»inin, giderek laikliğin nasıl canına okuyacağı hakkında bütün belirtileri ortaya koymuştu. Yığınların dinsel duygularını da gıdıklamış ve vaatlerini yapmıştı. Nitekim, iktidara gelişinin hemen arkasından, yapacak başka bir iş yokmuş gibi, 17 Haziran 1950'de, **«Arapça ezan yasağı»** kaldırılır. Oysa, bu yasak, uluslaşma bilincinin din alanına yansımasının bir örneğiydi. Halkların, ibadetleri kendi dillerinde yapmaları yolunda verdikleri kavga, Batı'da tâ XVI. yüzyılda başarıya ulaşmıştı; Türkiye'li müslüman ise, Kutsal Kitabını kendi dilinde okuması, duasını kendi dilinde yapması şöyle dursun, anlamadığı bir dille ibadete çağrılıyordu.

«Türkçe ezan» pek gecikmiş bir yenilikti ülkemizde.

Ne var ki, sürmez. Ümmetçi kafanın zaten karşısında olduğu bu yasak, Demokrat Parti iktidarının ilk hedefi olur ve kaldırılır. Arkası çorap söküğü gibi gelecek ve, çok geçmeden, din dersleri de ders programları arasına alınacaktır;

onu, laik eğitimi darbelemek üzere, başka önlemler izleyecektir.

Konunun bir başka yanına değinelim: İkinci genelge, Demokrat Parti dönemine rastlıyor ve yukarıda söylediğimiz gibi pek de doğal. İlk genelge ise, CHP iktidarının; vaktiyle Cumhuriyet «devrimleri»ne karar almış ve onları uygulamış bir iktidarın. 1920'li yıllarda laiklik doğrultusunda önemli adımlar atılırken, 1927'deki program değişiklikleri sırasında, Arapça ve Farsça ile din dersleri ortaokul ve lise müfredatından çıkarılmış, laik bir ülkenin okullarında din derslerinin okutulmasının Anayasaya aykırı olduğu kabul edilmişti. Gerçekten doğru olanı buydu. Bir yandan laikliğe gidilirken, öte yandan okullarda din dersi vermek bir «ikiyüzlülük» olurdu; Cumhuriyet öncesi eğitim bu ikiyüzlülüğün damgasını taşır; Cumhuriyeti kuranlar ise buna kesinlikle son veriyorlardı.

Peki, yirmi küsûr yıl kadar sonra bundan dönmenin anlamı neydi?

Sorunun yanıtı, 1950 öncesinde CHP iktidarının yapısındaki sosyal değişiklikle ilgilidir ve düpedüz «sınıfsal»dır. Daha önce Köy Enstitülerinden söz ederken de belirttiğimiz gibi, 1946 - 50 yılları arasında, Cumhuriyet «devrimleri»nin, o yolda atılan adımların dayanabileceği küçük burjuva ilerici kadrolarının iktidar ağırlığı, gerilemeğe yüz tutmuştu. Batının emperyalist sermayesiyle ortaklık ve kapitalizm, Türkiye'nin özel koşullarında varabileceği noktaya varmıştı. «Asalak, bağımlı, doğuştan tekelciliğin gericilik damgasını yemiş bir burjuvazi adına hereket eden küçük burjuva aydın-bürokrat kadrolar da, artık ya bir

bölümüyle bu gelişme ile bütünleşmişler, ya da tarihsel misyonlarını yitirmişler, yerlerine oturtulmuşlardı. Gün, artık sınıfsal ağırlığını açıkça ve kendine özgü bir «demokrasi» çerçevesinde koyan palazlanmış sermayenindi». Durum böyle olunca, CHP'deki küçük burjuva aydın-bürokrat kadroların, işin içine oy kaygısının da girdiği yeni dönemde, geriye doğru adımlar atması, giderek gericiliğe ödün vermesi doğaldı. O kadar ki, bizzat iktidarın başı, İsmet İnönü, «**devrimlere rötuş**» getirilmesi gereğinden ve getireceklerinden söz etmiş, edebilmişti.

Böylece, CHP, açık arttırmada geride kalamazdı.

İşte, 1 Şubat 1949 tarihli genelgenin anlamı budur. Nasıl, Köy Enstitüleri, egemen güçler için toplumun içinde yabancı bir öge, onun uyumsuz bir parçası olmuşsa, din dersleri yasağı da öyleydi. Nasıl, Köy Enstitülerini kuran parti ona ilk darbeyi vurabiliyor idiyse, din derslerini vaktiyle okullardan -pek yerinde olarak- kapı dışarı eden parti, onu yine kendisi arka kapıdan içeri alıyordu. «**Arka kapıdan**» diyoruz: Gerçekten, Millî Eğitim Bakanlığının 1 Şubat 1949 tarihli genelgesi, ilkokullarda din derslerinin «program dışı» okutulmasını önerir. Bu tutumuyla, aklı sıra laik eğitimi zedelemediği inancındadır. Ne var ki, eşsiz bir «**ikiyüzlülük**»tü yaptığı. Kaldı ki, gericiliğin koşar adımlarla yürüdüğü bir ülkede, o programdışı ders, CHP'den daha geride bir parti iktidara geldiğinde elbette program-içi olacaktı. Böylece, Demokrat Parti'nin, 4 Kasım 1950 tarihli bir genelgeyle din derslerini programa sokması çok do-

ğaldı; açılmış bir kapıdan içeriye adımını rahatça atmasıydı.

Önemli olan kapının açılmamasıydı.

Kapıyı ise, CHP açmıştır; laik eğitimden ilk ödünü vermenin ayıbı CHP'nindir.

Sonraki gelişmeleri biliyoruz: Demokrat Parti'nin ders programları arasına soktuğu din dersleri, bir süre «seçmeli» ders durumundadır; daha sonraki yıllarda «zorunlu» ders haline gelir. Konu, ilkokulların sınırları içinde de kalmaz; 12 Eylül rejimi, bu tepeden tırnağa gerici rejim, çıkardığı - sözüm ona - Anayasada, din derslerini liselere kadar zorunlu ders haline getirir.

Bu son konuya daha sonra geleceğiz.

Niçin yanlıştı okullara din dersi koymak?

Başta şu nedenle ki, devletin görevi, okullarında bilimsel gerçeklerin eğitim ve öğretimini yapmaktır; bunun içine, örneğin sosyoloji derslerinde «**din olgusu**»nun bilimsel açıklamaları da girer; ama belli bir dinin «**ilmihal**»ini telkin girmez. Devlet, bilime olan inancı, yani akla ve deneyime saygıyı aşılayacaktır; belli bir dine inancı aşılama ise görevleri arasında değildir. Zaten bunu yaptığı an çelişme içine düşmüş olur; çünkü, bilimle din birbirine zıttır; ayrı yöntemlerle yola çıkarlar, ayrı sonuçlara varırlar; her ikisini uzlaştırma olanağı yoktur (2). Böylece, öğrencinin önüne bilimin yanı sıra, onunla eşdeğerde olmak üzere dini de koymak, bir yerde «**çelişmeli**» kafalar yetiştirmekten öteye bir sonuç vermez. Oysa

(2) Bu noktayı pek güzel açıklayan bir yazı için bkz. **Vehbi Belgil**, Eğitimimizin Büyük Sorunu, Cumhuriyet, 15 Aralık 1987.

devletin görevi, tutarlı kafalar yetiştirmektir: Yurttaşlarının yalnız bedence değil, kafaca sağlığı da devleti ilgilendirir. Din, yaratacağı çelişme ile bu kafa sağlığını baltalar; hele ilkokuldan başlıyarak, devletin, bilimsel gerçeklere kazandırmakla yükümlü olduğu körpe zekâları çelmesi, görevini kötüye kullanması demektir.

Laikliğin çağımızdaki değeri de işte buradadır.

Elmalarla armutlar, özellikle bu konuda birbirine sıkça karıştırıldığı için hatırlatmış olalım: Düşünce, inanç, din ve vicdan sorunları, devletle birey arasındaki ilişkilerin değil, bireylerin kendi aralarındaki ilişkilerin konusudur ve bu alan özgür olmalıdır. Devletin görevi de bu bireyler arasındaki alanın özgürlüğünü güvence altına almaktır: Herhangi bir kişi, zümre ya da akımın kendi görüşünü, inancını başkalarına zorla kabul ettirmesini önlemek; özellikle de, kendi olanaklarını, yani devlet iktidarı ve mekanizmasını, şu ya da bu inanç ve dinin hizmetine sunmamaktadır. İşte laiklik! Bizde, öteden beri «laiklik dinsizlik demek değildir» diye ortada dolaşan iddia, devletin din ve inanç dünyasına karışmasına karşı çıkma perdesi altında, devletin, bu alana, - adını koyalım - İslâm adına el atmasını savunmaktadır aslında; yani düpedüz laikliğe düşman bir düşüncenin ürünüdür. Kavramla oynamayalım! Laiklikte devlet, dinin ne düşmanı, ne de dostudur; kurum olarak dinin dışında, uzağındadır.

Laiklik budur; bu çerçevede, gerekli olduğu kadar çağdaştır da.

Peki kimi ilgilendirir din eğitimi?

İsteyen aile, çocuğuna din eğitimi verecek-

tir. Ancak, çocuklarına din eğitimi verilmesini isteyen aileler olduğu kadar ,istemiyen aileler de vardır. Öte yandan, Alevî - Sünnî farklılığının bulunduğu ülkemizde, okullarda öğretilecek din, ister istemez Sünnî yoruma tâbi din olacağına göre, yığınla Alevî aile, çocuklarına böylesi bir yorumun aşılanmasına karşıdır. «Okullarda din eğitimi isteyen aileler çoğunluktadır; demokrasi de çoğunluk yönetimidir» demek, işi düpedüz safsataya dökmektir. Bir demokraside, özellikle böyle hassas bir konuda, «çoğunluk istiyor» diye «azınlık»ın özgürlüğü çiğnenemez. Okullarda din derslerinin salt varlığı, vicdan özgürlüğüne aykırıdır.

Çocuk için de, ailesi için de!

Ya çocukların ahlâkî eğitimi? denecektir.

Ona da yanıt verelim: Çağımızda ahlâkın, hele hele sosyal ahlâkın temelleri, aklın ve bilimin öncülüğüne inanmak; temel insan haklarına saygı göstermek; bağımsızlık bilincine varmak ve demokrat olmaktır. Yetişecek kuşaklara bunu vermek için de din öğretimine gerek yoktur; tersine din, hele hele İslâm dini, böylesi bir ahlâkın karşısına dikilen bir engeldir (3). Aslında bir bütün olan insanları, daha baştan kâfir olanlarla olmayanlar diye ikiye ayıran; cihat çığlıkları

(3) Okullarda okutulmak üzere yazılan din bilgisi kitaplarının, sosyal ahlâk bir yana, nasıl kişisel ahlâkı da bozan eserler oldukları hakkında ilginç bir yazı için bkz. **Cevdet Kudret**, Terazili Din Bilgisi, in «Benim Oğlum Bina Okur», İstanbul, 1983, s. 14 - 20. Din, ahlâk ve uygarlık ilişkisine, daha da genel açılardan değinen enfes bir yazı için bkz. **Cemil Yener**, Din, Ahlâk ve Geçmişteki Utanılası Eylemler, Cumhuriyet, 7 Haziran 1988.

atan; kadın-erkek eşitliğini yadsıyıp kadına cennette bile özgürlük tanımayan; kafalara cin, peri ve melek hurafelerini dolduran bir dinin eğitiminden geçen bir insanın, başta bilim ve akılcılık olmak üzere çağdaş değerlere saygısı olabilir mi? Öte yandan, **«ümmet»** inancı ve **«ülülemre itaat»** düşüncesinin ne türlü kafalar yetiştireceğini nasıl olur da görmezlikten geliriz?

Çağdaş, giderek bağımsız ve demokratik bir toplum kurmanın kavgasında özellikle göz önünde tutmalı bunu!

Özetle, lâik bir devletin okullarında din dersi olmaz. Lâiklik, çağımızın gündemine fantezi olsun diye girmemiştir; hele Türkiye'de bu ilke, Cumhuriyet'ten çok önce uğrunda mücadelesi başlamış bir ilkedir. Lâiklik, Türk Aydınlanmasının en büyük fetihlerinden biridir. Cumhuriyeti kuranlar onu yaşama geçirirken, özellikle de eğitim ve öğretim alanına uygularken, çağın ve tarihin doğrultusunda hareket etmişlerdir. 1950'lerle başlıyan gelişme ise, çağa ve tarihin akışına ters düşen bir şeydir.

Okulların kapısını dine kapamak: Çağdaş bir eğitim adına ilk yapılması gereken budur!

Bir başka noktanın üstünde duralım: Okullara din dersleri girince, haliyle onları okutacak insan gereksinmesi de ortaya çıkıyordu: İmam-Hatip okullarının kurulup geliştirilmesinin bir gerekçesi de budur. Ne var ki, bu okullar, daha genel bir gerekçenin ürünüdürler: Topluma «aydın din adamı» yetiştirme! Aslında bir safsatadır bu; ancak öyle de olsa, revaç bulur ve lâik eğitimde bir gedik daha açılır; daha doğrusu, Cumhu-

riyet öncesinin **«ikibaşlı eğitim»**ine dönülür. Osmanlı, eğitimde iki başlı idi ve - bir bakıma - tutarlı idi bunda; çünkü, devlet lâik değildi; oysa İmam - Hatip okullarını kurmaya kalkarken, hem devletin lâik olduğundan söz edilir, hem de «iki başlı eğitim»e gidilir.

Bu okullar, gerçekten bir safsata üzerine kurulmuştur (4).

Nasıl?

«AYDIN DİN ADAMI» SAFSATASININ ESERİ: İMAM-HATİP OKULLARI

CHP'nin, o anlamlı 1949 yılında yaptığı bir şey daha vardır: Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak İlâhiyat Fakültesini kurar. Hatırlanacaktır: İstanbul Darülfünunu'na bağlı İlâhiyat Fakültesi 1933'te ve İstanbul Üniversitesi'nin Edebiyat Fakültesine bağlı İslâm İlimleri Enstitüsü de 1936'da kaldırılmıştı. CHP, on altı yıl sonra yeniden kurar İlâhiyat Fakültesini.

Gerekçelerden biri, Türkiye'de «aydın din adamı»na olan gereksinmedir!

3 Mart 1924'te Tevhidi Tedrisat Kanunu çıkarıldığında, o tarihte sayıları 29 olan -ortaokul düzeyindeki- İmam-Hatip Okulları da yeni sistem içinde etkinliğini sürdürdü. Ne var ki, bu okulların sayısı zamanla azaldı: 1925'te 26'ya, 1926'da 20'ye, 1928 - 30 yılları arasında 2'ye düştü; 1930' da bütünüyle kapandı. Başlıca nedeni de bunun, arkalarındaki devlet desteğinin çekilmesivdi; doğruydu da bu desteğin kaldırılması, çünkü lâik

(4) Bkz. Fehmi Yavuz, a.g.e., s. 54 vd.

bir devletin belli bir dinin adamını yetiştirmesi görevleri arasında olamazdı. Ne var ki, Demokrat Parti, CHP'nin 1949'da ilkokullara program dışı koyduğu din derslerini 1950'de program içine aldıktan sonra, bir adım daha atar: Milli Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu'nun 13 Ekim 1951 ve 601 sayılı kararıyla, ilk olarak yedi ilde İmam-Hatip okulu açılır; Adana, İsparta, İstanbul, Kayseri, Konya ve Maraş'tır bu iller. Arkası gelecektir: 1953 - 54 yıllarında 8; 1954 - 55 yıllarında 1; 1956 - 57 yıllarında 1; 1958 - 59 yıllarında 2; 1962 - 63 yıllarında 7; 1965 - 66 yıllarında 4; 1966 - 67 yıllarında 10; 1967 - 68 yıllarında 18; 1968 - 69 yıllarında 11; 1969 - 70 yıllarında 2 ve 1970 - 71 yıllarında 1 okul açılarak bu okulların sayısı 72'ye çıkarılır. 1970 - 71 yıllarında bu okullarda 738'i meslek ve 586'sı kültür dersleri veren 1324 öğretmenin gözetiminde, 44.808'i erkek, 830'u kız olmak üzere 45.638, parasız yatılı İmam - Hatip okullarında eğitim görenlerle birlikte, 49.146 öğrenci okumaktaydı. 1971 - 1980 yıllarında bu okulların gerek sayısı, gerekse okuyan öğrenci sayısı daha da artacaktır. 12 Eylül'le başlıyan karanlık dönemde bu rakamlar korkunç bir yekûna yükselecektir. O kadar ki, geçen yıl bir gazete haberi, İmam - Hatipte okuyan öğrenci sayısının meslek liselerinde okuyanları aştığını bildirirken, her yıl için 36 bin imam fazlası olduğunu da ekliyordu (5).

Konuya gelelim: İmam - Hatip okullarının açılışındaki gerekçe, bir yandan ilkokullara konmuş din derslerine öğretmen sağlamak, öte yandan «**aydın din adamı**» yetiştirmektir.

(5) Bkz. Cumhuriyet, 16 Ocak 1967.

Ne demektir «aydın din adamı»?

«Aydın» ve «din», bu iki kavram birbirine zıttır. «Aydın», Descartes'tan beri iyice biliyoruz ki, bir «kuşku»dan yola çıkan insanın adıdır; din ise, kuşkuya yer vermez. Aydının kafasında «dogma»lar yoktur; din dogmaların alanıdır. Böylece din adamı olur; ama aydın din adamı olmaz. Aydın din adamından, bilgisi daha fazla insan kastediliyorsa, önemli olan bilginin eksikliği ya da fazlalığı ile değil, niteliğidir.

«Aydın din adamı» kavramını ortaya atanlar, bununla lâik değerlere saygılı din adamını da kastetmişlerdir. Devletin, lâik değerlere saygılı oldukça din adamı yetiştirmesinde sakınca görmemişlerdir. Korkunç bir yanılgı idi bu: Lâik bir devletin, ne olursa olsun din adamı yetiştiremiyeceği gerçeği bir yana, İslâmda din adamının hiçbir zaman lâik olamıyacağı gerçeğini gözden kaçırmışlardır. Hıristiyanlık, özünde din ve dünya işlerini birbirinden ayırdığı için, Hıristiyan din adamının lâik değerlere saygılı olması doğaldır. Ancak İslâm başkadır. Pek bilinse de hatırlatmış olalım: Şeriat, din ve dünya işlerini birbirinden ayırmaz. İslâm, Hıristiyanlıktan farklı olarak, «din devleti» ya da «devlet dini» olarak doğmuştur; lâik olması, özüne aykırıdır. Böylece Müslüman, hele hele Müslüman din adamı, şeriate inanacağından, lâik olamaz. Öyle olunca, İmam - Hatip okullarından, işin doğası gereği lâik kafalı din adamı değil, şeriat adamı çıkacaktı. Nitekim, o çıkmaktadır. Lâik değerlere saygılı «aydın din adamı» yetiştireceğiz diye ortaya dökülenler, bunu görememişlerdir, daha doğrusu görmek istememişlerdir; sonuçta da, Türkiye'de Aydınlanma

hareketinin en büyük menzillerinden biri olan «lâik devlet» ilkesinin temellerini, kendi elleriyle dinamitlemişlerdir.

Hatırlatmaya gerek yok: İmam - Hatip okulları, sünnî inanışın merkezleri olacağından, Alevî - Sünnî zıtlığının bulunduğu bir ülkede, Sünnî yoruma göre yetişmiş bir imam - hatibin Alevî yurttaşlar arasında, camide ve okulda nasıl bir tedirginlik ögesi olacağı da hesaba katılmamıştır.

Peki öyleyse niçin bunca çaba bu yolda?

Söyleyelim: Bilindiği gibi, din okullarında dinsel eğitim herşeyin odağındadır; ve dinde, Tanrı ile büyüklerin emirlerine uymak temel kuraldır. Dinsel eğitimden geçenler, olayların nedenini, niçinini sormazlar; Tanrıya, devlete ve büyüklere karşı itiraz etmeyip onların emirlerine uyan insanlar durumuna gelirler; bu tür insanların oluşturduğu toplum da -doğal olarak- **«otoriteye bağımlı ve edilgin bir toplum»** olur.

İşte, böylesi bir toplum yaratmak: Okullara din dersi koymanın amacı buydu, bu okulları açmanın da!

Fakir fukara halk çocuklarına, onları toplumda yaratıcılığa götürecek, teknik kalkınmaya katkıda bulunacak, çağdaş bilgilerle donanmış okullar yerine, «ölü gömdürme» lâyık görülmüştür. İşin aslında, halka ikinci sınıf insan gözüyle bakan bir anlayış yatmaktadır ki utanç vericidir: Nitekim, İmam - Hatip okullarını kuranlar, sayılarını her yıl hızla artıranlar, ne hikmetse kendi çocuklarını bu okullarda okutmaz, en âlâ kollejlere ve üniversitelere yollarlar.

Gidi ikiyüzlülük!

Laik devletin temellerini göz göre göre bal-

talamanın bir başka görünüşü de şu: İmam - Hatip okulları, bir «meslek okulu» olarak açılmışlardı; ne var ki, bir tarihten sonra meslek okulu olmaktan çıkarılarak, temel öğrenim kurumlarına dönüştürülmüştür. İmam - Hatip liselerini bitirenler, günümüzde üniversitelere giriyorlar, ardından da devletin her kesimi ve kademesinde görevler üstleniyorlar; yalnız Genel Kurmay Başkanlığı, - orduya şeriatçı düşünceler sızmasın diye olacak - Harp okullarına İmam - Hatip mezunlarını almıyor. Skandala bakınız! Devlet, kendi yetiştirdiği insanlara kimi makamların yolunu açarken, kimi görevler için de kuşkuyla bakıyor onlara. İmam - Hatip mezunu kaymakam olacak, vali olacak, ama subay, giderek general olamıyacak. Neden? Sonra önlem mi bu? Bir vilâyette, Harp Okulu mezunu general, İmam - Hatip Okulundan çıkmış valinin, anayasal ve idarî kurallara göre, kimi koşullarda emri altındadır; çünkü askerî otorite, sivil otoriteye bağımlıdır.

Kısacası, neresinden baksanız çelişme!

Dahası var: Pek bilinen bir şeydir; İslâmda kadından imam olmaz; buna karşın, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yönettiği imam okullarında 50.000 kız öğrenci yetişmektedir bugün. Bütün imam okullarında ise 250.000 öğrenci aslında şeriatçılık talim ediyor. İzinli - izinsiz Kuran kurslarını, hafız yurtlarını saymıyoruz.

İşin bir başka yüzüne değinelim: İmam - Hatip okulları, gerçi halkı uyutmanın araçlarından biri olarak düşünülmüştür. Son yıllarda bu okulların sayılarının hızla artırılmasının daha da özel bir amacı vardır: İşçi sınıfı hareketinin önünü kesecek barikatlardan birini daha kurmak; işçi

sınıfı hareketi geliştikçe, bu okulların sayısını artırmanın altında yatan bu! Açık konuşalım: Türkiye'de resmî ordu, gırtlağına değin işçi sınıfı düşmanlığı üzerine talim görmektedir; İmam - Hatip okulları ise, gelecekte işçi sınıfının önüne çıkarılacak sivil şeriat ordusunun militanlarını yetiştirmektedir. Her ikisi de «antikomünizm» temeli üzerinde soluk alıp veren bu iki ordudan biri, iktidara yürüyen işçi sınıfının karşısına «yurt elden gidiyor» diye dikilirken, ötekinin atacağı çığlık besbellidir:

«Şeriat elden gidiyor!».

Bu çığlığı, yenileşme hareketleri tarihimizde, daha önce de kaç kez duymuş ve ürpermiş değil miyiz?

Gerçeğin altını yeniden çizelim: Okullara din derslerinin sokulmasıyla laiklikte bir gedik açılırken, İmam - Hatip okulları bu gediği daha da genişletmiştir. Acıdır söylemesi, ama söyleyelim: Cumhuriyet'i kuranların üzerine o denli titredikleri **«öğretim birliği»** ilkesi yıkılmıştır; Türkiye'de eğitim bugün **«iki başlı»**dır. Bir yanda, - içine din derslerinin sokulmasıyla alabildiğine yaralanmış da olsa - laik okullar vardır; öte yanda ise, düpedüz şeriatçılık talim eden İmam - Hatip okulları. Yok «türban»dı, yok şuydu, yok buydu, görüntülerle uğraşmayı bir yana bırakalım; işin aslını görelim! Türkiye'de lâik eğitim, onun vazgeçilmez ilkesi olan «öğretim birliği» ilkesi, Aydınlanma hareketimizin Cumhuriyetin temellerine koyduğu harçtır; İmam - Hatip okulları, doğrudan doğruya bu temellere olan saldırılardan biridir.

Bu saldırıyı durdurmak gerek!

Ne yapmalı?

Soruya yanıt vermeden önce, Türkiye'de laik eğitime olan bir başka ihanetten söz edelim.

12 EYLÜL'LE TAMAMLANAN İHANET

Başta aydın çevreler, ilkokullara sokuşturulmuş din derslerinin lâikliği nasıl zedelediği ve ne türlü çelişmelere yol açtığını yazar çizerken, bu saldırının ilköğretimle sınırlı kalacağı, ortaöğretime değin uzanamayacağı kanısı içindeydiler; çünkü, bu kadarına kimse cesaret edemezdi. O da olmuştur: 12 Eylül 1980'de ülkenin başına çöreklenen rejim, Türkiye'de hiçbir sivil iktidarın yapmaya cesaret edemiyeceği bir şeyi yapmış ve din derslerini zorunlu hale getirerek onları liselere değin yaymıştır; Anayasa adına çıkardığı «1982 tarihli belge»ye de sokup anayasallaştırmıştır aldığı önlemi.

Doğaldır ki, bunu yaparken Atatürkçü şarkılar söylemeyi de unutmamışlardır!

Millî Güvenlik Konseyi'nin görüşme tutanakları elimizdedir. 5 generalin, liselere değin din dersleri koymanın laikliğe aykırı kaçıp kaçmıyacağını tartışırken, konuya bir yaklaşımları vardır ki, evlere şenliktir. Daha da korkunç olanı, yurdu kurtarmaya soyunmuş bu beş kişinin, çağdaş Türkiye'de laiklik adına verilmiş kavgadan haberdar olmamaları bir yana, bizzat kavramın kendisi hakkında mutlak bir bilgisizlik içinde bulunmalarıdır (6).

(6) Bunlar için bkz. Cumhuriyet, 26 Haziran - 2 Temmuz 1987; ve pek haklı bir eleştiri olarak da: **İlhan Selçuk**, Acı Çeşitlidir, Cumhuriyet, 28 Haziran 1987.

Mutlak bir bilgisizlik ve mutlak bir sorumsuzluk!

Tarihe ihanetin ne türlü boyutlara ulaşacağını görüp anlamak için, bu tutanakları tekrar ve tekrar okumalı. Gelecek kuşakların, bu saçlarına değin gerici rejim hakkında bir hüküm vermeğe kalkarken, üzerine ilk eğileceği belgelerden biri - sanıyorum - bu tutanaklar olacak.

Ne var ki, 12 Eylül rejimi, bunu yaparken, kendi açısından tutarlı idi: «Kardeş kavgasını önlüyorum» diye demokrasiye düşmanlığını adım adım göstermeğe başlamış olan rejim, aslında sağcı ve gerici çevrelerle kol kola, topyekûn Aydınlanma hareketimizin karşısındaydı; ona kesin reddiye çıkarmanın inancı içindeydi. Türkiye'de bağımsız, demokratik ve laik bir toplum kurmak amacıyla nice kuşakların kan - ter bahasına karanlık güçlere karşı kazandıkları mevzileri hallaç pamuğu gibi atıp gericiliğe peşkeş çekerken, liselere değin zorunlu din dersi koymanın sözü mü olurdu?

Her şey kendi mantığı içinde yürümüştür ve yürümektedir: Atatürk'ün vasiyetnamesini bozma bahasına, Türk Tarih Kurumu ile Türk Dil Kurumu'nun tasfiye edilip gericiliğe teslim edilmesi, üniversitenin tasfiyesi, gerici ve faşist «Türk - İslâm sentezi»nin piyasaya çıkarılması, tarikatların - bir veba salgını gibi - ortalığı kaplaması ve iktidar çevrelerini paylaşmaları, İmam-Hatip okullarının açılmasına daha da büyük bir hız verilmesi, Millî Eğitim Bakanlığının düpedüz karanlık güçlerin karargâhı haline getirilmesi, 12 Eylül rejiminin ve onun uzantılarının marifetidir.

Okuyucu, bütün bunları bildiği için ayrıntılarına girmenin anlamı yok.

Bir nokta üzerinde duralım yalnız.

Söyleyeceklerimiz, Millî Eğitim Bakanlığı ile ilgilidir. Cumhuriyet gazetesinde yakınlarda yayınlanan bir yazı (7), eğitimle ilgili gerçeklerden bir bölümüyle de ilgili olsa, eğitimde neler döndüğünü -bütün çıplaklığıyla- gösteriyor bize. Yazarın anlattığına göre, Millî Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'nca, 1984, 1985, 1986 yıllarında, yayınevlerinin ve kişilerin başvurusu üzerine, sırasıyla 2.573 ve 1.247 kitap «eğitim ve öğretim açısından sakıncalı bulunmayarak» ilk, orta ve lise öğretmenlerine ve öğrencilerine önerilmiştir. Kitap sayısı olarak ilk sırayı Yeni Asya Yayınevi almaktadır; dinsel yayın yapan *Damla*, *Dergâh*, Beyan ve benzeri yayınevleri de listededir. Bu kitapların adları bile, pırıl pırıl genç beyinlerin geleceğe doğru değil, geriye doğru nasıl yıkandığını göstermektedir. Kitaplarda «laiklik ve çağdaşlık» *aleyhine neler yoktur ki!* Cumhuriyet'in reformlarına karşı çıkılmakta, Bediüzzaman Saidi Nursî'nin görüşleri yansıtılmakta, hukuk sistemi, iktisadî yapı ve kadın hakları yeniden İslâm ilkelerine dayandırılmak istenmekte; çağdaşlaşma ve teknolojik gelişme açık ya da dolaylı biçimde eleştirilmektedir.

Öte yandan, yine yazarın belirttiğine göre, 1986 yılında okul kitaplıklarına ayrılan 600 milyon liralık ödenekten 263 milyon liralık alım yapılmıştır. Ne hikmetse, 263 milyon liranın 124

(7) **Türkân Arıkan**, Su Başlarını Tarikatlar mı Tutmuş? Cumhuriyet, 7 Haziran 1988.

milyon lirası - yani yaklaşık yarısı - Damla, Yeni Asya, Ülke ve Dergâh yayınlarına ödenmiştir. Falih Rıfkı Atay, Haldun Taner, Yaşar Kemâl, Kemâl Tahir ve öteki kimi yazarların kitapları da önerilmiştir, ama - yine ne hikmetse! - bunlardan satın alınmamıştır.

Son dört yıl içinde, Al Baraka Türk ve Faisal faizsiz finans kurumlarının, dinsel yayın yapan ve kitapları Bakanlıkça önerilen yaymevlerine kâğıt alımında büyük olanaklar sağlayıp sağlamadığı da, yazarın üstünde durduğu noktalar arasında.

Görünüş o ki, böyle bir yardım sağlanmış durumda!

Yazar, bu ilginç saptamalarından sonra, yerinde bir takım sorular soruyor; sorular onun, yanıtlar bizim olsun: Millî Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, bir yandan Atatürk ilkelerini savunur görünüp, öte yandan laik devleti eritme sevdasında olanlara yardımcı mı oluyor? Evet! Eğitimdeki bu tehlikeli gelişmeler, faizsiz finans kurumları ile sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakıflarının hızla serpilip büyümeleri ve kamu yönetimiyle iç içe olmaları, TRT'deki bazı yaklaşımlar, yoksa rastlantı değil mi? Hayır değil! Su başlarını tarikatlar mı tutmuş? Hem de nasıl! İslâm esaslarına dayalı bir sistem, sessiz ve derinden rayına mı oturtuluyor? Hiç kuşkusuz öyle!

Yazar, laik devlete yönelik tehlike çanları çın çın çalarken, hepimizin bu konudaki sorumluluğumuzun pek büyük olduğuna işaretle, atı alan Üsküdar'ı geçmeden, bütün anayasal kurumları ve kadın - erkek bütün yurttaşları laik devlete, laik düşünceye ve gençlerimize sahip çıkmaya ça-

ğırıyor haklı olarak. Yollarım da belirtiyor: Bu konuda «neme lâzımcı» olmayarak, soruna yüzeysel bakmıyarak, olan biteni görmezlikten gelmiyerek, yetkileri kullanmaktan kaçmayarak...

Katılmamak elde değil önerilenlere!

Ancak, «yetkileri kullanmaktan kaçmayacak olanlar» kimler?

Laik düzene en ağır darbeleri indirenler, hâlâ iş başında değiller mi? 12 Eylül'le ayyukâ çıkan iktisadî, sosyal ve siyasal gericiliğin sivil uzantısı değil mi bu iktidar?

Kim öyleyse yetkili?

İşin özü bu soruya verilecek yanıttadır.

LAİK EĞİTİMİ KURMAK KİMLERİN GÖREVİDİR?

Önce, acı bir gerçeği hatırlatalım: Türkiye'de laik devlet yıkılmıştır; laiklik bir anıdır yalnız. Din derslerinin liselere varıncaya değin zorunlu hale getirildiği, şeriat okullarının olduğu, devlet adına fetva çıkarıldığı, Anayasasının daha ilk satırında **«kutsal Türk devleti»** deyip devlete «kutsallık» yakıştırdığı bir ülkede, artık laik devletten söz edilemez. Anayasanın orasına burasına serpiştirilmiş «laik», «laiklik» kelimeleri soyutta kalan klişelerdir ancak. Yazarın sözünü ettiği tehlike gerçekleşmiş, atı alan Üsküdar'ı geçmiştir ne yazık ki!

Konumuz, Türkiye'de laik devleti, giderek laik eğitimi yeniden kurmaktır.

Bu ise, «**demokratik devlet**» kurma mücadelesinin bir parçasıdır. Unutmayalım: Demokratik

bir devlet, aynı zamanda dinle bağlarını kesmiş bir devlettir; ancak böyle bir devletten laiklik beklenir ve dinsel gericiliğe karşı mücadele istenebilir. Bir yandan demokrasi adına kavga verdiklerini söyleyip, öte yandan gerçek anlamıyla laikliği savunmayanların demokratlıkları havada kalır; hele, iktidara geldiklerinde okullara «tefsir» ve «kelâm» dersleri koyacaklarını söyleyenlerin arkasından koştukları düpedüz bir şeriat devletidir.

Hemen belirtelim: Şeriat ve demokrasi, uzlaşmaz kavramlardır bunlar.

Şeriatçı her eğilimin, demokrasi ve düşünce özgürlüğünü ne denli ateşli savunursa savunsun, asılında bir demokrasi düşmanı olduğunu görmek zorundayız. Onun bu «ikiyüzlü»lüğünü sergilemek aydınlar için bir görevdir. Şeriatçılıkla hesaplaşmak, bir yerde **«İslâmla hesaplaşmak»**tır. Türkiye'de aydınların, şu ya da bu gerekçeyle ertelediklerı önemli bir konudur bu (8). İslâm ideolojisiyle hesaplaşmak, halkın dinsel inançlarına saygısızlık mıdır? Soruna böyle bakmak, ilkel bir populizmdir kanımızca. Bilimsel gerçekler, birçok insanın değer yargılarına ters düşer. Bu durum, o gerçeklerin savunulması ve yaygınlaştırılması gereğini engellemez, engellememeli. Her şey gerektiği biçimde ortaya konduktan sonra, doğal olarak isteyen istediğine yine de inanmakta serbest olacaktır.

Bugün toplumumuzda iktisadî, siyasal ve sos-

(8) Bu konuda pek önemli bir yazı için bkz. **Ali Taygun**. Din Kültürü. Adam Sanat, Ocak 1987. Aynı konuda: **Engin Erkiner**, Hesaplaşmanın Gereği, Yazın, 1987, sy. 2, s. 4.

yal gericiliği ayyûka çıkarmış olan 12 Eylül rejimine ve onun tüm uzantılarına karşı, çağdaş anlamıyla «demokratik devlet» mücadelesi veren güçler ilerici, demokratik ve devrimci güçlerdir. Bugünkü iktidarın içinde değil, dışındadır bu güçler. Onların defterinde «demokratik devlet», pek doğal olarak **«demokratik laik devlet»**tir; ilerici, demokrat ve devrimci niteliklerini de buradan alıyorlar zaten.

Demokratik laik devlet, ne anlama gelir Türkiye'nin bugünkü somutunda?

Türkiye'nin günümüzdeki somut gerçeklikleri göz önünde tutulduğunda, böylesi bir devlete ulaştıracak önlemlerden ilk akla gelenler şunlardır: Bir fetva kurumu, bir tür Şeyhülislâmlık olup çıkan Diyanet İşleri Başkanlığı kaldırılmalıdır; imam, vaiz, hoca ve benzeri her türlü din görevlisinin devlet memurluğuna son verilmelidir; Vakıflar İdaresi, dine ve dinciliğe hizmet eden bir kurum olmaktan çıkarılmalı, elindeki olanaklar sosyal yardım çerçevesi içinde değerlendirilmeli, eski eser niteliği taşıyan camilerin bakım ve onarımı dışında, devlet dine, dinsel kurumlara, cami ve benzeri kuruluşlara tek bir kuruş bile harcamamalı ve bu yoldan elde edilecek - ve birkaç yıl sonra bugünkü raviçle milyarlarca liraya ulaşacak - büyük meblâğlar, sanayileşme yatırımlarına ayrılmalıdır; ayrıca İslâmcıların, salt dincilik amacıyla devlet kurumlarına soktukları, üstelik işinin ehli olmayan şişirme kadrolar ayıklanmalı, böylece dinin ve dincilerin kayırılmasına son verilmelidir.

Bunun gibi, yine böyle laik bir devletin bulunduğu demokratik bir toplumda, bugün Ceza

kanunu ile yasaklanmış (m. 175) tanrıtanımaz ve din karşıtı her türlü görüş ve propaganda serbest olmalıdır.

Laik eğitimi gerçekleştirme bakımından ise yapılması gerekenler şunlar: Üniversitelerdeki İlahiyat öğrenimi dışında, devlete bağlı bütün okullarda dinsel eğitime son verilmeli; bu cümleden olmak üzere de, devletin malî yönden desteklediği İmam - Hatip okulları, her türlü dinsel okul ve kurslar, devletin görev alanından çıkarılıp ilgilenen kimselere bırakılmalıdır.

Okullarda din derslerine son, şeriat eğitimine son!

Özetleyelim: Laikliğin geçerli olmadığı bir İslâm toplumunda demokrasi rafta kalır; laik eğitimin bulunmadığı bir toplum düzeninde de inanç özgürlüğü yoktur. Çağımızın gerçekleridir bunlar. Öyle olduğu için de, ülkemizde gerçek demokratlıkla laik devlet, giderek laik eğitim adına mücadele içiçedir; biri, ötekini tamamlar.

Türkiye'nin aydınlık yarınları, işte bu mücadeleden doğacaktır.

V

YENİ BİR EĞİTİM DÜZENİ ADINA

Türkiye'de, eğitim düzeni, sürekli değişikliklerle yazboz tahtasına çevrilmiştir; ama daha da korkuncu, eğitimin insansal ve toplumsal amaçlarından saptırılması, demokratik içerikten tümüyle arındırılmış olmasıdır. 12 Eylül'le, bu çöküş doruk noktasındadır. Eğitim düzenini kökünden değiştirmedikçe, geleceğin kuşaklarını kurtaramayız(1).

Ne yapmalı?

Önce, bazı rakamlar verelim(2).

EĞİTİM ALANINDAKİ GENEL DURUM

Son 10 yılda ilkokullarda, öğrenci sayısı %22'lik bir artış gösterirken, ilkokul sayısındaki artış sadece %11 dolayında kalmıştır. Aynı dönemde liselerde, öğrenci sayısı %35 artarken, okul sayısı ancak %14 artış gösterebilmiştir.

(1) Ayrıca bkz. **Doğan Ergun**, Sosyoloji ve Eğitim. Türkiye'de Eğitimin Niteliği Nedir ve Nasıl Olmalıdır? Ankara, 1987.

(2) Bunlar için bkz. Töb-Der, İnfo, Ekim 1987. Ayrıca **M. Tahir Hatipoğlu**, Çöken Eğitim, 10 Ağustos 1987; **Mevlüt Kaplan**, Eğitimde Nereye Gidiyoruz? Cumhuriyet, 8 Nisan 1988.

Türkiye'de 1977'de 29 bin TL olan öğrenci başına yatırımlar, 1985 yılında 11 bin TL'ye düşmüştür. Dünya Bankası'nın «Türkiye'de Eğitim» konulu raporuna bakılırsa, yatırımlar içinde eğitimin payı, 1968'de %12 iken, 1985'de %3'e düşmüştür; bu oran, 1985 rakamlarına göre, Portekiz'de %22, Tunus'da %19, Güney Kore'de %21 ve Ürdün'de %10'dur.

1987 bütçesindeki eğitimin payı %8.52, sağlığın %2.7, savunmanınki ise %30'un üzerindedir. Bu gerçeğe karşın, Başbakan Turgut Özal, «Sağlık ve eğitim harcamaları devletin başındaki ağır yüklerdir» diyor, diyebiliyor. İşte böylesi anlayışların sonucudur ki, Türkiye'de 11 milyon okuma-yazma bilmeyen yurttaş vardır; 50 milyonluk ülkede, ancak 15 milyonu ilkokulu, 2 milyonu liseyi ve 900 bini de üniversiteyi bitirebilmiştir.

500 bin geri zekâlı çocuktan sadece 257'si için hizmet verebilen dört okulun dışında, ne bir yurt, ne de başka bir kuruluş vardır.

3-6 yaş gurubu çocukların ancak %5'i kreş ve ana okullarından yararlanabilmektedir. Her yıl, 200 bin dolayında çocuk ilkokula gidememektedir; yaklaşık 20 bin ilkokul tek öğretmenlidir, 13 bin 308 okulda ikili ve 579 okulda üçlü ya da dörtlü öğretim yapılıyor.

İlkokuldan üniversiteye değin tüm okullar paralı duruma getirilmiştir. Öyle olunca, emekçi halkın çocukları ancak eğitim-öğretim olanakları kısıtlı okullarda okuyabilmektedirler. Aynı kesimin çocuk ve gençleri, hafta tatilleri de içinde olmak üzere, tüm dinlenme tatillerinde, gelecek dönemin okul giderlerini karşılamak için çalışmak zo-

runda kalmaktadırlar. Eşitsizlik, dengesizlik ve çarpıklıklar yalnızca fakir-zengin arasında değil, köy-şehir, doğu-batı, kız-erkek, Kürt-Türk vb. her alanda görülüyor. Örneğin:

Köy okulları, kent okullarıyla karşılaştırılamıyacak denli, eğitim-öğretim olanaklarından yoksundur. Lise ve dengi okul öğrencilerinin sadece %4'ü nüfusun yarından fazlasının yaşadığı köy ve bucaklarda okuyabilmektedir.

Kız - erkek oranına gelince: Lise düzeyindeki okul öğrencilerinin %64'ü erkek %36'sı kızdır; fakülte ve yüksek okullarda okuyanların da yalnızca %30'u kızdır; ve ülke çapında okuma-yazma bilmeyenlerin %70'i kadındır.

Türkiye'nin doğusu ve güney-doğusunda, öğrenim çağındaki çocukların bile okuma-yazmayı bilmemesi en acı gerçeklerdendir: Hakkâri'de %31.8, Diyarbakır'da %43.9, Siirt'de %46.4 ve Mardin'de %51 oranındaki ilköğrenim çağındaki çocuklar okuma-yazmayı bilmiyorlar.

Nüfusun %57'si tarım, orman, hayvancılık ve balıkçılık alanlarında çalışırken, bu alanlar içerisinde sadece lise düzeyinde 22 meslek okulu vardır; ortaöğrenim düzeyindeki öğrencilerden de ancak %0.027'si bu okullarda okuyabilmektedir.

Eğitimci yetiştirme konusuna gelince: Milyonlarca insan okuma-yazma bilmezken, okul çağında olduğu halde yüzbinlerce çocuk ilkokula gidemezken ve binlerce okul tek yönetmenle yönetilirken, ülke düzeyinde sadece 11.357 öğrencisiyle 29 öğretmen lisesi vardır.

Öte yandan, Türkiye'de cami sayısı okul sa-

yısından çoktur (3); 3704'ü resmi, 20 bin kadarı da resmî olmayan Kur'an kursu etkinlik halinde. Bunlar yetmiyormuş gibi, ülkede 716 adet de İmam-Hatip okulu açılmıştır; 1985-86 öğretim yılında, mesleki ve teknik okulların tümünde 590 bin 983 öğrenci okurken, sadece İmam-Hatip okullarında 273 bin 924 öğrenci okumuştur. Buna, resmî Kur'an kurslarındaki 130 bin 874 kişi ile resmî olmayan kurslardaki yüzbinler de eklenirse, ülkedeki eğitimin yoğunlukla hangi alanlara kaydırıldığı rahatlıkla kavranabilir.

Neden ısrarla İmam-Hatip okulları?

Kuruluş amacı sadece camilere daha kültürlü imam ve hatip yetiştirmek olan bu okulların sayısı neden çoğaltıldı? Niçin İslâm dinine göre imamlık yapması mümkün olmadığı halde, İmam-Hatip okullarına kız öğrenciler de alındı?

Bunların nedenleri üzerinde daha önce durduk.

Türkiye'de eğitim alanında sadece öğrenci sayısı mı değişiyor? Keyfî değişiklikler yalnızca okul türünde mi yapılıyor? Hayır! Çünkü, iktidarlar, özledikleri insan tipinin yetiştirilmesi için, eğitimin A'dan Z'ye kadar değiştirilmesi gerektiğini biliyorlardı; ve bunu yaptılar. Birkaç örnek vermek gerekirse: Ders kitaplarının içeriğini «Türk-İslâm sentezi»ne göre düzenlediler; ilk, orta ve lise düzeyinde din dersini zorunlu ders yapmaları yetmiyormuş gibi, şimdi de liselerde zo-

(3) 1971 - 1981 yılları arasında 4.901, 1981 - 84 yılları arasında 7.022, 1984 - 86 yılları arasında Özal hükümeti döneminde ise 4.793 cami yapıldı; 59.460 camiye karşılık 49.096 ilkokul bulunuyor (Cumhuriyet, 7 Eylül 1987).

runlu ders olan mantık ve felsefe derslerini seçmeli ders durumuna getirdiler; çünkü, onlara göre, İslâm felsefesinin dışındaki felsefi görüşler hem yanlış, hem de zararlıdır. Fen dalında üstün yetenekli çocukları eğitmek ve onları araştırmacılığa sevketmek amacıyla açılan fen liselerinde bile din ve ahlâk eğitimi temel alınmaktadır. Kızlar ve erkeklerin aynı masalarda oturmalarına ve okul bahçesinde birlikte dolaşmalarına bile izin verilmemektedir.

Okul yöneticilerinin %80'inin din ve ahlâk öğretmenlerinden oluşturulduğu, hemen her okul ve öğrenci yurdunda da birer mescidin bulunduğu göz önünde tutulduğunda, Türkiye'de şeriatı isteyen %7'lik yurttaş gurubunun %45'ini neden lise ve üniversite çağındaki gençlerin oluşturduğu daha iyi anlaşılmış olacaktır.

Bütün bunların dışında, öğretmen yetersizliği, ikili-üçlü öğretim, ders konularındaki önemsiz ayrıntılar, dershanelerdeki öğrenci kalabalığı, modern öğrenim yöntemlerinden habersizlik, araç ve gereçlerden yoksunluk gibi olumsuz etkenlerin varlığı da, gerçeklerin bir başka yanıdır.

Bu durumun doğal sonucu olarak, her yıl ilköğretimde %10, ortaöğretimde %29 oranında öğrenci sınıfta kalıyor; 1985 yılında ilköğrenimini tamamlıyamadan okuldan ayrılanların sayısı 34.674'dür.

Birkaç rakam da üniversitelerle ilgili olarak verelim: Tutarlı hiçbir yanı kalmayan, birer ortaöğretim kurumu haline getirilen üniversitelerde, sadece 1986 yılında, «başarısızlık» nedeniyle 14 bin öğrencinin kaydı silinmiştir; yapılan bir arastırmaya göre, üniversite öğrencilerinin % 73'ü okul-

larda ciddi ve seviyeli bir eğitimin yapılmadığını belirtmişlerdir.

İşte, eğitim alanındaki genel durum!

Bu korkunç tablonun kaynakları kuşkusuz çok daha öncelere gider. Ne var ki, faşist 12 Eylül rejimi ve onun sivil uzantısı iktidarlar, eğitimi daha da içinden çıkılmaz biçime soktular. Her yeni öğretim yılı, halk çocukları için, yeni bir kaoslu yılın başlangıcı olmaktadır; bu öğretim yılında da, bir avuç azınlığın çocukları, her türlü olanağa sahip modern okullarda öğrenim görürken, emekçi, halkın çocuklarından okuma fırsatını yakalıyabilenler, nice eksiklikleri barındıran yerlerde eğitimden «nasip»lerini alacaklardır. Aralarında belki ortak tek şey vardır: Hepsi de egemen gerici bir ideolojinin baskısı altındadırlar; beyinleri yıkanacaktır hepsinin de.

Çare?

Çare, eğitimi demokratikleştirmek!

EĞİTİMİN DEMOKRATİKLEŞTİRİLMESİ

Baştan bir yanlış yapmamak için söylemiş olalım: Türkiye'nin güncel ivedi sorunu, «**rejimin demokratikleşmesi**»dir. 12 Eylül hareketi, gericiliğin daha önceki yıllardan başlattığı süreci noktalamış; bağımsız, demokratik ve laik bir toplum yaratma doğrultusundaki Aydınlanma hareketimize toptan reddiye çıkararak, ülkeyi emperyalizme daha da bağımlı hale getirmiş, laik kurumları tasfiye etmiş ve - nice acılar pahasına kazanılmış - demokratik mevzileri hallaç pamuğu gibi atarak, Anayasası ve ona bağlı kanun, tüzük ve

uygulamalarıyla düpedüz faşizmi kurumlaştırmıştır. İlkokuldan üniversiteye değin yapılanlar, TRT'den «Muzır Yasası»na değin uygulanan politika, aslında bu karanlığa doğru yürüyüşün bir parçasıdır. Halkın dünyayı doğru kavramasını ve demokrasi mücadelesine katılmasını engellemek için, eğitime özellikle el konulmuştur.

Türkiye'de demokratikleşme, öncelikle «**siyasal**» alanda ivedidir.

Demokrasinin sınırlarının genişletilmesi; düşün, söz, basın-yayın ve örgütlenme özgürlüğünün sağlanması yaşamsal bir ivedilik taşıyor. Ciğerlerimizi hergün zehirleyen bir zifirin toplumdan gelen kaynaklarını kurutmanın önemini elbette yadsımıyoruz. Ancak, üstyapıya bulaşmış bir takım geri ve gerici düzenleme ve kurumlar var ki, bunları silip atmak gerekiyor: Anayasadan başka herşeye benzeyen, aslında bir «kışla talimnamesi» den başka bir şey olmayan 1982 tarihli belgeyi yırtmak, ondan kaynaklanan tüm kurumlaşmalara son vermek tarihsel bir görevdir.

Kimindir bu görev?

İlerici, demokrat ve devrimci güçlerin!

Türkiye'de, demokratikleşme sürecini yeniden rayına oturtup hızlandıracak olanlar bu güçlerdir; onların iktidarıdır; ve bunun için de onların birliği ve beraberliği dün yaşamsaldı, bugün de yaşamsaldır.

Bunlar, gün gibi aşikâr gerçekler!

Asıl konumuza gelelim... «**Eğitimin demokratikleştirilmesi**», işte rejimdeki bu demokratikleşmenin bir parçasıdır. Eğitimin demokratikleştirilmesi derken de, somut olarak şunları anlamalı:

1. **«Eğitim hakkından yararlanmanın demokratikleşmesi»;**

2. **«Eğitimin içeriğinin demokratikleşmesi»,** yani programların, ders kitaplarının çağdaş ve bilimsel bir öze kavuşturulması;

3. **«Eğitimin yönetiminin ve denetiminin demokratikleştirilmesi».**

2 ve 3. nokta ile ilgili sorunları ileriki sayfalarda tartışacağız. Burada 1. nokta ile ilgili olarak söyleyeceklerimiz şunlar: Eğitim hakkından yararlanmanın demokratikleştirilmesi derken, kastettiğimiz, bu olanağın, eğitimin her derecesinde **«emekçi halkın çocukları»**na da verilmesidir. Anayasa'dan, kanun ve tüzüklerden maddeler öne sürüp, bu hakkın herkese tanındığı söylenecektir. Kuru metinler üzerinde evet öyle! Ama ya gerçekler plânında? Gerçekler plânında gördüğümüz şudur: Eğitim, Türkiye'de, ancak varlıklı sınıfın çocuklarının tattığı bir nimettir. Bu, dün de böyleydi; 12 Eylül'ün işçi sınıfına, emekçi halka vuran ekonomisinin uygulandığı şu içinde yaşadığımız yıllarda çok daha fazla böyledir. İlköğretimde, ortaöğretimde, hele hele yüksek öğretimde okuyan işçi ve köylü çocuk ve gençlerinin, toplumun öteki sınıf ve zümrelerine oranla yeri nedir?

İstatistiklerin gösterdiği rakamlar yüz kızartıcıdır!

Yurduna ve insanlığa yararlı yurttaş yetiştirmek devletin başta gelen görevi iken, millî eğitimi angarya olarak gören, o nedenle de hemen her kademede paralı hale getiren bir sistem içinde yaşıyoruz. Bu düzende parası olan okuyabilir. İşçi sınıfının ulusal gelirden aldığı pay ortada. Gözünün içine baka baka yoksulluğa itilen, önü-

ardı yasaklarla çevrilmiş bir sınıf, yaşamın her alanında olduğu gibi, eğitimden de hakettiğini alamaz durumdadır.

Eğitimde, her şeyden önce **«sınıfsal dengesizlik»** vardır; ve en başta düzeltilmesi gereken de budur.

Çarpık eğitim sisteminin bir başka sonucu, **«kentler ve bölgeler arasındaki eşitsizlik»**tir (4). Binlerce ailenin, çocuklarının daha iyi yetişmesi için, belli kentlerin belli liselerine umut bağladığı bilinen bir gerçektir. Bu yılki Anadolu liseleri sınavı sonucunda, Türkiye genelinde ilk üç dereceyi paylaşan öğrenciler üç büyük ilden çıkarken, başarı sıralamasında ilk on derecede İstanbul, Ankara ve İzmir'in yanında sadece Bursa ili yer alıyordu; yine gazetelerin yazdığına göre, Türkiye birincisi olan Mehmet Ünsal, İzmir Bornova Lisesini yeğlerken, ilk 10'a giren altı öğrencinin seçimi İstanbul Lisesi yönünde olmuştur. Siirt Lisesi birincisinin Türkiye sıralamasındaki yeri 6194'üncülüktür. Bu çarpıcı fark, büyük merkezlerdeki liseler ile Siirt Lisesi arasındaki «kalite» farkını da ortaya koymaktadır. Özetle, son yıllarda birbiri ardına açılan Anadolu liseleri, yıllardan beri süren «büyük yarış»ın sonucunu etkilememiştir; çünkü, büyük yarış, yine ad yapmış köklü okullar arasında olmuştur. Devletin okullarında umutlarını gerçekleştiremeyenler ise, özel Türk ve yabancı okulların sınav sonuçlarını beklemektedirler.

Onların da yine belli kentlerde toplaştığını söylemiş olalım.

(4) Bkz. **Ülker Göktürk**, İstanbul Lisesi Birinciliğini Korudu, Cumhuriyet, 27 Haziran 1988.

Bütün bunlar, eğitimimizde bir başka dengesizliğin kanıtlarıdır. Sınavların babası ÖSYM genel başkanı Altan Günalp'ın ölmeden kısa bir süre önce söylediği bir söz vardır ki, hayli çarpıcıdır: «Okullar arası denge kurulmalıdır. Öbür ülkelerde de eğitim açısından okullar arasında farklar var, ama bizdeki gibi uçurumlar yok».

Evet, yanlış okumadınız, «uçurum»dan söz ediliyor!

Önce bu uçurumu ortadan kaldırmak varken, Millî Eğitim Bakanlığı, **«Bilgisayar Destekli Eğitim»** savıyla, bir milyon bilgisayar alıp okullara sokmaya karar vermiştir. Alımcı-satımcı çekişmesi sonucu önümüzdeki aylara sarkan bu tasarının arkasında, «çağ atlatma» fırıldağı altında, bu yoksul ulusun milyarlarca lirası pahasına, yabancıyerli birkaç firmayı zengin etme amacı yatmaktadır. Bu bir milyon bilgisayar, kazanıcı bu birkaç firmanın etkisi ve zoruyla ülkemize gelecektir; doğaldır ki, devlet katında bundan nasiplenenler de olacaktır. Oysa, Türkiye'de eğitimin güncel ve ivedi sorunu bilgisayar değildir. Teknolojinin hızla geliştiği bir çağda da «şimdiden alıp koyalım» demenin anlamı yoktur. Eğitimde sorun öğretmendir, dengeli eğitimdir, çağdaş bilgileri içeren kitaptır. Üniversite kapılarına dengeli ve eşit yetişmiş öğrencilerini getiremeyen devletin, okullara bilgisayar sokması «kel başa şimşir taraktır» ya da «ayranı yok içmeye...» dedirtir insana. Bu konuya bütün ciddiliği içinde eğilen M. Tahir Hatiboğlu'nun şu sözlerine de katılıyorum: «Okulları karakol yapılan, öğretmeni ek iş peşinde ve öğretmenliği ikinci iş gibi gören, sınıflarında yüz öğrenci bulunan, yarıdan çok okulda ikili-

üçlü eğitim yapılan, binlerce öğrencisi beş sınıflı tek öğretmenli eğitim gören, ders kitapları gerici ve çağdışı bilgilerden kokuşmuş olan bir ülkede; bizce ülkeye yazık olmasa bile, bir milyon bilgisayara yazık olacaktır» (5).

Eğitimde bölgeler arasındaki eşitsizliğin bir başka görünümü de şudur: Türkiye'nin doğusunda ve güney-doğusunda yaşayan Kürt halkı, üstelik bu bölgelerde çoğunlukta olduğu halde, kendi ana dilinde eğitim hakkından yoksundur. O bölgelerde - o da devede kulak kabilinden - açılmış okullarda yapılan, Kürt çocuklarıyla Türkçe konuşan öğretmenler arasındaki bir dilsiz oyunudur. Her halkın eğitimi, kitlelere gerçeklerin taşınması ve onların bunlarla donanması, en iyi biçimde ulusal dil aracılığıyla mümkündür. Herhangi bir halka, ulusal dilini bir eğitim aracı olarak kullanma olanağını vermeyen bir eğitim sistemi demokratik eğitim sayılamaz. Bugün, Kürtlerin ulusal demokratik haklarının yanı sıra, «**anadilde eğitim hakkı**»nı da savunmak; daha da genel olarak, kendi dillerinde yayın yapmak da içinde olmak üzere, Kürt kültürünün kendi kimliğini ortaya koymasının önüne dikilmiş bütün çağdışı engelleri yıkmak, Kürt ve Türk tüm demokrat ve devrimciler için bir görevdir.

Kürt dilini ve kültürünü gerici ve şoven baskılardan kurtaralım!

Özetle, Türkiye'de eğitimin demokratikleştirilmesi konusunda - ilk akla gelen - önerileri şöylece saymak mümkün: 1) Eğitim, biçimde ulu-

(5) **M. Tahir Hatiboğlu**, Bir Milyon Bilgisayar, Cumhuriyet, 18 Şubat 1988.

sal, özde emekçi halktan yana, toplumun demokratikleştirilmesine hız veren bir öze kavuşturulmalıdır; 2) Programlar, halkın gereksinmelerine, ülkenin koşullarına, çağın gereklerine, bilimin verilerine göre yeniden düzenlenmelidir; 3) Öğretmen yetiştiren kurumların her bakımdan bütünlüğünü bozucu kanun ve yönetmelikler kaldırılmalı, öğretmenlik mesleğinde tam bir birlik sağlanmalıdır; 4) Eğitimde tüm yöneticiler öğretmenlerce seçilmelidir; 5) Tek tip kitap sistemine dönülmelidir; 6) 222 sayılı kanun demokratikleştirilmelidir; 7) Eğitimde ırkçı, şoven, özümsemeci (asimilasyoncu) ögelere son verilmelidir; 8) Öğretmen yetiştiren kurumlar faşistlerden arındırılmalıdır; 9) Yurt dışındaki işçi çocuklarına demokratik eğitim hakları tanınmalı ve yurtdışına ilerici, demokrat ve devrimci öğretmenler gönderilmelidir; 10) Özel eğitime muhtaç olanların sorunları demokratik bir çözüme kavuşturulmalıdır; 11) Özümsemeci bir anlayışla kurulan yatılı bölge okulları demokratik bir öze kavuşturulmalıdır; 12) Öğretmenlere örgütlenme özgürlüğü sağlanmalıdır.

Bu sorunların çözümünün aslında bir iktidar sorunu olduğunu yeniden belirtelim.

Türkiye'de yeni eğitimin ana hedefi ne olmalı?

BİR AYDINLANMA EĞİTİMİ YARATMAK

Hiçbir toplumun eğitimi, içinde yaşadığı tarihsel süreçten soyutlanarak programlanamaz. Ülkemiz için de doğrudur bu. Daha önce de yaz-

dık, burada kısaca hatırlatmakta yarar var (6): Bizim toplumumuz, iki yüz yıla yaklaşan bir süredir bir «**Aydınlanma**» hareketi içindedir. Bu hareketin bugün gelip ulaştığı toplum anlayışı şudur: Biz, çağdaş dünyada «**bağımsız, demokratik** ve **laik** bir toplum» kurmanın kavgasını veriyoruz. Bu kavga, bugün vardığı aşamada başka iki şeye de karşıdır ve çağdaşlaşma adına karşı olmak zorundadır: Kapitalizme ve emperyalizme. İşte eğitimimiz, böyle bir toplum kurma hedefine yönelik olmalı. Türkiye'de bağımsız, demokratik ve laik bir toplum hedefinden uzaklaşan bir eğitim politikasının getireceği hiçbir şey yoktur; ama götürecekleri vardır.

1950'lerden beri gördüğümüz, işte bu elimizden gidenler!

Cumhuriyet'i kuranlar «**fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür kuşaklar**» yetiştirmek istiyorlardı. Başta laikliği, eğitim alanında daha da büyük bir dikkatle uygulamışlarsa bu amaç içindir. 1950'lerden beri, emperyalizmin işbirlikçisi sınıfların, Türkiye'de kurmayı hedefledikleri toplum bağımsız, demokratik ve laik bir toplum değildir; bu sınıflar için amaç «fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür» kuşaklar değildir; onlar, yaşadıkları çağa kapalı, yüzleri geriye dönük insanlar, boyun eğmiş, sessiz yurttaşlar istiyorlar; daha doğrusu yurttaş değildir düşündükleri, «**kul**» istiyorlar. O kulları yönetmek için de bir «**seçkinler**» topluluğu yetiştirmek gerek!

Türkiye'de eğitimin gelip vardığı nokta budur.

(6) Server Tanilli, Nasıl Bir Demokrasi İstiyoruz?, İstanbul, 2. bs., 1987, s. 31-36.

Eğitimi metalaşmaktan kurtarmak, nimetlerini git gide daralan bir azınlık yerine kitlelere götürmek, bunu yaparken de çağa ve aydınlığa açmak; kısacası, onu Aydınlanma hareketimizin doğrultusunda, yeniden bağımsız, demokratik ve laik bir toplum yaratma hedefine yöneltmek.

İşte yapılması gereken!

Karanlık güçlerin bütün çabalarına karşın, bir **«Aydınlanma eğitimi»**nin günden güne berraklığa kavuştuğunu da söylemiş olalım. Bir örnek vermek isteriz: Siz Aziz Nesin'i ne diye bilirsiniz? Bir büyük mizah yazarı olarak değil mi? Ama onun aynı zamanda eğitim anlayışımıza açıklık getiren bir büyük eğitici olduğunu da biliyor muydunuz?

Aziz Nesin, yoksul çocukları eğitmek için kurduğu Vakıfta, Nesin Vakfı'nda, ne tür bir eğitim istediğini dile getiren *Eğitim Konusunda Vasiyetimdir* adlı - üç bölümlük - yazısında şunları sıralıyor (7): Vakıf çocuklarının üretken olmaları; dünyaya, insanlara, olaylara eleştirel gözle bakmaları; cezasız ve yasaksız yetişmeleri; çocukların şımarma haklarının olması; toplumsal borçlarının ne olduğunu bilmeleri; kendilerini sevmeleri, kendilerini severek ve kendilerine değer vererek yetişmeleri; kendi aşağılık duygularını tanıyarak onu yenmeleri ve kendi aşağılık duygularından itici güç olarak yararlanmaları; uygar insanlar olarak yetişmeleri; tarihsel gelişim doğrultusunda, kendilerinden başlıyarak, çevrelerini, ortamlarını, başkalarını ve dünyalarını değiştirme çabası içinde olmaları ve böyle yetiştirilmeleri; yaşama atılınca sevdikleri işi yapmaları: öz-

(7) **Aziz Nesin,** Korkudan Korkmak, İstanbul, 1988, s. 73-104.

gün düşünve davranışlı olmaları; zengin imgelemleri olması, büyük düşlemler kurmaları. Büyük ustanın Nesin Vakfı çocuklarına öğretmek istediği son, yalın bir gerçek de şu: «Yaşam, bir savaşımdır»; bu savaşımda yoksulların korunma silâhı da, çalışmak. Ve nasıl da güzel açıklıyor: «Biz yoksulların varolabilmemiz, salt çalışmamıza bağlıdır. En güçlü savunma silâhı ve çekici araç ve yöntem çalışmaktır. Çalışmaktan başka her silâhı kullanan yenilebilir, ama çalışan yenilmez. Biz yoksullar çalışma silâhımızla, bütün öbürlerini yenmişizdir, yenmekteyiz ve her zaman da yeneceğiz».

Eğitim Konusunda Vasiyetimdir'de söylenenleri, bütün eğitimciler, daha doğrusu hepimiz ezberlemeliyiz!

Bir «Aydınlanma eğitimi» konusunda son belirtmek istediğimiz de **«politeknik eğitim»**le ilgili (8). «Halkçı eğitim», «üretici eğitim», «devrimci eğitim» ve «demokratik eğitim» gibi kavramlar, geçmiş yıllarda, öğretmen örgütleri aracılığıyla yığınlara maledilmişti. Özellikle demokratik eğitim kavramı, yaşamın her alanındaki mücadeleye denk düştüğü için kitlelerce geniş ölçüde benimsenmişti. Ancak, eğitimimizin gündeminde yer alan, geçmişte örnek uygulamaları da bulunan «politeknik eğitim» üzerinde pek durulmadı. Oysa, eğitim tarihimizde yer alan Köy Enstitüleri uygulaması, böylesi bir eğitim için alabildiğine çarpıcı bir örnektir. Geçmişin örgüt programlarında ve meslek etkinliklerinde bu konunun yer

(8) Bu konuda özellikle bkz. **Kemal Aytaç**, Politeknik Eğitim Reformları (Teori ve Uygulamaları), Ankara, 1979; **İgnacy Szaniawski** (Çev. Tahsin Yılmaz), Ankara, 1980.

almaması büyük bir eksikliktir. Konunun bir parti programında yer alması ve tartışılması, kavramı - belli ölçüde - güncelleştirdi. Bundan böyle bu kavrama gereken yeri vermeli ve onu kitlelere maletmeliyiz.

Burada kısaca değinelim bu konuya.

Terim, «çok yönlü teknik ve beceri» anlamına ve ilk kez gündeme gelişi de Fransız Devrimi sıralarında olmuş.

Kavramı bugünkü anlamında ilk kez kullanan Karl Marx'tır. Marx, konuyu **«öğretimin maddî üretim ile birleştirilmesi»** biçiminde dile getirmiştir. Buna göre insanlar, daha gençlik döneminden başlıyarak, hem zihnî hem de bedensel bir çalışmaya tâbi tutulmalıdırlar; yani öğretim ile üretim yaşamındaki pratik çalışma birbiriyle birleştirilmelidir. Marx ve Engels, kavrama bir süre sonra daha da açıklık kazandırmışlardır. Onlara göre, bu yolla, şu iki amaca erişilecektir: Zihnî çalışma ile bedensel çalışma arasındaki ikilik ve karşıtlık kaldırılmış olacak; bu yapılırken, insanın çok yönlü gelişimi de sağlanmış olacaktır. Görülüyor ki, politeknik öğretim, zihnî çalışma ile bedensel çalışmayı birbirinden ayıran klasik eğitim görüşüne karşıt olarak öne sürülmektedir. Marx ve Engels'e göre, öğretim ile üretici işin birleştirilmesi ve bu yolla da insanların çok yönlü gelişmelerinin sağlanması, modern sanayiin zorunlu kıldığı bir şeydir.

Bu «Politeknik eğitim» görüşü, sosyalist eğitim politikasının ana ilkelerinden biridir. Önce Sovyetler Birliği'nde başlıyan ve bugün okul reformları yoluyla bütün sosyalist ülkelerde uygulanmasına geçilen «politeknik eğitim», sosyalist ülkelerdeki

eğitim sistemlerini kapitalist ülkelerininkinden ayıran en önemli özellik de. «Politeknik eğitim»e dayanarak bu ülkelerde, genel ortaöğretim okulları, gençlere bir yandan yüksek öğretime girme «olgunluğu» sağlarken, öte yandan da **«çok yönlü bir bilimsel-teknik formasyon»** vermeği amaç edinmiş bulunmaktadırlar.

Böylece, «kuram»la «pratik» birleştirilmiş olmaktadır.

Konu, çağımıza damgasını vurmuş olan **«bilimsel-teknik devrim»**in gereklerine uymanın bir işareti olarak gösteriliyor. «Kuramsal bir formasyon», XIX. yüzyılın «burjuva toplumu» düzenine dayanıyordu; bu geleneksel eğitim ülküsü çağımızda geçerliğini yitirmiştir ve onun yerine «bilimsel-teknik formasyon ülküsü» geçmiş bulunmaktadır. Öyle olduğu için de, son yıllarda Batı ülkelerinde de, bu yönde yeni gelişmeler ortaya çıkmıştır.

Özetle, çağdaş eğitimin ana eğilimlerinden biriyle karşı karşıyayız.

Türkiye'de yeni bir eğitim düzeni kurmağa kalkarken, yüzümüzü çevireceğimiz ana hedeflerden birisi de bu olacak. Vaktiyle Köy Enstitülerini kurmuş ve orada «politeknik eğitim»in ilk deneyimlerini yapmış bir toplumun insanları olarak, böylesi bir hedefe doğru yürümek hiç de zor olmayacak bizim için.

Vaktiyle yaşadığımızı yeniden değerlendireceğiz.

SOSYAL BİLİMLERİN YERİ

Burada ilk, orta ve yüksek öğretimdeki yı-

ğınla sorunun hiçbirini göz ardı etmiş olmadan (9), salt ortaöğretim, özellikle de liselerimizde sosyal bilimlerle ilgili olarak bir iki önemli noktaya değinmek istiyoruz (10).

Önce edebiyat dersleri için birkaç söz.

Sanatın, giderek edebiyatın, gençlerin beğenisini ve anlayışını işleyip zenginleştirmede oynadığı büyük rolü belirtmek gereksiz. Öylesine güçlü bir eğiticidir ki edebiyat, gençlerin kişiliğinin oluşmasında da rol oynar. Yalnız bu da değil, edebiyat çağa ve çağlara açılan en aydınlık pencere; ve »ulusal»la «evrensel»in içiçe olduğu, birbirini tamamladığı bir aydınlık bu. Öyle olduğu için, her toplumda kültürün bel kemiğidir edebiyat. Bir eğitimin değeri, başta gençlerine verdiği ebedî kültürün düzeyi ile ölçülür dersek, hiç de abartmış olmayız.

Ama nedir ülkemizdeki uygulama bu konuda?

Liselerimizde okutulan edebiyat dersi, gerçekte çok önemli bir ders olmasına karşın, günümüz gençliğine edebiyatın amaçları doğrultusunda hiçbir şey kazandırmayan, hatta gereksiz görülen bir ders durumundadır. 1947 yılından beri

(9) Bunlar içinde Ortaöğretimle ilgili olarak bkz. **Hıfzı Doğan**'ın yürütücülüğünde, Ortaöğretim Programlarındaki Yönelmeler. İstanbul, 1972; **Turhan Oğuzkan** yöneticiliğinde, Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları. İstanbul, 1981. Ayrıca, **Adalet Odyak**, Eğitimimizin Sorunları ve Çocuklarımız, Ankara, 1985.

(10) Bu konuda ayrıca bkz. Bilim ve Sanat Dergisi'nin «Eğitim Sistemimiz ve Ders Kitapları» üstüne özel sayısı (1983, sy. 34). Daha da özel olarak: **Güney Gönenç**, Eğitimde Fetva Dönemi, Bilim ve Sanat, 1985, sy. 54, s. 5 - 7.

edebiyat öğretimi, toplumumuzun ve insanımızın gerçeklerine, çağdaş gereksinmelere uzak, başıboş ve sorumsuz eğitim sisteminin bir parçası olup çıkmıştır (11). Ozellikle 1976 yılından başlıyarak «Milliyetçi Cephe» hükümetleri döneminde, kimi kişilere ısmarlama yoluyla hazırlatılan ders kitaplarının çağdışılığı, geriye dönüklüğü, bilime ve akla aykırılığı belki en başta edebiyatla ilgili kitaplar için söz konusu (12). Bu edebiyat kitaplarında, edebiyatımızın her döneminden savaş ve akın konularıyla ilgili metinler seçilerek, öğrencilerde «savaş» özlemi uyandırılmak, «akıncı ruh ve cihandevleti kurma», «cihana hakim olma ideali» yaratılmak istenmektedir. Doğaldır ki, bu yöntemle, geniş görüşlü ve hoşgörülü aydınlar değil; ancak, bir takım dogmalara körü körüne inandırılmış akıncı mollalar ve komandolar yetiştirilebilir. Din propagandası yapmaktan, milliyetçilik görüntüsü altında ırk üstünlüğü görüşünü aşılamağa çalışmaktan, savaş kışkırtıcılığından fırsat bulunup da kişi ve eserlerin lise sınıfları arasında dengeli bir dağılımı bile sağlanamamıştır. Bu kitaplarda, dünya edebiyatı hemen hemen yoktur; kendi edebiyatımızın asıl diri yanını oluşturan Cumhuriyet edebiyatı, hele hele İkinci Dünya Savaşından bu yana olan gelişme gerçek anlamıyla yansıtılmamıştır. Yeni edebiyattan biraz Sait Fa-

(11) Bu konuda ilginç bir değerlendirme için bkz. **Adnan Yücel**. Lise Edebiyat Kitaplarında Dün'ün Aydınlığı ve Bugün'ün Karanlığı. Abece. 1987. sy. 19. s. 15 - 16.

(12) Bu kitaplarla ilgili ciddi bir eleştiri için bkz. **Cevdet Kudret**. Yeni Edebiyat Programları. in «Benim Oğlum Bina Okur». İstanbul. 1983. s. 21 - 37: Don Kişot'tan Hamzaname'ye, aynı eser içinde, s. 38 - 71.

ik, biraz da Orhan Veli; ne Orhan Kemâl'le Yaşar Kemâl, ne Ahmet Arif'le Hasan Hüseyin!

Ya Nazım Hikmet?

Çağdaş edebiyatımızın bu en büyük şairine okul programları yasaktır.

Günümüz edebiyatı olmadan gençliğe ulaşmak, onların yaşama bakışlarını güzelleştirip zenginleştirmek mümkün değil. Gericilik bunu göremiyor. **«Millî kültür»** diye tutturmuş; ve onun adına verdiği de geçmişin kuru, yoz, çürümüş yanı; **«evrensel kültür»** hakkında ise hiçbir bilgisi yok ve, öyle olduğu için de millî kültürümüzün daha şimdiden evrensel değerlerini göremiyor. Nazım Hikmet'i okul programlarına sokmayan bir anlayış neyin farkındadır ki? O bunu yaparken, emperyalist ülkelerin alt kültürleri hergün biraz daha sarıyor gençliğimizi; biraz daha yozlaştırıyor. Edebiyat öğretiminin amaçları bilimin ışığında saptanmadıkça ve milliyetçilik adına yoz ümmetçi düşüncelerden arındırılmadıkça, bu başıboşluk sürecek, edebiyat dersleri de gençlerimizin beğenisini ve ufkunu zenginleştirmekten uzak kalacak.

Özetle, liselerimizdeki edebiyat öğretimini yüz kızartıcı durumdan kurtaralım!

Bir başka iç yaramız tarih derslerinin durumu. Türkiye'de tarihçilik, burjuvazinin her türlü ilerici niteliğinden sıyrıldığı, gerici sınıf ve tabakalarla bağlaşıklık kurduğu, özellikle İkinci Dünya Savaşı ertesinden bu yana, olumlu sayılabilecek çizgilerini de yitirmiştir. Bu **«resmî tarih»**, ister istemez ders programlarına da yansımış durumda. Hele «Milliyetçi Cephe» hükümetleri döneminde yazdırılan tarih kitapları, düpedüz ge-

riye dönük; insanlık ailesinin eşitçi, barışçı bir üyesi olduğumuzdan habersiz, millî bir bencillik ve böbürlenme üstüne kurulu; fetihçi ve saldırgan; tarihin kanunlarına sırtını çevirmiş; insanlığın kültür mirasını özümlemekten aciz; iktidar sahiplerinin öyküsüyle dolu şeyler. Hele «Türk-İslâm sentezi»nin iktidarda olduğu günümüzde, tarih öğretiminin okullarımızda gençlerimizin kafalarını ne türlü zehirlediğini belirtmeğe gerek yok; bu tez, resimli romanlar, kongre ve konferanslar, televizyon yayınlarıyla, günlük yaşamımızda zehirli tortusunu bilinç altımıza yerleştirip duruyor.

Nasıl kurtaracağız gençlerimizi ve yurttaşlarımızı bu salgından?

Son bir iki yıldır, «**alternatif bir tarih**» üstüne yapılan tartışmaları dikkatle izlemeliyiz (13). «Alternatif tarihçilik»in daha şimdiden kazanmış olduğu mesafeleri zenginleştirmek gerekiyor. Böylesi bir tarih anlayışının, genç beyinlere gerçeklerin tadını tattırması ise, toplumdaki güç dengelerinin değişmesine bağlı kuşkusuz.

Bu değişmede tarihçinin de rolü olduğunu söylemiş olalım.

Son olarak, sosyoloji ve felsefe dersleri için de birkaç söz söyleyelim. Gericiliğin saldırısından sosyoloji de payını almıştır. Liseler için yazılmış bir sosyoloji kitabının, bilimin evrensellik ilkesini hiçe sayarak, adını koymasa da aslında «**millî ve dinsel bir sosyoloji**» yaratma çabası içinde ol-

(13) Bu konuda ciddi bir değerlendirme için bkz. **Halil Berktay**, Nokta Dergisi'nin Tarih Sorularına Cevaplar, Saçak, 1987, sy. 47, s. 27 - 30.

duğunu görüyoruz (14). Felsefeye gelince... Büyük yük felsefe hocalarımızdan Profesör Macit Gökberk' in bir gözlemi ve -acı da olsa- bir tanısı var; kendisiyle yapılmış bir söyleşide: «...Birçok yeni üniversite kuruldu, yanılmıyorsam sayısı 28'i buldu. Eskiden kurulmuş 10'unu dışta bırakırsak, bu yeni üniversitelerin hiçbirinde felsefe bölümü yok. İşin içinde değilim, arkadaşlardan işitiyorum, bir de gazetelerdeki ilânlardan izliyorum. Bu ilânların hiçbirinde doğrudan doğruya felsefe öğretim üyesi istendiğini görmedim. Bütün ilânlarda hep ilahiyat fakültesi çerçevesinde bir felsefe tarihi ya da din sosyolojisi, din felsefesi öğretim üyesi aranıyor. Bu Ortaçağa dönüş demek» diyor ve ekliyor: «Çünkü Ortaçağda Avrupa'da felsefe ilahiyatın denetimindeydi, ilahiyatın uygun gördüğü konulara eğilebilir, yine ilahiyatın uygun gördüğü sonuçlara varabilirdi. Benim gördüğüm bugün Türkiye'de durum bu. Bu ise, 12 Eylül'den sonraki gidişe çok uygun. Çünkü okullara zorunlu din dersi koyuyor, ahlak dersini de din hocasına okutuyor, yani ahlakı dine dayıyor. Ahlakı dine dayamak demek, özgür vicdan istememek demek, özgür vicdan bilincinin oluşmasına karşı olmak demek. Böyle bir anlayışın felsefeyi ilahiyat fakültelerine bağlaması çok doğal» (15).

(14) Bkz. **Zeki İnan**, Sosyoloji Kitabında Yanlı Yanlışlar, Abece, 1988, sy. 28, s. 24 - 26. Ayrıca, **Mine Tan**, Ortaöğretimimizde Sosyoloji Dersi, Cumhuriyet, 13 Ağustos 1987.

(15) **Atilla Özkırımlı**, Felsefenin Sisyphos'u, Cumhuriyet, 16 Mayıs 1988. Üniversitelerimizde felsefenin başına gelenler hakkında daha da özel olarak bkz. **Arda Denkel**, Neler Oluyor Bu Felsefeye? Cumhuriyet, 16 Aralık 1987.

İşte, bu anlayışın daha da korkunç boyutlara ulaşmasının bir sonucu olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yakınlarda aldığı bir kararla, sosyoloji, felsefe ve mantık dersleri, lise fen ve matematik bölümü öğrencileri için zorunlu olmaktan çıkarılıp, «seçmeli» hale getirilmiştir; öğrenciler bunlardan artık yalnızca «birini» yeğleyebilecekler; «din dersleri, Kur'an var ya, asıl gerçeği o söylediğine göre, felsefeye ne gerek var» diye düşünülmüş olmalı.

Bir «düşünceye tuzak», bir «beyinsizleştirme» dir hedeflenen aslında! (16).

Özetle orta öğretim, özellikle liseler, gençlere hemen hiçbir şey vermiyor: Tarih, felsefe, sosyoloji, edebiyat ve sanat gibi kültürün temel konularında, öğrencilerin kafalarına yalan-yanlış, abuk-sabuk, ipe-sapa gelmez bir takım şeyler tıkıştırılmaktadır; ne gerçekçi ve bilimsel bir yaklaşım, ne de bir bütün olarak kucaklayış kültürü; bir bölük-pörçlük, bir derme-çatmalık, bir keşmekeş kısacası.

Niçin böyledir bu?

Çünkü, Türkiye'de egemen sınıflar, gençlerin uyanmasını istemiyorlar; öyle olduğu için de, daha üniversite öncesi eğitimden başlıyarak, gözlerinin önüne bir «duman perdesi» çekip, içinde yaşadıkları çağa ve topluma yabancılaştırmaktadırlar onları; yaman bir oyundur oynanan ve doğrusu hünerle oynanmaktadır.

Bu oyunu bozmak gerek!

(16) Bkz. **Cahit Tanyol**, Düşünceye Tuzak, Güneş, 5 Temmuz 1987; **Hasan Cemal**, Beyinsizleştirmek, Cumhuriyet, 20 Temmuz 1987. Ayrıca **İlhan Selçuk**, Millî Eğitim'de Boz Tahtası, Cumhuriyet, 18 Temmuz 1987.

VI

GENÇLİK POLİTİKAMIZ VE ÜNİVERSİTE

Nüfusu hızla artan, öyle olduğu için de genç kesimin en kalabalık olduğu ülkeler arasındayız. Yaşamın bu en etkin, en hareketli, daha da önemlisi en idealist ögesine dönük, onlara, giderek topluma güzel yarınlar hazırlayacak bir politikamız olmalı doğallıkla. Eğitim, hele hele üniversitesiyle, bu politikada kendine özgü bir yer tutuyor.

Bir politikamız var gerçi. Ama ne üstüne kurulu?

GENÇLİK POLİTİKAMIZ DÜŞMANLIK ÜSTÜNE KURULUDUR

UNESCO, «genç, öğrenim yapan, yaşamını kazanmak için çalışamıyan, kendine ait evi bulunmayan kişidir» diye bir tanım verir. Bu tanımdaki eksiklik ilk bakışta belli oluyor: Çünkü öğrenim yapamayan, ama çalışan bir de işçi gençlik var; sonra kırsal kesimdeki gençlik... Aristoteles, «her şeyde aşırılığa kaçmaktır gençlik» diyor. Tanımları sıralamıyalım. Kısaca söylemek gerekirse, gençlik, **«bir toplumun en dinamik, en akışkan, en hareketli kesimi»**dir.

Daha da önemlisi, ülküler arkasında koşan kişilerden oluşması bu insanların!

Gençler, 15-24 yaşları arasındaki insanlar.

Aydınlanma hareketimizde, gençlerin özel bir yeri vardır. Her Aydınlanma gibi bizim Aydınlanmamızda da, **«ilerleme»** düşüncesi, baştacı kavramlar arasındadır: Toplum, durağan bir varlık değildir; akan zamanla beraber değişiyor, değişecek; çünkü bilim ve teknik ilerliyor; insanlığın «altın çağ»ı, geçmişte değil, gelecekte. İlerleme kavramı, böylelikle «yarın»lara inanıyor ve -pek doğal olarak da- yarınların insanına; yani **«gençlik»**e.

Aydınlanma hareketimizin Nâzım Hikmet'ten önceki dev şairi Tevfik Fikret, bir şiirinde «bir gün yapacak fen şu kara toprağı altın; her şey olacak bilim gücüyle... inandım» deyip bilime saygısını dile getirirken; o güzelim **«Ferda»** (yarın) adlı şiirinde, ilerlemenin tablosunu çizer ve güçlerini belirtir.

Nasıl başlıyordu o şiir?

Yarın senin, senin bu yenilik, bu devrim.
Herşey senin değil mi ki, zaten? Sen ey gençlik!
Ey umudun parlak çehresi...

Şiir de, «bugünün gençlerine» ithaf edilmiştir aslında.

Öyle derler, Atatürk'ün en sevdiği şairmiş Tevfik Fikret. İkisi de Aydınlanma hareketimiz içinde yer alan bu iki insan arasındaki ruhsal ve düşünsel yakınlık pek doğal. Böylece, onun **«Söylev»**in sonunda Cumhuriyet'i, kalkıp «gençlik»e emanet etmesinde şaşılacak hiçbir yön yoktur. Söylev'in o parçasında kimi cümlelere takılıp şovenlik yapıldığı gibi bir kanıya hemen varmıyalım; orada dile getirilmek istenen asıl düşünce başkadır.

Laik eğitim de, işte bu bağlamda anlam kazanıyordu.

Çünkü amaç, **«fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür»** kuşaklar yetiştirmekti; yani yarınları yaratacak gençliği!

Konumuzun bir başka yanına değinelim: 1968 yılına çoğu ülkede damgasını vuran **«gençlik hareketleri»** oldu. Gerçekten, Fransa'da o yıl ortaya çıkan ve gelişen gençlik hareketi, birçok Avrupa ülkesine sıçramış, çok geçmeden gerikalmış dünya gençliğini de sarmıştır heyecan.

O dalganın içinde biz de varız.

Ne bir sürprizdi bu, ne bir özenti! Burjuva toplumunun yoğunlaşan bunalımının kendisine neye mal olduğunu kapitalist dünyanın gençliği git gide açık biçimde görüyordu. Genç hançerelerin bir an gelip haykırışa geçmelerinde, kapitalist toplumun çelişkilerini -bir kez daha- yüksek sesle ilân etmelerinde garipsenecek hiçbir yan yoktu. Fransa başta olmak üzere, çoğu Avrupa ülkesinde, özellikle eğitim sorunlarına -eskisinden çok daha fazla- büyük bir dikkatle eğilmenin yollarını da açmıştır gençlik hareketleri.

Kısacası, dersler çıkarılmıştır olaylardan.

Ya bizde olup biten?

Türkiye'de, gençlik hareketlerinin onurlu bir tarihi vardır. Hele hele, 27 Mayıs'ın arifesinde Demokrat Parti gericiliğine karşı gençliğin verdiği mücadele unutulmaz. Ne var ki, 1968 yılı ve onu izleyen yıllarda, gençlik hareketi, bizde, yoğunluğunun yanı sıra, apayrı da bir önem taşıyor. Gerçekten, 1968-1969 yıllarında, Türkiye'de üniversite gençliği, akademik kimi sorunlarını çözmek ve

üniversite içinde anti-demokratik uygulamalara son vermek amacıyla harekete geçmiştir. Ancak, bu hareketler, kısa zamanda gençliğe, kendi sorunlarının, ülke sorunlarından soyutlanamıyacağı gerçeğini de öğretmiştir. Özetle sorun, bir yerde **«toplumun dayandığı temellerin tartışılması»**nı da gündeme getirmiştir.

Kısacası, kapitalizm tartışılmaya başlanmıştır.

Onu tartışmak, gençliğe -ister istemez- sosyalizmin aydınlık dünyasını göstermiştir. Gerçi, 1961 Anayasasının da büyük rol oynadığı düşünce özgürlüğünden yana ortamda, «sola açılış», 1968 yılından önce genç kafaları da sarmıştı. Ne var ki, gençliğin artık belli bir dünya görüşü, kısacası «Marksizm»i seçmiş olarak, oradan hareketle sorunlara bakışında, 1968 yılı bir dönüm noktasıdır diyebiliriz.

Bu bakımdan da önemli, pek önemlidir o yıl (1).

Başını «Türkiye İşçi Partisi»nin çektiği, işçi sınıfı hareketinin yükselişe geçtiği bir ortamda, egemen sınıflar için, gençlik dünyasındaki bu nitel değişme çok tehlikeliydi. İşçi sınıfı hareketini bölmeye çalışırken, gençliği de bölmek; her ikisinin de altından anayasal dayanakları çekip almak: Tekelci sermayenin başlıca kaygılarından biri olmuştur bunlar. 12 Mart'la 1961 Anayasasında ilk gediklerin açılmasının altında bu kaygı yatar; faşist

(1) O yıldan başlıyarak gençlik hareketi içinde rol oynamış kimi gençlik liderinin, aradan yirmi yıl geçtikten sonra yaptıkları değerlendirmeler hakkında bkz. **Alev Er**, Bir Kuşak 20 Yıllık Öyküyü Anlatıyor: 68'liler 40 yaşında, Cumhuriyet, 3-9 Nisan 1988.

MHP'nin palazlandırılmasının da asıl nedeni budur. Belirtmeğe gerek yok: Kürt ulusal demokratik hareketinin gelişmesine de böylece engel olunabilecekti.

Sermaye sınıfının bütün bunlarda başarılı olduğu yadsınabilir mi?

Bu başarı, özellikle 1980 arifesindeki yıllarda, çok daha belirgindir. Gericiliğin yaptığı en korkunç şey de, ilerici gençliğin karşısına faşist terörü çıkararak, onu «can güvenliği» gibi bir sorunla karşıya koymasıdır. 12 Eylül sonrasında, faşist rejimin, solcu gençliğin sırtına kolaylıkla yıkabildiği terörün kaynağı, aslında doğrudan doğruya faşist odaklardı. Bunları söylerken, 12 Eylül öncesi Türkiye Solu'nun, giderek ilerici gençliğin yanılgıları olmadığını söylemek istemiyoruz.

Yanlışlar da yapıldı elbet!

Ne var ki, onları tartışmanın yeri burası değil. Önemli olan, tekelci sermayenin ne bahasına olursa olsun gerçekleştirmek istediği gündem; o gündemde başlıca madde, çağdaş bir demokrasiye giden yolları tıkamak ve onu savunanları susturmaktı. O gündemin uygulayıcısı 12 Eylül rejimi işte bunu yapmıştır. Türkiye'nin Aydınlanma hareketi boyunca elde ettiği bütün demokratik kazanımları yerle bir edip, işçi sınıfına siyaset arenasını yasaklarken, gençliğin karşısına da iki şeyle çıkmıştır:

Hapishaneler ve gerici bir eğitim, giderek üniversite!

Yarınların aydınlık ve sömürüsüz Türkiye'si adına, düşüncelerine, delikanlılığın heyecanlarını da katmaktan başka günahları olmayan binlerce,

onbinlerce genç insanı **«terör suçlusu»** ilân edip, demir parmaklıkların arkasına koymuştur; onları, insanlığın ve hukukun her türlü kuralını çiğneyerek işkenceden geçirmiş, en ağır cezalarla yaşamlarını söndürmüş, kimini de fırsatını yakaladığında asmıştır. Bu vicdansız, öyle olduğu kadar da elleri kanlı iktidarın, hapishane duvarları dışındaki gençlikten anladığı ise başka bir şeydir: Düşünmeyen, tartışmayan, düzeni, bu tepeden tırnağa kirli düzeni olduğu gibi kabul edecek insanlar! Eğitim dünyasını da, böylesi kuşaklar yetiştirmek amacıyla tezgâhlamıştır.

Bu eğitimin bir bölümünden bahsettik; şimdi de üniversitelerini görmek istemez misiniz?

ÜNİVERSİTE DENEN KIŞLALAR

Yüksek öğretim, ortaöğretimden sonra gelen bir eğitim, öğretim ve araştırma aşaması olarak, kimi nitel farklılıklar gösterir: Bir yandan, toplumda geçerli olacak bir uzmanlık alanında meslek edindirme; bir yandan, gençliğin coşkunluğunu ve özlemlerini doyurucu bir kültür ve sanat ortamı yaratma; bir yandan da, bilginin ve deneylerin üretildiği, bilgi ve deney üretme yöntemlerinin aktarıldığı bir çevre olma...

İşte, yüksek öğretimin başlıca nitel farklılıkları!

Türkiye'de yüksek öğretimin, giderek üniversitenin, 12 Eylülden önce de sorunları vardı. Ne var ki, o üniversite, her şeye karşın, görece de olsa **«özerk»** bir üniversiteydi. Özerk üniversite, Türkiye'de Aydınlanma hareketinin en büyük hedefleri

arasında olmuştur ve bu, 1946'lardan başlıyarak bir yere kadar gerçekleştirilmişti de. Yapılacak şey, üniversitenin eğitimine ve işleyişine **«demokratik»** bir içerik kazandırmak ve onu her bakımdan çağdaş hale getirmekti. İlerici gençliğin üzerinde ısrarla durduğu noktalardan biri de buydu.

12 Eylül rejimi, üniversiteyi daha da çağdaş hale getirmek ne kelime, özerkliğini de elinden alarak, doğrudan doğruya üniversiteyi yıkmıştır. Bunu yaparken, de, üniversiteyi **«anarşi kaynağı»** olarak göstermiştir; oysa, anarşinin kaynakları başkaydı. Ne var ki, 12 Eylül rejimi, toplumun gerici mihraklarıyla kol kola, bunu yaparken kendi açısından tutarlıydı; çünkü, üniversitenin bir özelliği de, yetiştirdiği kişilerin ortaöğretimde ve ülkedeki öteki hizmetlerde geniş bir etkinlik kazanabilmeleridir. Bu bakımdan, darbeci iktidarların, amaçlarını uzun ömürlü kılabilmeleri için el atmak istedikleri hedefler arasında üniversite de vardır.

12 Eylül de bu yolda yürümüştür.

1981 Kasımında «Yüksek Öğretim Kanunu» ile kurulan, kısaca **«YÖK düzeni»** diye bilinen sistemin üzerinde çok konuşuldu. Gizli kapaklı hiçbir yanı kalmıyan bu düzeni burada yeni baştan açıklamanın anlamı yok (2). Kısaca belirtmek gerekirse, ilkeleri daha sonra çıkarılan «1982 Anayasası»nda da tekrarlanan Yüksek Öğretim Kanunu ile, üniversiteler «merkeziyetçi» ve «tek tip» bir yapıya büründürülmüştür. Önemli olan, bu yapının üstüne kurulu olduğu felsefe: O ise, **«koyu merke-**

(2) Bunun için özetle bkz. **Server Tanilli**, Nasıl Bir Demokrasi İstiyoruz?, İstanbul, 2 bs., 1987, s. 127 vd.

ziyetçi, alabildiğine otoriter, müdaheleci ve denetleyici» bir anlayışı sergiliyor. Bu sistemde, üniversitelerin **«idarî»** özerkliği diye birşey yoktur; her şey, üniversiteye yabancı birimlerin de katıldığı bir «atamalar zinciri»ne dayanıyor. Daha da korkunç olanı, üniversitenin ruhu olan **«akademik özgürlük»**ün yok edilmiş olması: Öğretim üyeleri bağımsızlıklarını yitirmişlerdir; «ideolojik sınırlamalar» getirilerek, «yöntem özgürlüğü» de yokedilmiştir. Sistemi kuranların üniversiteden istedikleri, üniversiteyi üniversite yapan **«çoğulcu düşünce ortamı»** değildir; istenen, **«tek tip düşünce, tek tip bilim adamı, tek tip öğrenci»**dir.

Yani, olmayacak şey istenmektedir!

Nitekim, o tarihten beri, öğretim üyeleri akademik yaşama büyük bir yabancılaşma içine girmişlerdir; bilimsel etkinlik -bir bakıma- durmuştur. Öğrenciler ise, bir tür «bitkisel yaşam»dadır: Gençliğin büyük bir bölümü, kışla disipliniyle yönetilen fakültelerde, yurtlarda, atılma, harç ödeme, sınav, derse devam, vb., derdine düşmüş mahkûmlar haline getirilmiştir.

Türkiye'de, bilimsel anlamıyla üniversite yoktur bugün!

Ya da Türker Alkan'ın yerinde deyişiyle, bir «Taş Devri»dir başlatılan üniversitelerimizde! (3).

Gerçekten, yüksek öğretimde fabrikasyon öğretime gidilerek, ülke gereksinmelerinden çok, bü-

(3) Bkz. **Türker Alkan**, Üniversitelerde «Taş Devri», Saçak, 1986. sy. 34, s. 7 - 8. Üniversitelerimizin, hele Anadolu'nun kimi yerinde düştüğü yürekler acısı durumu anlamak için bkz. **M. Tahir Hatiboğlu**, Dicle Üniversitesi ve TUS, Cumhuriyet, 4 Haziran 1988.

yük sermayenin ucuz ve orta nitelikli emek gereksinmesinin karşılanmasının amaçlandığı; bilgi üretme yerine yönetimce seçilmiş sınırlı bilgilerin aktarılmasının istendiği bir sır değildir artık. YÖK'e temel olan kanunda yapılan değişiklikler ise, yüksek öğretimi geliştirmeye değil, YÖK düzeninin kendi iç aksaklıklarını önlemeye ve baskıcı yönetimi daha da pekiştirmeye yöneliktir.

Örnekler bunu gösteriyor (4).

Nitekim, Anadolu üniversitelerine öğretim üyesi sağlama amacıyla getirilen **«rotasyon»**, nesnelliğini yitirerek, bir «sürgün» aracına dönüştürülmüş; öğretim üyelerinin seçim ve atama yöntemleri ile sık sık oynayarak, atama kararları kişiler üzerinde «Damoklesin kılıcı» haline getirilmiş; sermaye-üniversite işbirliğinin yeni bir örneği olarak, Anayasaya aykırılık bahasına, kitabına uydurulup **«Bilkent»** adıyla bir üniversite özentisi ortaya konmuştur.

Bunun gibi, öğrencilerin örgütlenmesi, önce bir soruna sonra da bir kaosa dönüştürülmüş; yine de YÖK'ten ve iktidardan yana sonuç alınamayınca, bu kez 1960 öncesi yöntemlere başvurulup, rektörlerin onayıyla, öğrenciler ile güvenlik güçleri karşı karşıya getirilmiştir. Bununla da yetinilmeyerek, öğrencilerin kimi güçlerce kışkırtıldığı öne sürülmüş ve bugünkü öğrenci derneklerinin bile kapatılması gündeme getirilmiştir.

Üniversite, «üniversiter» bilginin ve deneyin algılandığı, üretildiği ve aktarıldığı bir yer olmaktan çıkmış; güvenlik güçlerinin kol gezdiği; kitap

(4) Bunlar için bkz. **Haldun Özen**, Nasıl Bir Üniversite İstiyoruz?, Bilim ve Sanat, 1988, sy. 90, s. 27 vd.

ve dergi okumanın yasak olduğu hatta kahramanlık sayıldığı; düşünmenin, düşündüğünü söylemenin her babayiğitin harcı olmadığı bir ortama dönüştürülmüştür.

Üniversitenin binlerce öğretim üyesini tasfiyeye varan hançerleyişi hatırlatmaya gerek yok!

Bunları yapanlar amaçlarına ulaşmışlar mıdır?

Bir bakıma evet! Öğrenciler ve öğretim kadroları önemli ölçüde susturulmuş; yönetim kadroları döner sermaye ve fonlar desteğinde işbirliğine alınmış; yeni bir **«12 Eylül kültürü ve bilimi»** yaratmak için, güvenlik soruşturmalı atamalarla yeni kadrolar önceden teslim alınmıştır.

Öyle de olsa, YÖK sistemine karşı bir muhalefet vardır ülkemizde; ve git gide de genişlemektedir.

Çözüm, bugünkü iktidardan gelemez; çünkü o, sistemi aslında sürdürüp, sadece «ıslah»tan sözediyor. Oysa YÖK, düzeltilmesi mümkün olmayan bir «hilkat garibesi»dir ;onu olduğu gibi kaldırıp atmaktan başka çare yoktur. Bugünkü iktidar ise bunu yapamaz; daha doğrusu yapmaz; çünkü, o faşist 12 Eylül rejiminin sivil uzantısıdır. Böylece çözüm, 12 Eylül rejimine toptan karşı çıkacak olanlardan, açıkçası ilerici, demokrat ve devrimci güçlerden gelecek.

İlerici gençlik işte bu güçler arasındadır.

Bugünkü ortamda yapılması gereken şu: 12 Eylül'ü sineye çekemiyen herkes, ANAP'ın göz boyamalarının çözüm olmadığını ve olamıyacağını bilen herkes, YÖK'ün ülkemizin geleceğini karartmasına artık izin verilmemesi gerektiğini düşünen

herkes, dayanışma içinde olmalı; görüşler açıklıkla ortaya konmalı, öneriler tartışılıp olgunlaştırılmalı, yaşam gücüne kavuşturulmalı.

Nasıl bir üniversite istiyorlardı onlar?

Onlar, Haldun Özen'in yerinde söyleyişiyle, emirlerin uygulandığı, dayatılmış görüşlerin eğitim ve öğretimin tek konusu olduğu, kışla disiplini içinde bir üniversite istiyorlardı. Bu üniversitede bilgi üretimi olmayacak, yabancı ülkelerde üretilmiş ve ülkemize biçilmiş görevlere uygun bilgiler dışalım yoluyla getirilecek; bunlara ülke yöneticilerinin yüksek (!) fikirleri eklenerek, öğrenciler koşullandırılacaktı. Kitaplar ve dergiler, güvenlik güçlerinin emirlerine ve yasaklamalara göre seçilecekti; öğrencilerin okuyacağı romanlar, öyküler bile, güvenlik güçlerinin denetiminden geçmeden üniversiteye sokulamıyacak, okunamıyacaktı.

Ya biz nasıl bir üniversite istiyoruz?

Biz, yine Haldun Özen'e katılarak şöylemiş olalım, gerçek bir üniversite, gerçek bir üniversiter bilgi üretme ortamı istiyoruz. Öğrencinin eşit hakları ve sorumlulukları olan bir üniversite; soru sorulabilen, kaynakları ve yayınları yasaksız bir üniversite; öğretim üyesinin akademik özgürlüğünün yanı sıra, öğrencinin de akademik özgürlüğü olduğuna inanan bir üniversite; bilgi aktarmanın ancak bilgi üretmeye bağlı kaldığı zaman anlam kazandığının bilincinde olan ve «üniversite sorunu her şeyden önce, bilimin ve bilimcilerin özgürlüğü sorunudur» diyebilen öğretim üyeleri; ülke sorunlarını, evrensel bilgi ve deney birikiminin ışığında ülke gerçekleri temelinde çözecek bilgi üretiminin yapılabildiği bir eğitim, öğretim ve çalışma

ortamı istiyoruz (5).

Demokratik, özerk ve yönetimde katılımcı bir üniversite!

Önemli olduğu için yeniden belirtmiş olalım: Böyle bir üniversiteyi kurmak bir iktidar sorunudur; o iktidar ise, içinde gençlerin de yer alacağı ilerici, demokrat ve devrimci güçlerin eseri olacak.

Konuyla ilgili bir noktaya daha değinelim.

ÖĞRENCİ DERNEKLERİ ÜSTÜNE BİRKAÇ SÖZ

Bir iki yıl öncesinin istatistiklerine dayanarak da söylemiş olsak, ülkemizde 15-24 yaş gurubunda 9 milyon genç insan var. Bunun 4,5 milyona yakını üretime katılıyor; 2,7 milyon genç «boşta gezer, okulsuz, işsiz» durumda; 1,4 milyon genç insan ise öğrenim görüyor.

Tüm gençlerini okutamıyan bir toplumuz. Ne acı!

Bu gençlik kesimlerinin ayrı ayrı ve bir bütün olarak, genç olmalarından gelen yığınla sorunları var. Bu sorunlardan bir tekinin bile çözümlenmiş olduğunu söyleyemeyiz. Bunlar arasında, gençliğin toplumsal yaşama katılımı ve bu amaçla örgütlerini kurabilme sorunu işçi, köylü, öğrenci, bütün gençlik kesimlerinin ortak anasorunudur. Burada, öğrenci gençliğin örgütlenmesiyle ilgili olarak birkaç noktaya dokunacağız. Öğrenci gençliğe **«adam edilecek cahiller ve potansiyel suçlular»** olarak bakan düzen, onun karşısına yalnız çağdışı

(5) Ayrıca bkz. Özerk Demokratik Üniversite Programı, Yeni Çözüm Yayınları, İstanbul, 1988.

bir üniversite çıkarmakla kalmamış, yığınla da sorunu getirip yığmıştır önüne: Ödemek zorunda bıraktığı harçlardan, beslenme ve barınmasına varıncaya değin yığınla sorun.

Sorunlara çözüm aramak ise başta örgütlenerek olur.

Önce, bir kavram karışıklığını önlemek için şu noktanın altını çizelim: **«Öğrenci dernekleri»**yle, öğrencilerin ideal biçimiyle üniversite yönetimine de katılacakları **«öğrenci örgütü»**nü birbirine karıştırmamalı (6). Birinciler, öğrencilerin özel hukuk kuralları ve dernek kurma özgürlüğü ilkesine dayanarak kurdukları tüzel kişiliklerdir; ikincisi ise, kanuna dayanan ve kamusal niteliği olan bir kuruluş ya da organdır. Derneklerle bu tür kuruluşlar, görevleri, amaç ve işlevleri açısından başka başka şeylerdir. Kamusal nitelikte bir organ ya da kuruluş olarak, «öğrenci örgütü»nün kurulması tasarısı, ancak üniversite yönetimine etkin olarak katılma koşulu ile bir anlam taşır; böyle bir işlevi yoksa, bu tür kuruluşlar, üniversite yöneticilerinin kuklası olmaktan öte bir anlam taşımazlar.

Deneyimler bunu göstermiştir.

Batı üniversitelerinde, genellikle, dernekler dışında bu tür bir öğrenci örgütü de yoktur. 1968 sonrasında geliştirilmeye çalışılan bu modelin pek tutmadığı görülmüştür. Bunun da nedeni, öğrencilerin kendi kuruluşlarında, diledikleri gibi ve diledikleri kadar dernek kurabilmeleridir. Federasyon ve birlik oluşturan bu dernekler aracılığıyla, gençler uluslararası örgütlenme yoluna da gitmişlerdir.

(6) Bu konuya olanca aydınlığı getiren bir yazı için bkz. Aydın Aybay. Dernek Fobisi, Cumhuriyet, 13 Haziran 1988.

Batı Avrupa gençliğinin böyle uluslararası bir örgütü vardır; ve, bu güçlü örgüte üye olan ulusal gençlik federasyonları kendi hükümetlerince de desteklenmektedir. 1980'e değin, TMGT olarak anılan ulusal federasyon aracılığıyla, Türkiye'nin de bu uluslararası örgütte yeri ve sesi vardı.

Bugün yoktur.

Olamaz da; çünkü, bu uluslararası örgüte üye olmak için de, «çoğulculuk» ilkesinin uygulanması, en başta aranan koşul. «Biz birlik ve beraberlikçiyiz» diye kapısı çalındığında, alınacak yanıt, büyük bir olasılıkla Avrupa Topluluğu kapısında alınan yanıt olur!

Dernekleşmeye gelince... Üniversite gençliğimizden, bu konuda da «çoğulculuk» hakkı ya da özgürlüğü esirgenmiştir: Her öğretim kurumunda ancak bir dernek kurulabilmektedir bugün. Özendiğimiz Bazı ülkelerinde kimsenin aklından geçmeyen bu buluş, 1971 Mart rejiminin buluşudur; o dönemde çıkarılan Dernekler Kanununa giren bu kurala, ondan daha yasakçı olan 12 Eylül rejimi haydi haydi sahip çıkacaktı, nitekim çıkmıştır. 1983'te yeni Dernekler Kanununun yürürlüğe girmesinin ardından da, öğrenci kesiminde ilk hareketlenmeler -pek doğal olarak- başlamıştır. Öğrenci derneklerinin varolma uğraşı o tarihten beri sürüyor.

Sorunlar ise büyüyor...

Başlarda, dernek kurmak için rektörden izin almak koşulu dayatılmıştır. O yürümeyince, öğrenci derneklerinin ve yurtlarının İçişleri Bakanlığı'nca «yakından izlenmesi» istenmiştir; tek tük protestolarla ortaya çıkan ilk öğrenci eylemlerinde bu yakından izlenen öğrenci dernekleri mimlen-

miş, kurucular ve üyeleri gözaltına alınmıştır. Son öğrenci eylemleriyle birlikte, «küçük bir azınlığın kışkırtması» değerlendirmesine gidilmiştir. Buna bağlı olarak da bir çözüm üzerinde durulmuştur: «Öğrenci dernekleri, öğrencilerin çoğunluğunu temsil etmediğine göre, Dernekler Kanununda yeni düzenlemelere gitmek; öğrencilerin % 50'sini üye yapamayan dernekleri feshetmek».

Hiçbiri çözüm değildir bunların, olamaz!

Derneklerin çoğunluk esasına dayanması ilk bakışta çarpıcı gelse de, dernekleşme özgürlüğüne aykırılığı bir yana, uygulamada, bir öğrenci derneğinin etkinlikte bulunduğu okulda öğrencilerin % 51'ini kendi içine alabilmesi neredeyse olanaksızdır; öğrenci gençliğin «politize olduğu» 1980 öncesinde bile sağlanamadı bu. Böylesi bir önlemin uygulamadaki sonucu, öğrencilerin temsil edilemediği bir üniversite demek olur.

«Her öğrenci derneğin doğal üyesidir» hükmüyle de çoğunluk sorunu çözülemez gibi.

Sonra, YÖK Başkanı İhsan Doğramacı'nın özel üniversitesi Bilkent'te uygulanan ve «demokratik bir biçim» diye nitelenen model, niçin devlet üniversitelerinde de uygulanmıyor? Orada öğrenciler, kendilerine ayrılan bir fondan harcama yapabiliyor, yöneticilerin yaptıkları toplantılara da katılabiliyorlar.

Kısacası, öğrencilerin «dernek kurma ve yaşatma» hakkıyla uğraşmıyalım!

Ne idüğü belirsiz -ya da belirli- «raporlar»a mevhum yollamalar yaparak, özgürlüğün özüyle ilgisiz oranlar ve sayılar ortaya atarak, hiçbir içeriği olmayan «birlik ve beraberlik» lafları ederek bir yere varılamaz.

Şunu da ekleyelim: Bugün, üniversitelerimizdeki derneklerin, öğrenci kitlesi içinde bir azınlığı temsil ettiği- bir bakıma- doğrudur. Ama neden? Övünülecek bir şey değildir bu; bir hastalığın, antidemokratik bir olgunun işaretidir. Gerçek şu ki, gençlik üzerindeki ağır baskılar, dernekçiliği ancak gözükara kişilerin yürütebileceği bir cesaret işi yapıp çıkmıştır. Gençliği sorumluluğa katacak demokratik üniversite kurulmadıkça, bugüne değin olan patlamalar hep olacaktır. Ama üniversite gençliği, yasal örgütlenme ve kurumsallaşma olanaklarını bulduğunda, -eğer varsa- yeraltı etkinliği yapan örgütlerin çengellerine de takılmayacak; polis ile öğrenciyi düşmanlaştıran süreç, yasallığın koşullarında yokolup gidecektir.

Özetle, çağdaş üniversite ve demokrasi içinde çözülür her sorun.

Bunu kurmaya bakalım!

Burada, konumuzla ilgili pek önemli bir gelişmeye de değinelim.

BİLAR'LA BAŞLAYAN...

YÖK, üniversite yaşamına musallat edilip üniversite düpedüz yok edilirken, son biriki yıldır, pek önemli bir gelişme bilim dünyamızda yeni ufukların habercisi olmuştur.

BİLAR'dan ve onun seminerlerinden sözetmek istiyoruz (7).

Kısaca BİLAR diye anlandırılan kuruluş, bir

(7) Bu konuda ayrıca bkz. **Alpaslan Işıklı**. Bilar Bir Dönemi Kapattı, Mülkiyeliler Birliği Dergisi, 1987. sy. 88. s. 60 62

«bilim merkezi». Kuruluşun ilginç bir kanunsal statüsü var: Anonim şirket olarak doğmuş; kurucular, mevcut ortamda en kestirme ve sorunsuz kuruluş yolunun böyle sağlanacağını ummuş olmalılar; Dernekler Kanununa tâbi bir örgüt olarak kurulmak, daha büyük engellerle karşılaşmayı zorunlu kılabilirdi; ne var ki, şirket olarak kurulmak da sorunsuz olmamıştır. Öte yandan, BİLAR'ın bir özel üniversite olarak kurulması da mümkün değildi: Çünkü, yürürlükteki mevzuata göre, özel üniversite kurulması YÖK'ün iznine bağlanmıştır; YÖK'ünse, böyle bir izni, yalnızca Doğramacı'nın Bilkent'i gibi kuruluşlara tanıyacağı, denemeye gerek olmayacak derecede açık bir gerçektir.

İşte, bu yüzden, BİLAR, etkinliklerini ders olarak değil, «seminer» olarak yoğunlaştırmıştır.

Bir şirket olarak BİLAR'ın başında; dünyaca ünlü bir mizah ustasının Aziz Nesin'in bulunması da, rastlantıdan öte derin anlamlar taşımakta; YÖK dışında kalan bilim adamlarıyla bir mizah ustasının işbirliğinin ürünü olan BİLAR, halkımızın geleneksel mücadele çizgisiyle de çakışmış bulunuyor böylece.

Aziz Nesin'in, BİLAR'ın düzenlediği birinci «Programlı Seminerler Dizisi»nin belge dağıtım töreninde yaptığı konuşmada (8), bir bilim merkezi olarak, kuruluşun amacı -bütün açıklığıyla- dile getiriliyor; özetle şöyle diyor Aziz Nesin: «Demokrasi her türlü teke, tekliğe, tekçiliğe, tekele karşı bir yönetim dizgesidir; demokrasi, tek sese, tek sesliliğe, tek tip örgüte, tek yola, tek modele, tek

(8) Bu konuşmanın tam metni için bkz. Mülkiyeliler Birliği Dergisi; 1987, sy. 88, s. 62-64.

adama karşıdır. Bir ülkede ne denli çok seçenekler varsa, o ülkede demokrasi de o denli gelişmiş demektir. Çoktan beri, ama özellikle 12 Eylül 1980'den bu yana, Türkiye, seçeneksizlikler ülkesi olmuştur. Her yönüyle tekçi olan YÖK, Türkiye'de eğitimin tekelidir; bu niteliğinden ötürü de, Türkiye'de, tek sesli, tek yönlü, tek görüşlü, tek kalıptan çıkma sözde aydınla, tekelci sermayeye hizmet için gerekli olan robot biçiminde insanlar yetiştirecektir.

BİLAR, bir bilim merkezi olarak, işte YÖK'ün bu tekelini kırmak, ona bir seçenek olmak için kurulmuş durumda.

YÖK'ten ayrıldığı noktalar da şunlar: Önce üniversite, öğrenmenin öğrenildiği yerdir; tersi olursa, o öğretim kurumu üniversite değil «uzatmalı lise»dir. Nitekim, YÖK üniversiteleri, çoğunlukla lise uzantılı eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar, çoğunlukla Türkiye gerçeklerine ilgisiz, tekelci sermayeye ve uluslararası çıkarlara hizmet edecek aracı elemanlar yetiştirmeye yönelik, dersler ezberletilip öğretilen lise uzantıları yapılmak istenmektedir. Oysa BİLAR, Türkiye'nin gündemde olan ana sorunlarından hareketle, gerçeklere eğilecek.

İkinci olarak, YÖK'ün diplomalı kapıkulları yetiştiren bir fabrika olmasına karşılık, BİLAR, gerçek üniversitenin diploma için değil, kültür edinmek, araştırıcı kafaya sahip olmak ve öğrenmeyi öğrenmek için var olduğunu kanıtlamaya çalışacak».

İşte, BİLAR'ın üniversite eğitimine bakışı ve amaçları!

Yine aynı konuşmadan öğrendiğimize göre,

BİLAR Bilim-Merkezi'nin programlı seminerleri salt lise çıkışlılar için değil; onları, lise çıkışlılar ve üniversite öğrencileriyle birlikte, üniversite öğrenimi olanağı bulamamış olan işçiler, memurlar, ev kadınları, emekliler, esnaf, kısacası öğrenmeyi öğrenmek, kültür edinmek, araştırıcı bilime sahip olmak isteyen herkes izleyebilecek.

Nitekim öyle de oluyor.

İlk kez, 19 Ocak-10 Mayıs 1987 tarihleri arasında Ankara'da gerçekleştirilen seminerler büyük ilgi toplamış durumda. Çeşitli nedenlerle YÖK dışında kalan hocaların yönettiği seminerler, o yıl siyaset bilimi ,ekonomi, sosyal politika, hukuk, ve basın-yayın konularında düzenlendi. 1988 yılında, Ankara dışında, İstanbul'a da taşan seminerler, daha temel ve güncel konulara ayrıldı. En azından üniversite olan her kente bu tür bilim merkezleri açmak, böylece bilimin ülke yüzeyine dengeli dağılımını sağlamak da amaçlar arasında. Seminerlerin sonunda bir diploma edinmek de söz konusu değil; her türlü yan kaygılardan uzakta, salt öğrenme arzusuyla bir araya gelen izleyicilere, seminerlerin sonunda bir bitirme belgesi veriliyor.

BİLAR'ın malî bakımdan zayıf bir durumda olması, bir bilim kurumu olarak gücüne gölge düşürmüş değil. BİLAR'a egemen olan çağdaş, özgürlükçü, demokratik ve geniş ölçüde özyönetimci yapı ve işleyiş, kuruluşun niteliğini belirten temel ögeler. Böyle bir ortam içinde, YÖK dışında kalan hocalar, geleceğin gerçek üniversitesinin bir çekirdeğini oluşturmuş durumdalar.

Gerçekten, geleceğin halk üniversitelerinin çekirdeğidir bu!

YÖK'e bağlı üniversitelerin demokratik dünya

üniversitelerince üniversite olarak tanınmadığı bir ortamda, BİLAR'ın varlık kazanması, Türkiye açısından önemli bir eksikliğin de doldurulması anlamını taşıyor; bu sayede, ülkemiz, Batı dünyası üniversiteleriyle diyalog kurabilecek bir konuma kavuşmuştur. Nitekim, ilk yıl seminerlerinin bitiminde, belge dağıtımı töreninde, Dünya Üniversiteler Servisi'ni temsilen konuşan Genel Sekreter Nigel Hartley, Türkiye'de akademik kurum olarak yalnızca BİLAR'ı muhatap kabul ettiklerini, YÖK'ü tanımadıklarını açık ve kesin bir dille belirtmiştir ki, hayli anlamlıdır.

BİLAR'ın gücünün asıl kaynağı, öğrencisinden yöneticisine kadar, mensuplarının gösterdiği özveri ve medenî cesaret. Bu arada, halkımızın, geleneksel olarak bilime ve bilim adamına karşı gösterdiği saygı da BİLAR'ın çabalarını kolaylaştıran etkenler arasında. Halktan kopuk olmamaya özen gösteren, halkın birikimlerinden ve değerlerinden de kaynaklanan bir anlayışa dayanıyor bu kuruluş. Özetle, ülkemizin eğitim yaşamında pek önemli bir gelişimle yüzyüzeyiz.

BİLAR'ın başarısı, bize çok şeyler getirecek. Onu desteklemek aydın görevler arasında!

VII

YURTDIŞINDAKİ ÇOCUKLARIMIZ

Eğitim, yalnız ülkemizdeki insanlarımızın büyük sorunu değil; ekmek parası uğruna, başta Avrupa olmak üzere, yurtdışına çıkmak zorunda kalmış yüzbinlerce emekçi ailesinin ve onların çocukları için daha da katmerli sorun. Gurbet diyarında, yavrularımızın ve gençlerimizin geleceği büyük tehlikelerle yüzyüze; «bir kuşağın hebası»ndan sözedenler var. Sorunların önemini, sayıca en çok emekçimizin bulunduğu Federal Almanya'da görmek daha kolay.

Ne var ki, bütün ülkelerde sorunlar birbirine benziyor.

BİR SORUNLAR YUMAĞI

Göçmen işçi çocuklarının eğitimi, Batı Avrupa'da ve özellikle Federal Almanya'da, aslında eğitimin sınırlarını da aşan boyutlarda bir bütün. Böylece, göçmen işçi çocuklarının eğtimini, salt eğitimin sınırları içinde görmek ve ona uzmanlar düzeyinde çözüm aramak son derece yanlıştır.

Eğitim, göçmenliğin tüm sorunlarıyla iç içe (1)

(1) Bu konuda özellikle bkz. **Ali Arayıcı**, «Avrupa'daki İkinci Kuşak»ın Okuma-Yazma Sorunları, Abece, 1987, sy. 19, s. 36-37.

Bugün, birçok Avrupa ülkesinde, çeşitli ülke ve kültürlerden gelmiş milyonlarca göçmen bulunuyor. Bunların genel nüfusa oranı, örneğin Fransa'da % 8 iken, Federal Almanya'da % 7'dir. Bu ise, değişik kültür ve uluslardan gelmiş insanların bir arada yaşamaları demektir. Hangi nitelikleri gösteriyor göçmen kitleler? Yapılan araştırmalara bakılırsa, bunların % 85'i, yoksul **«kırsal kesim»** den gelmiş insanlardan oluşuyor ve en ağır çalışma koşullarında yaşamlarını sürdürmektedirler; büyük bir çoğunluğu okur-yazar olmayıp bulundukları ülkenin dilini bilmezler ve kültürüne de yabancıdırlar. Bir yandan, kendi geleneksel çevrelerinden uzak oluşları, öte yandan sağlıksız yaşam koşulları, düzensiz iktisadî ortam, hukuksal güvensizlik ve bunlara ek olarak çocuklarının eğitim ve öğretim sorunları, bu göçmenleri bunalıma götürmektedir ister istemez. Bu yığınlara, bulundukları toplumlar sadece **«üretici»** bireyler olarak bakmakta; onların farklı olma hakları gözardı edilmekte ve kültürel birikimleri görmezlikten gelinmektedir.

Özetle, **«ikinci sınıf»** bir kitle olarak görülmektedir onlar.

Bulundukları ülkenin yurttaşlığını resmî olarak kazanmış değillerdir; gittikleri ülke kadar geldikleri ülkenin de sıcak ilgisinden yoksundurlar ya da anayurtlarındaki rejim -bizim örneğimizde olduğu gibi- bir **«döviz kaynağı»** olarak bakar onlara ve sorunlarına eğilişi içtenlikli değildir; çalıştıkları toplumlarda, kapitalizmin bunalımının yol açtığı işsizlik tehlikesi, yabancı düşmanlığı gibi olumsuzluklarla da yüzyüzedirler. Bulundukları ülkelerle ortak bir kültür mirasına sahip olan İtalyan, Por-

tekiz ve İspanyol göçmenlerden farklı olarak Doğu ve İslâm kökenli göçmenlerse, kendi köklerinden koptukları gibi, yaşadıkları ülkelerin kültürel kimliğini kazanmakta da güçlük çekmektedirler; ya da kimi hallerde sürdürdükleri **«getto»** yaşamı, onları kendi içine kapamakta ve çevreden iyice soyutlamaktadır.

Türkiye'li Müslüman emekçiler arasında dincigerici akımların neden oldukları olumsuzlukları da ekleyelim bunlara.

Böylece, çıkmazlarla dolu bir toplumsal ve iktisadî ortamdan gelen, geleneksel kültürlerin desteğinden yoksun olan, bulundukları ülkenin dilini ve kültürünü bilmeyen göçmen işçilerin çocuklarının başarı oranı -gözle görülür derecede- düşüktür. 1982 yılında 4-5 Mayıs günleri Luxembourg'ta UNESCO'nun işbirliği ile düzenlenen, göçmen sorunları üzerine bir sempozyumda, göçmen kabul eden ülkelerin temsilcilerinin şu değerlendirmeleri çarpıcıdır: «Artık biliyoruz ki, göçmen çocuklarının % 60'ı okulu başaramayıp bırakmaktadır ya da o denli geri kalmışlardır ki, bu çocukları bizdeki eğitim sistemi kurtaramaz».

Ne var ki, son yıllarda çeşitli ülkelerde, bu soruna bir çözüm getirmek için yoğun çabalar da görüyoruz.

Neresidir sorunun asıl özü?

Göçmenlik olgusu ve sağladığı katkılar, göçmen kabul eden toplumlarca gereği gibi değerlendirilmedikçe, hiçbiri çözülmeyecektir sorunların. Her şeyden önce, bu ülkeler, **«çok kültürlü»** bir toplum olarak görmeli kendilerini ve bunun gereklerini -okuldan başlıyarak- sosyal yaşamın her alanında yaşama geçirmelidirler. Ayrıca, bu ülkeler, göç-

men işçi ve çocukları için **«anadilde eğitim ve kültür»** sorunlarına gerçekçi bir yaklaşımla eğilmelidirler. Bunun yanı sıra, göçmen gönderen ülkeler de, önemli bir sorun olup güncelliğini koruyan **«ikinci kuşak»**ın anadilde eğitim sorununa çözüm bulmak için yeterli çabayı harcamalıdırlar. Bu kuşak, «sahipsiz» bırakılarak, iki kültür arasında kaybolmaya, kültürel kimliklerini kaybetmeye, toplumda dışlanıp horlanmaya ve «ikinci sınıf» insan olarak kalmaya mahkûm edilmemelidir; onların da birer insan oldukları gözden uzak tutulmamalıdır.

Özetle, soruna gerçekçi bir yaklaşımdır önemli olan. Toplumun göçmen çocuğa, iktisadî politikanın bir ürünü olarak değil, kişi olarak bakması sağlanmalıdır. Kendi yeti ve becerileriyle, farklı olma hakkına sahip olduğu kadar, eğitim ve öğretim hakkına da sahip birer kişiliktir onlar; insan haklarından biri olan eğitim hakkı, onların da en doğal haklarıdır.

Konuya, Federal Almanya örneğinden kalkarak eğilelim.

ALMANYA ÖRNEĞİNİN ÖĞRETTİKLERİ

Sorunların önemini, Türkiye'li emekçilerin sayıca en çok oldukları -yaklaşık 1,5 milyon- Federal Almanya'da gözlemlemek daha öğretici (2).

(2) Bu konuda özellikle bkz. **Bayram Ayaz**, Yurtdışındaki Göçmen İşçi Çocuklarının Sorunları ve Türkiye Gerçekleriyle İlgili Düşündürdükleri, Abece, 1988, sy. 28, s. 31-33; **Gökhan Çetinsaya**, Federal Almanya'daki Türk Gençliğinin Sorunları, Mülkiyeliler Birliği Dergisi, 1986, sy. 81, s. 61-63. Ayrıca, **Safter Çınar**, «Kimin İçin Kayıp Kuşak» (Söyleşi: Gisela Parvez), Bilim ve Sanat, 1985, sy. 57, s. 35-37.

Bugün, Federal Almanya'daki yurttaşlarımızın % 48'ini, 0-21 yaş arası çocuk ve gençler oluşturuyor; yaklaşık 670.555 kişi. 12 - 24 yaş arası gençlerin, Federal Almanya'daki Türkiyeli nüfusa oranı ise % 21,7 olup 318.600 kişidir. Burada sorun, bir ikinci kuşak sorunu da olmaktan çıkmış, bir **«üçüncü kuşak»** sorunu haline gelmiştir.

Acı gerçek şu: İşçi çocukları, Almanca öğretim temposuna ayak uyduramıyor. İlkokulun daha ilk yıllarında, sorunların sosyo-kültürel, eğitsel ve psikolojik nedenleri çoğu kez göz önünde tutulmadan yapılan yanlış değerlendirmelerin sonucu olarak, çocukların önemli bir bölümü, zekâca özürlülerin gittikleri okullara gönderiliyor; Türkiyelilerin Berlin'den sonra en yoğun olduğu Köln'de, bu durumdaki çocuklarımızın oranı % 5,3 gibi önemli bir rakamdır. Liselere gidebilenlerin oranı ise, ne yazık ki % 3,2'dir.

Normal ilkokulları bitirenlerin büyük bir bölümü ise, başka okullara gitseler bile, 16 yaşa kadar olan zorunlu öğretim süresi içinde, ne acıdır ki belli bir meslek edinemiyorlar. Oysa Almanya gibi gelişmiş bir sanayi ülkesinde yaşam kavgasını başarmak, nitelikli bir mesleğe sahip olmakla mümkün. Bunu başaramamak, eşitsizliklerin alabildiğine derinleştiği bu toplumda yozlaşmışlığın, kendine yabancılaşmanın ve korkunç iktisadî-sosyal dengesizliklerin bütün kötü sonuçlarına mahkûm olmak, bir batağa yuvarlanmak aslında. Bir meslek edinmek, elbette her şeyi çözecek değil; ne var ki, nitelikli bir meslek, Bayram Ayaz'ın yerinde deyişiyle, «sahrada yol alan birinin boynundaki su matarasına» benzetilebilir. İşte, mesleksiz göçmen işçi çocuklarımız, «yaşama atıldıkları» daha

ilk yıllarda, yarışı yitiriyorlar ne yazık ki. Araştırma ve gözlemler de gösteriyor ki, yabancı gençler içinde özellikle bir meslek edinemiyenler arasında saldırganlık, suç işleme eğilimi ve öteki türden sosyo-psikolojik sapmalar artma yönünde.

Kuşkusuz, insanı ürküten bir tablo!

Ne var ki, buna karşı ciddi bir mücadele de yürütülüyor.

Göçmen işçi çocuklarının eğitim sorunları, başka nedenler bir yana, **«eğitimin biçimde ulusal niteliği»**nden kaynaklanıyor. Tüm ülkelerde, eğitim, belli bir ulusal dille yapılıyor. Aslında, ulusların yaşama bakışlarındaki kural ve değer yargıları ulusal bir eğitim sürecinde çocuğa aktarılır: Böylece çocuk, bir birey olarak, kendine özgü bir tarihi yaşamış belli bir toplum içinde «sosyalleştirilir»; başka bir deyişle, çocuğun «insanlaşması» gerçekleşir. Doğaldır ki, bu arada, gelişmişlik düzeyine bağlı olarak, yeni bilimsel ve teknolojik bilgiler de aktarılarak emeğin verimliliğinin arttırılması hedef tutulur.

İşte, yurt dışındaki çocuklarımızın sorunları, sahip oldukları ulusal kimlik ile, bulundukları ülkelerdeki eğitimin biçimde ulusal niteliği arasındaki çatışmadan kaynaklanıyor.

Çocukların -% 80'in üzerinde diyebileceğimiz- büyük bir bölümü, bulundukları ülkenin dilini ilkokula adım attıkları yıl öğrenmeye başlıyorlar. Toplumla yüz yüze gelişleri de, yine okulda ve okulun bulunduğu sosyal çevrede oluyor. Dilin, eğitim sürecinin temel anahtarı olduğu ve dil-düşünce-zekâ gelişimi arasındaki -o bilinen- karşılıklı etkiler gözönünde bulundurulduğunda, göçmen işçi çocuklarımızın, oldukça eleyici-seçkinci olan Al-

man eğitim sistemi içindeki yarışı neden daha başlarken yitirdikleri kolayca anlaşılır.

Ne yapmalı buna karşı?

İki yoldan biri tutulacaktır: Önce denebilir ki, çocuğun ulusal kimliği, dili, kültür birikimi önemli değildir; nasıl olsa Almanya'dadır, Almanca öğrenmeli, Alman toplumunun kural ve değer yargılarıyla biçimlenmeli; bunun için de, Alman devleti gereken bütün önlemleri almalıdır.

Ne var ki, **«özümsemeci»** (assimilasyoncu) bir görüştür bu.

Göçmen işçi çocuklarının sorunlarını çözemiyeceği gibi, temel insan haklarına da aykırıdır. Bundan dolayı, içinde ırkçı-şoven düşünceleri de barındıran bu tür bir görüşe karşı, özellikle TÖB-DER, büyük bir duyarlılıkla savaşmıştır.

İkinci bir yol şudur: Göçmen işçi çocuklarının eğitim-öğretim sorunlarının **«ulusal yanı»**, insancıl ve demokratik bir anlayışla, söz konusu ülkelerin eğitim sistemleri içine yerleştirilmelidir; bu da, **«anadilde eğitim ve kültür»**ün etkin hale getirilmesi, yaygınlaştırılmasıyla mümkündür. Bu konuda çeşitli öneriler görüyoruz; onların yanı sıra, göçmen işçi yığın örgütlerinin, Türk ve Alman pedagoji çevrelerinin üzerinde anlaştıkları ortak öneriler de var; Federal Almanya Eğitim ve Bilim Sendikası (GEW), 1968 Kasımında Osnabrück'te yaptığı son kongresinde konuyla ilgili pek önemli kararlar da almış bulunuyor. Bunları tartışacak yerimiz olmadığı için, bir yığın örgütünün programındaki istekleri belirtmiş olalım (3).

(3) Bunun için bkz. TGT Program Taslağı, Türkiye Postası, 4 Aralık 1987.

Konumuzla ilgili kimi istekler şunlar:

— Eğitim ve öğretimin her alanında Federal Almanya'nın bir göç ülkesi olduğu gerçeği dikkate alınmalıdır. Eğitimin özü, yerli ve göçmenlerin bütünleşmesini hedefleyen enterkültürel bir anlayışla ve her aşamada yerli ve göçmenlerin birlikte eğitimi ana ilke kabul etmelidir. Eğitimde ayrımcı uygulamalara son verilmelidir;

— Yeterli çocuk yuvası ve kreş açılmalıdır.

— Tüm göçmen çocukları için okul öncesi eğitimden başlıyarak eğitimin her alanında kalifiye anadil dersleri güvence altına alınmalıdır;

— Anadil konusunda temel ilke, yalnız gelinen ülkenin resmî dili olarak görülmemelidir. Temel ilke ailede konuşulan dilin anadil olarak kabul edilmesi olmalıdır;

— Anadil konusunda temel ilke, yalnız gelirı denetiminde, normal ders plânı ve programı çerçevesinde diğer derslerle birlikte uyumlu bir şekilde, zorunlu ders olarak ele alınmalıdır. Anadil dersleri 7. sınıftan itibaren 2. yabancı dil olarak tanınmalıdır;

— Anadil derslerinin içerikleri gelinen ülkenin, tarih, kültür, coğrafya, güncel durum vb. konuların yanı sıra, Federal Almanya'nın göç olgusu ile ilgili konularını da kapsamalıdır;

— Ek olarak, göçmen çocukların anadilleri, okullarda anadilini bilmeyen göçmen çocuklarına ve Alman çocuklarına ikinci yabancı dil olarak sunulmalıdır. Alman çocukları, yan yana yaşadıkları göçmen çocuklarının dillerini öğrenmeye özendirilmeli, bu konuda önlemler alınmalıdır.

— Sınıflarda çeşitli uluslardan ve kültürlerden

çocukların okuması, dersleri ve eğitimi zorlaştırıcı değil, tersine çok yönlü geliştirici, canlı bir işlev gördüğü bilince çıkarılmalıdır. Bu anlayışla gerekli araç ve yöntemler geliştirilmelidir (4).

İşte, Federal Almanya'daki göçmen işçi çocukları ve gençlerinin eğitim sorunlarını çözecek önlemler!

Bunları yaşama geçirmek gerek.

Gerçi, ilerici ve demokrat çevreler bu konularda yoğun çabalar harcıyorlar; ne var ki, «anadil ve kültür eğitimi»yle ilgili pek doğal ve insansal istemlerin karşısında, karanlık güçler de, Türkiye'deki gerici rejimle ortaklaşa bir etkinlik içindeler.

Bir iki örnek verelim.

Türkçe dersi, Türkiyeli öğrenciler için, zorunlu ders olarak konulmuş Alman okullarına. Türkiyeden işçi olarak gelen ve sonradan Alman yetkililerce öğretmenliğe atanan -mesleğinin gerçekten eri- insanlar da var. 3.000 dolayında olan bu öğretmenler, Alman hükümetinden maaş alıyorlar ve Alman yönetiminin teftişine tâbiler doğal olarak. Ne var ki, gerici çevreler, velileri kışkırtarak, «buradaki öğretmenler komünisttir, anarşistler görevlendirilmesin» yollu girişimlerde bulunuyorlar. Amaç, Almanya'daki ilerici ve demokrat öğretmenlerin görev yapmalarını engellemek ve Türkiye'den gerici öğretmenlerin bu derslere atanmasını sağlamak. Konsolosluklar da, Milli Eğitim Bakanlığı ile

(4) Özellikle anadil eğitimi ile ilgili sorunlar ve çözüm yolları için bkz. **Ömer Bilge Kula,** Göçmen İşçi Çocuklarının Anadili Eğitimi ve Öğretimi, Öğretmen Dünyası, 1988, sy. 103 - 104, s. 27 - 28; **Adnan Binyazar,** Federal Almanya'da Anadili Olarak Türkçe, Milliyet Sanat Dergisi, 1987, sy. 179, s. 21 - 23.

ilişki kurarak, Türkiye'den öğretmen getiriliyor. Sayıları 800 dolayında olan bu öğretmenlerin maaşları konsolosluklar kanalıyla ödeniyor; araç ve gereçleri de oralardan sağlanıyor; Alman müfettişlerin de denetiminden uzaktalar. Yakınlarda, Tercüman gazetesi, Alman hükümetince öğretmenliğe atanan Türkiye'li öğretmenlere karşı, konsolosluklarla birlikte, velilerle ilişki adı altında **«Kızıl Rabıta»** diye bir kampanya yürüttü. Amacı, ilerici ve demokrat öğretmenleri çevreden soyutlamak, korkutarak velilerden uzak durmalarını sağlamak olan bu kışkırtmaya karşı da, Alman Bilim ve Öğretmenler Sendikası (GEW) bir dava açtı ve kazandı. Ne var ki, dava kazanmak yetmiyor; bu kampanya, başka bir biçimde yeniden başlatılabilir.

Türkiye'den konsolosluk aracılığıyla gelen öğretmenlerin denetimi için, güçlü bir eğilim var haklı olarak.

Kuran kurslarıyla, velileri kışkırtma ve sindirmeye çalışan dinsel yayınlarıyla, dinci-gerici akımların kurduğu ağ Almanya'da daha da yoğun.

Son bir hatırlatma da, Adnan Binyazar/İncilâ Özhan'ın yazdıkları **«Türkçe Dil ve Okuma Kitabı»** hakkında yapılan kötüleme girişimleri hakkında... Berlin Eğitim Senatörlüğü'nce, Berlin'deki Türkiyeli çocuklara okutulmak üzere hazırlattırılan bu dört ciltlik eser, konusunda gerçekten bir anıttır (5). İçeriği bakımından hemen benimsenip Avrupa'da öteki ülkelere de yayılan bu

(5) Bu konuda özellikle bkz. **Emin Özdemir**, İşçi Çocuklarının Türkçe Kitapları, Milliyet Sanat Dergisi, 1987, sy. 179, s. 24 - 25, 63.

esere karşı da bir baltalamaya girişildi. Arkasında gerici Türk hükümetlerinin etkisinin de bulunduğu bu girişimler, bir yere kadar başarı da sağlamış durumda. Bu kitapları yalnız Avrupa'daki çocuklarımıza değil, Türkiye'dekilere de okutturmak görevlerimiz arasında olmalı!

Konumuzu bitirmeden önce şunu da söylemiş olalım: Bugün Avrupa'da, azınlıklardan yana en tutarlı politikayı İsveç uygulamaktadır. Kendi halkı için sosyal haklar yönünden en ileri ülke olduğu gibi, yabancılara karşı en demokratik davranan ülke de odur. Bu ülkede, her ulustan insanlar, için, kendi dillerinde eğitim ve öğretim hakkı tanınmıştır. 1976 tarihli bir kanunla, ister genç ister yetişkin olsun, tüm göçmenlere, biri anadil olmak üzere, «iki dilli »eğitim hakkı sağlanmıştır. İsveç'te okula giden nüfusun % 7'sini oluşturan ikinci kuşak göçmen işçi çocuklara 20 anadilde eğitim veren öğretmen sayısı, 1974'te 835 iken, 1977'de 2000'e yükselmiştir; bu oran, yaklaşık 4000'dir şimdi. İsveç, Hollanda ve Almanya'da olduğu gibi, göçmen eğitim ve öğretim elemanlarından oldukça fazla yararlanmaktadır. Göçmen kabul eden ülkeler içinde, sadece bu ülkede ikinci kuşağın eğitim sorunu -bir ölçüde- çözüme kavuşmuştur.

Yurtdışındaki çocuklarımızla ilgili bir başka önemli soruna değinelim son olarak.

YURTDIŞINDAN DÖNEN GÖÇMEN ÇOCUKLARIN UYUM SORUNLARI

1960'lı yıllarda önce Almanya'ya, arkasından da öteki Avrupa ülkelerine başlıyan işçi göçü, çe-

şitli dalgalanmalarla 80'li yıllara değin sürdü; son zamanlarda ise, başta iktisadî ve siyasal nedenlerle bir geriye dönüş başlamış bulunuyor. Dışarıya göç yıllarında, aileleri yurtdışında olan öğrencilerin sorunları sadece özlemdi; dönüş başlayınca, pek çoğu bulundukları yerden -bir bakıma- koparılıp getirilen çocukların sorunu, kendi toplumlarına **«uyum sağlama»** oldu; çünkü, bu çocuklar, farklı bir toplum ve kültür ortamından çıkıyor, bir başka kültür ve toplum ortamına giriyorlardı.

Eğitimimizin önemli bir konusu da, işte bu yurtdışından dönen çocukların uyum sorunu!

Kendisini hemen gösteren dil yetersizliği, davranış ve bilgi düzeyindeki farklılıklar gibi birçok nedenle, Millî Eğitim Bakanlığı, birkaç yıldır yaz tatillerinde uyum kursları açmaya başlamış bulunuyor; bunun yanı sıra, Almanca eğitim yapan beş de Anadolu lisesi açılmış durumda.

Burada, Balıkesir'de açılan uyum kursları, bunların sonuçları ve çocukların uyum sorunları ile ilgili son üç yılda yapılan gözlem ve araştırmaların bir özetini vermeye çalışacağız (6).

İlk uyum kursu, 1984 yazında Savaştepe Öğretmen Lisesi'nde açıldı: Kız-erkek karışık 34 öğrenci yatılı olarak bu kurslara katıldı; günde 6-7 saat yoğun Türkçe ve matematik dersi gördüler.

Kurs yerinin iyi seçilmemiş olması, öğretmenlerin çoğunun tatilde olması gibi zorluklarla yürütülen kurslar, katılanlar için yine de oldukça yararlı oldu. Kursu yöneten öğretmenler, yaz tatillerinde okullarda nöbetçi kalan yöneticilerdi. Bu öğ-

(6) Bu özet için bkz. Aydın Ayhan, Yurtdışından Dönen Çocukların Uyum Sorunları, Abece, 1986, sy. 6, s. 33-35.

retmenler, bu öğrencilerin yatılı olmalarının sakınca yarattığını, ailelerinin yanında uyum sağlamalarının daha kolay ve çabuk olacağına inandıklarını söylüyorlar.

Ertesi yıl, gelenlerin fazlalığı da göz önüne alınarak, gerekli görülen her yerde ve bütün merkezlerde kurslar açıldı. Kurslarda görevli öğretmenler, bu öğrencilerin, derslerin dışında yabancı dil konuştuklarını; kız-erkek elele gezdiklerini; saçlarını uzattıklarını; önlerini iliklemediklerini; ayağa kalkmadıklarını söylüyor, yakınıyorlar bunlardan. Kurslara katılan öğrenciler ise, öğretmenlerin kendilerine karşı hoşgörüsüz, yanlarına yaklaşılmaz kişiler olduklarını; kendilerince normal olan kimi davranışların sert ve ters karşılandığını söylüyorlar, ama yine de bir şeyler öğrendiklerini belirtiyorlar.

Kursa katılan öğrenciler, okula uyum sağlamada, kursa katılmayıp doğrudan doğruya okula başlıyanlara oranla, daha başarılı oluyorlar.

1985 yılında, Balıkesir'deki ilkokul, ortaokul, lise ve yüksekokullarda, yurtdışında okula gidip de son üç yılda dönen 732 öğrenciyle, onların öğretmenleri ve velileriyle yapılan görüşmelerden ortaya çıkan sonuçlar şöyle:

İlkokullardaki öğrenciler, küçük yaşta oldukları için daha kolay uyum sağlıyorlar. Bu yaştaki öğrecilerin en büyük sorunu, anlatım güçlüğü ve yazım yanlışları. Yurtdışındaki öğretmen ve arkadaşlarını özledikleri için kimi zaman yalnızlık duygusuna düşmekte iseler de, arkadaş çevresine kabul edildiklerinde bu psikolojik durumdan çabuk sıyrılıyorlar. Ne var ki, bir arkadaş gurubuna girebilmek ya da bir gurup kurabilmek için türlü özve-

rilerde bulunsalar da, daha önce yetiştikleri çevrenin etkisiyle yardımlaşma duygusu gelişmediğinden, ders araçlarını çoğunlukla paylaşmak istemiyorlar; örneğin, silgi ya da kalem vermek istememeleri, kimi zaman arkadaşlarından kopukluklara neden oluyor, ancak böyle bir nedenle itilmiş olmalarını da kabul edemiyorlar.

Köy ilkokullarındaki çocuklar, bilgi ve davranış bakımından sınıf düzeyinin çok üstündeler. Konuşma bakımından ilk günlerdeki tutukluklarını kısa zamanda gidererek, sınıftaki etkinliği hemen yönlendirebiliyorlar. Ortaokul ve liselerde, zaman zaman öğretmenlerin ya da öğrencilerin bireysel tutumlarından kaynaklanan sorunlar oluyorsa da. bunlar okul içinde çözülmeye çalışılıyor.

Değişik görüşlerle, kimi okullarda, yurtdışından dönen öğrencilerin aynı sınıflarda toplandığını, kimi okullarda ise sınıflara eşit sayıda dağıtıldığını görüyoruz.

Kimi okullarda, gönüllü öğretmenler sayesinde, bu öğrencilere dil kursları açıldı. Bu kurslarda deneylere dayalı bilimsel bir program olmadığı için, kursun başarısı öğretmenin kişisel tutumuna bağlı kalmıştır. Türk dili ses bilgisi ve grameri ile başlıyan bir kurs öğrencilerce sıkıcı ve yararsız bulunurken, düzgün okuma, güzel konuşma içeren bir başka kurs daha çok ilgi görmüştür.

Ortaokul, ve lise düzeyinde öğrencilerin en büyük sorunu, derslerde geçen bilimsel terimleri anlamakta çektikleri zorluk: Örneğin, «... kişi başına düşen...» deyiminde «başına düşme» derste bir türlü anlatılamayınca, bir dil öğretmeni yardıma çağrılmıştır. Kimi zaman kelimelerin de işe yaramadığı durumlarla karşılaşılmaktadır: Öğretmenin

kullandığı «bağnaz» sözünü anlamak için sözlüğü açan öğrenci, kelimeyi sözlükte bulamayınca, «bağ» ve «naz» sözlerine ayrı ayrı bakmış, doğaldır ki anlam da karmakarışık olmuştur.

Öğrencilerin pek çoğu, yurtdışında edindikleri kültürün etkisiyle kimi davranışlarının çevrede yanlış anlaşıldığını hissedince şaşırmakta, bocalamaktadır. Çok sevindirici bir olay karşısında, en yakınında oturan erkek arkadaşının yanağından öpen yurtdışından dönmüş bir kız öğrenci, daha sonraki günlerde o erkek arkadaşının kendisine karşı garip bir tutum içine girmesine, kendisine bir tür sahip çıkmak istemesine bir anlam verememektedir.

1985-86 yıllarında yurtdışından dönen öğrenciler arasında disiplin kurulunca cezalandırılan yoktur: Okul idarelerinin, bunlara karşı biraz daha hoşgörülü davranmalarından, her zaman «öğüt» yolunu seçmelerinden ileri geliyor bu; okul idareleri, bu öğrencilerin, «sigara bulundurma» dışında suç sayılabilecek hiçbir eylemde bulunmadıklarını da söylüyorlar.

Öğrenciler, yurtdışında edindikleri bir takım davranışların, örneğin el cepte tahtaya kalkma, ön iliklemeden idarecilerin odasına girme, öğretmenlere adlarıyla hitap etme gibi hareketlerin tepkiyle karşılandığını, azarlandıklarını söylüyor ve bunu mantıksız ve anlamsız buluyorlar. Ne var ki, uyarıldıktan sonra, bu öğrencilerin hepsi de böylesi davranışlarda bulunmamaya dikkat ediyorlar. Ancak, biraz da zorla yaptıkları bu özen gösterme, iç dünyalarında çelişkilere de yol açıyor. Azarlanma korkusu, kimi öğrencileri içe dönük yapıyor.

Öğretmenlerin bu öğrenciler hakkındaki gö

rüşleri, şu noktalarda birleşiyor: Bu öğrenciler, ötekilerden daha serbest tavırlılar; düşündüklerini serbestçe sorabilen, bilmediğini saklamıyan, tipler; kimisi pek etkin, özellikle tiyatro, spor ve müzik gibi beceri isteyen ders ve kol çalışmalarında hemen liderliği üstlenip, lokomotif görevi yapıyorlar.

Öğrencilerin büyük bir bölümü, yurda dönerken büyük bir sevinç duymuş (% 75), bir bölümü üzülmüş (% 20), bir bölümü de ne hissettiklerini bilmiyorlar (% 5). Ancak pek çoğu, döndükten kısa bir zaman sonra (15 gün-3 ay), geldiklerine çok pişman olmuşlar. Hemen hemen hepsi, pek sevinerek gelenler de dahil, eski öğretmenlerini ve arkadaşlarını arıyorlar.

Yapılan kişisel konuşmalarda, kendileri için belirttikleri en büyük sorunlar şunlar: Söyleyiş ve anlama zorluğu, arkadaşsızlık, kıskanılmak, alay edilmek.

52 kişilik bir gurupta (28 erkek, 24 kız) yapılan bir anket çalışmasında saptanan şunlar: 14 öğrenci, daha önce mahalle arkadaşları olduğundan, geldiklerinde arkadaş bulmakta hiç zorluk çekmemiş; 20 öğrenci geldiklerinden ancak bir ay sonra arkadaş edinebilmişler; 9 öğrenci henüz «güvenilir» bir arkadaş bulamamış, ötekiler ise, geldiklerinden beri hâlâ akraba çevresi dışında arkadaşlık kuramamış durumda. Bunlardan bir kız öğrenci, okula başladığında, bir buçuk ay ders aralarında hiç sınıftan dışarı çıkmamış. 7 öğrenci yurtdışında çeşitli derneklerin yönettikleri din kurslarına katılmış; ötekiler din kültürü konularına ilgisiz. 23 öğrenci, önceleri okula ve derslere pek önem vermemişler, ama zayıf alınca çalışmaya başlamış-

lar; kendi deyimlerince «atları kamçılamışlar»!

Öğrencilerin uyumsuzluğunun bir etkeni de ailelerden kaynaklanmaktadır: Ailelerin yanında kalan öğrencilerde ötekilere oranla uyum sorunu daha az; aile bireylerinin yurtdışında evlilik dışı ilişkiler içinde olmaları, çocuklarıyla ilgilenmemeleri, çocukların olduğu gibi sokağa bırakılmış olmaları, zaman içinde onlarda görülen ruhsal dengesizliklerin başlıca nedenlerinden. Buna benzer nedenlerden kaynaklanan bilinçaltındaki baskılarla bocalayan öğrencilerin kimisinde, uyum sağlamaya karşı direniş görülmektedir: Örneğin yazılı anlatımı pek iyi olan, böylece Türkçeyi çok iyi bildiği anlaşılan bir öğrenci, bütün olumlu yaklaşımlara karşın, Türkçe olarak sorulan sorulara Almanca olarak «bir şey anlamadığını» söyleyip durmuştur.

Kimi durumlarda, öğrencinin yaşı ile gittiği sınıfın yaşı arasındaki farklılık uyumsuzluk yaratmaktadır: Örneğin, 18 yaşında orta 3. sınıfa giden bir öğrenci yurtdışına ilk gidişinde orada bir alt sınıftan başladığını, iki yıl sonra döndüğünde burada da bir alt sınıftan başlatıldığını söylemiştir. Endüstri Meslek Liselerindeki bir uyumsuzluk da, fabrika ya da kurum okulları gibi özel statüdeki meslekî okullardan gelen öğrencilerin belgelerinin geçersiz sayılarak resmi sınıfa uyumunun yapılamamasıdır.

Öğretmenlerin davranışlarının ve öğretim yöntemlerinin farklılıkları, bütün öğrencilerin yakındıkları zorluklardan: Hemen hepsi, buradaki eğitimin «ezbere» dayalı olduğunu, laboratuvarların yetersizliğini, sınav tiplerinin farklılığını dile getiriyorlar.

Aileleri kesin dönüş yapmadığı için yatılı okul-

larda barınan öğrencilerin hepsi yemekleri beğenmemekte, izin ve eğlence saatlerinin kısalığını vurgulamaktadır. Yatılı okullarda belleticilik yapan öğretmenlerin, «yatılılık» olgusu içinde eğitilmemelerinin yanı sıra, bu öğrencilere 30-40 yıl önce konmuş kurallarla davranmaları, çocukların sorunlarını daha da yoğunlaştırmaktadır.

Yaşının küçüklüğü, yurtdışında kalış süresi ve çevrenin davranışlarıyla, kimi öğrencilerde üç ay içinde belli ölçüde uyum sağlandığı; geri kalanlar için de, bu üç ayda önemli ilerlemeler kaydedildiği söylenebilir; en geç birinci yılın sonunda, bütün yaşlarda, gerek toplumsal davranış gerekse arkadaş-çevre ilişkileri açısından -belli bir ölçüde- uyum sağlanabilmektedir.

Özetle, bu konudaki sorunlar çok yönlü ve büyük boyutludur: Zamanın, ruh sağlığı açısından bu çocuklara ne göstereceğini şimdiden kestirmek zordur; zamanla, kendi sorunlarını kendileri çözecekler belki...

VIII

HALK EĞİTİMİNİN YERİ

Eğitim, çağımızda okulla sınırlı değil; örgün eğitimden geçmiş olsun olmasın bütün yetişkinlere yönelmiş bir eylem; çünkü eğitim, yaşam boyu süren bir süreç olarak kabul ediliyor artık. «Kitle eğitimi», «sosyal eğitim», «temel eğitim» adları altında, yetişkinlere yönelmiş sistemli eğitim çalışmalarına, daha toplayıcı bir adla **«halk eğitimi»** deniyor.

Hele bizim gibi toplumlar için gerçekten önemli bir konudur bu (1).

HALK EĞİTİMİNİN DÜNÜ VE BUGÜNÜ

Halk eğitimi, aslında yeni değil, geçmişte de uygulanan bir eğitim türü. Ne var ki, eski çağlarda halk eğitimine, insancıl, dinsel duygularla ve hayırseverlik çerçevesinde yaklaşılıyor ve öğrenimden yoksun kalmış sınıfların, daha iyi ve daha ahlaklı yurttaş olarak çalıştıranlara karşı görevlerini daha iyi yerine getirmesini sağlamaya yararlı bir

(1) Bu konuda bkz. Temel Eğitim ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1981. Özellikle: **Cevat Geray**, Halk Eğitimi, in «Devrimci Eğitim Şûrası», Ankara, 1969, s. 205 vd.

araç olarak bakılıyordu; öyle olunca da, emekçi sınıfların iktidara katılmasını, onların sosyal ve siyasal kurtuluşlarını sağlayıcı bir yönü yoktu bu eğitimin. Zamanla, halk eğitimi yön değiştirir: Aşağı tabakalardan yetişkinlere İncil'i okumasını öğretmek, onları kendi yazgılarına razı etmek amacından uzaklaşarak, önce insanın öğrenme merakını giderici bir yöne çevrilir; arkasından da, eğitim olanağından yararlanamamış yetişkinlere gerekli eğitimin «asgari»sini verme hedefine doğrulur. Çağımızda ise, halk eğitimi, eğitimin, sadece varlıklıların giderek egemen sınıfların yararlandıkları bir ayrıcalık olmaktan çıkmasına; ezilen sınıfların bilinçlenip, iktisadî, siyasal ve sosyal kurtuluşlarına yardımcı bir niteliğe bürünmüştür.

Geri kalmış ülkelerde, halk eğitimi, örgün öğretimden yararlanamamış yetişkinler için okul yerine geçiyor.

Bu bakımdan, pek önemli bu ülkeler için.

Ne var ki, halk eğitimi, yalnız bununla yetinmiyor bugün: Aynı zamanda, örgün öğrenim görmüş olanlara da, bilim ve teknikteki ilerlemelerin sonucu artan, değişen bilgileri, giderek yenilikleri götürüyor; böylece bu kişilerin uzmanlıklarını geliştiriyor. Bu yanıyla da, **«okul sonrası eğitim»** fırsatını veriyor insanlara. Bu da doğal; çünkü eğitim, yaşam boyu süren bir süreç olarak kabul ediliyor çağımızda.

Özetle, halk eğitimi, okul eğitiminden ayrı, ama onun zorunlu bir tamamlayıcısı ve yetişkinlerin yaşamına bütün yönleriyle seslenen bir eylem; sağlıksal ve günlük yaşam sorunlarından, meslekî, sanatsal, düşünsel ve toplumsal sorunlara değin kapsamadığı alan yok.

Neresinden alsanız önemli bir eğitim türü!

Türkiye'de halk eğitimine baktığımızda ne görüyoruz?

Bizde (2), önceki yüzyıllarda, ahilik ve lonca örgütlenişi içinde yürütülen aslında bir halk eğitimiydi. Ne var ki, 19. yüzyıldan başlıyarak, kavram, bizde de yaygın bir uygulanış içinde ele alınır: 1861'de yayımlanan **«Cemiyeti İlmiyei Osmaniye Nizamnamesi»**, halkın yayın yolu ile aydınlatılmasını, yetişkilere de ders verilmesini öngörüyordu. Mesleki plânda ilk çıraklık okulu 1865'te açılır. İkinci Meşrutiyet'ten sonra, Türk Ocakları'nda düzenlenen dersler ve konferanslar halk eğitiminin bir uygulanışı idi. Cumhuriyet'ten sonra bu alanda gerçekleştirilen ilk örgüt, Maarif Vekâleti kuruluşu içindeki **«Halk Terbiyesi Şubesi»** oldu. (1926). Alfabe değişikliğinden (1928) sonra açılan **«Millet Mektepleri»** ise, bir buçuk milyon kişiye okuma yazma öğreterek halk eğitimi alanında başarılı bir uygulama örneği verdi. 1932'den sonra açılan **«Halkevleri»**, onların yanı sıra köylerde kurulan **«Halkodaları»**, 1951 yılındaki kapanışlarına değin önemli çalışmalar yaptılar. 1936'da, askerlik görevleri sırasında çavuşluğa yükselenleri köylere eğitmenler olarak göndermeyi sağlıyan **«Eğitmen Kursları»**, 1938'de kadın ve erkekler için ayrı ayrı olmak üzere **«Gezici Kurslar»** düzenlendi.

1950 yılları ile beraber, Millî Eğitim Bakanlı-

(2) Bu bilgiler için bkz. Meydan-Larousse Büyük Lûgat ve Ansiklopedide «Eğitim» maddesi. Daha ayrıntılı olarak bkz. **Şevket Gedikoğlu**, Halk Eğitimi, 1953; **Esref Kılıç**, Yaygın Eğitim. Cumhuriyet Döneminde Millî Eğitim, 1983.

ğı içinde kurulan **«Halk Eğitim Bürosu»** (1952), köylerde **«Halk Okumaodaları»** (1953), **ilçelerde «Halk Eğitim Merkezleri»** açtı (1956). Bu çalışmalar, VI. Millî Eğitim Şurası'ndaki görüşmelerden sonra, bir **«Halk Eğitim Genel Müdürlüğü»**nün kuruluşu ile sonuçlandı. Bu kuruluşun 1964'te Köy İşleri Bakanlığına alınması yüzünden aksayan çalışmaları, şu amaçları programına alıyor: Dörder ay süreli çalışmalarla yetişkinlere okuma-yazma, temel bilgiler kazandıracak **«Halk Dershaneleri»** açmak; halkı okuma yoluyla yetiştirmek için özel yayınlar yapmak; iller ve ilçeler çapındaki uygulamaları birleştirici bir yönetimde toplamak; çeşitli Bakanlıklarla iktisadî devlet teşekküllerinin halk eğitimi alanındaki çalışmalarını örgütlemek. 1970 yılında köylerdeki okumaodalarının adları **«Eğitim Odaları»** olarak değiştirildi; daha verimli bir çalışma sağlıyacak programlar için yeni bir Halk Eğitim kanun tasarısı hazırlandı ve bir **«Halk Eğitim Enstitüsü»**nün kurulması kararlaştırıldı ([2a]).

Bütün bu çalışmalar içinde, plânlı döneme kadar olanlar, bir bakıma temellere inemeyen, gerçekçi olmayan, o yüzden de etkileri yer yer sınırlı kalan hareketlerdir. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında, halk eğitimine hemen hemen hiç yer verilmez; İkinci Beş Yıllık Plânda ise, halk eğitimi, kendine özgü niteliği kavranılmadan ele alınır: Okuma-yazmayı yaygınlaştırma olarak bakılır ona ve iktisadî-sosyal kalkınma ile bağları gözardı edilir. Bugün Millî Eğitim Bakanlığı dışında, Çalışma Bakanlığından Adalet Bakanlığına değin yetişkin-

(2a) Halk eğitiminde, o yıllardan bu yana olan gelişmeler için bkz. Rıfat Okçabol, Türkiye'de Yaygın Eğitim, Öğretmen Dünyası, 1988, sy. 103 - 104, s. 19 - 20.

lere yönelmiş türlü eğitsel çalışmalar ise, birbirinden kopuk ve içinde önemli boşluklar taşıyan etkinliklerdir.

Türkiye'nin içinde bulunduğu koşullarda halk eğitiminden beklenen nedir?

Önce, ülkemizde okul çağındaki çocuk ve gençlerin büyük çoğunluğu okul eğitiminden yararlanamamaktadır. Eğitimimizde, fırsat eşitliği açısından, başta sınıfsal, bölgesel eşitsizlikler vardır. Plânsız ve günlük esintilere göre yöneltilen bir eğitim sisteminin sonucu olarak, gittikçe artan nüfusun büyük dilimi, en ilkel bir eğitim düzeyinin gerektirdiği okur-yazar olma niteliğini bile kazanmış değildir. İşte, halk eğitimi, okul yüzü görememiş bu geniş yetişkinler yığınını eğitmek gibi bir görevle karşı karşıya. Ancak, halk eğitimi, örgün eğitimin yerine konulacak, giderek fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesini önleyici bir eğitim biçimi olarak düşünülmemeli; tersine, okul çağında iken fırsat eşitliğine kavuşamıyanlara, bu eksikliklerini, yetişkinlik çağında giderici bir «son fırsat» olmalıdır.

İkinci olarak, nüfusumuzun büyük çoğunluğu tarım kesiminde bulunuyor ve bu alanda da yapısal bozukluklar var. Halk eğitimi, yeniliklerin köylüye götürülmesinde, köylünün kendi sorunlarına sahip çıkmasında rol oynayabilir. Ancak unutmayalım: Tarımdaki yapısal değişiklik, insan-toprak ilişkilerinden başlanarak gerçekleştirilecek reformlara bağlıdır; bu reformlar yapılmadıkça da, salt eğitsel çabalara bel bağlanamaz. Halk eğitimi, böyle bir temel düzenlemeye götüren ortamı hazırlamada ve reformların amaca ulaşmasında rol oynayabilir. Ancak amaç, önce bu reformları gerçekleş-

tirmektir.

Üçüncü olarak, ülkemiz, bir toplumsal değişme ve git gide yoğunlaşan bir kentleşme süreci içindedir. Halk eğitimi, sanayileşme, ulaşım ve kentleşme gibi etkinliklerin sonucu ortaya çıkan toplumsal değişme süreci içinde, «halka yaşadığı çevrenin dışındaki dünyanın varlığını duyurmada, halkta değişme isteğinin yaratılmasında, değişmenin doğa üstü güçlerin değil kendisinin elinde olduğuna inandırılmasında, kendi sorunlarını çözmek üzere girişkenliği ele alıp örgütleşmesinde aydınlatıcı, yol gösterici olabilir, böylece değişmeyi hızlandırıcı etkide bulunulabilir». Git gide yoğunlaşan kentleşme sürecinde ise, köyden kentlere gelenlere olduğu gibi, köyde kalanlara da söyleyeceği çok şey vardır halk eğitiminin.

Özetle, halk eğitimi, özellikle bizim gibi toplumlar için pek etkili bir kalkınma aracıdır. Ancak, temeldeki bozuklukları giderici ana reformlar yapılmadıkça, bu araç amacına ulaşamaz; tersine, egemen sınıfların egemenliklerini sürdürmelerine yardımcı, emekçi sınıfların ise bilinçlenmesini, örgütlenmesini önleyici bir araç haline getirilebilir. Nitekim, ülkemizde olan da budur. Böylece, halk eğitiminin gerçek amacına ulaşabilmesi bir iktidar sorunudur. Türkiye'de ilerici, demokrat ve devrimci güçler iktidara geldiği gündür ki, halk eğitimi kendinden bekleneni vermeğe başlıyacaktır. Temelde halka karşı olan güçlerin iktidarda olduğu şu yaşadığımız yıllarda ise, böyle bir eğitim, halkın bilincini saptırıp oyalayacak, giderek uyutacaktır onu.

Örnek mi istiyorsunuz? Alın televizyonu!

Avrupa'da 1926'da ortaya çıkan ve 1950'lerde yaygınlaşan, kimilerine göre «aptal kutusu», kimilerine göre ise «çağın harika buluşu» olan televizyon, 31 yıl gecikmeyle gelir ülkemize.

Ve ilginç bir gelişmesi olur.

Televizyonla ilgili çalışmalar 1962 yılında Alman yardımıyla başlar. 1963 yılında yapılan bir teknik yardım anlaşması uyarınca, Ankara'da bir «Televizyon Eğitim Merkezi» kurulur; bir süre kapalı yayın yapar ve personelini yetiştirir. 1964 yılında, 1961 Anayasası'nın 121. maddesi uyarınca, **«Türkiye Radyo-Televizyon Kurumu»** (TRT) kurulur; uzun yıllar Basın Yayın Genel Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet veren radyo da bu kuruma devredilir; kapalı devre yayınlar da, 31 Ocak 1968'deki ilk deneme yayınına değin sürer.

TRT ile beraber, bir de TRT Kanunu çıkarılmıştı. 359 sayılı bu kanun, **«TRT'nin özerk bir kurum olduğu»** ilkesine dayanıyordu. Kurum, 1971 yılına değin bu kanuna göre yönetilir ve politikasını belirler. Ne var ki, 12 Mart Muhtırası ile birlikte bu kanun da değiştirilir; TRT'nin özerkliği tümden kaldırılır, ama **«yansız»**lığını sürdüreceği öne sürülür. Varlık Özmenek, Tunca Yönder, Erdoğan Alkan, Koray Düzgören gibi değerler, «yangın yönetmeliği»ne uymadıkları gerekçesiyle görevden alınırlar; Televizyon Daire Başkanı Mahmut Tali Öngören altı ay süreyle görevden uzaklaştırılır; Televizyon Yönetim Kurulu lağvedilir ve yönetim kurulu üyelerinden Emil Galip Sandalcı da göz altına alınır. Siyasal iktidarlara karşı zırh olarak kullanılan özerklik ortadan kaldırılırken, toplum-

sal içerikli programlar bir yana bırakılır; haberlerde yanlılık başlar ve eğlence programları ile yabancı TV dizileri ekranı istilâ eder.

12 Mart 1971'den 12 Eylül 1981'e değin olan dönemde, her iktidar değiştiğinde TRT Genel Müdürü de değiştirilir. Ve son olarak, 12 Eylül'le beraber, TRT, üçüncü bir kanuna kavuşur: Bu kanunun 19 ve 20. maddeleri, bir önceki kanunun «yansızlık» ilkesini de kaldırır; 19. madde **«İcraatın İçinden»** programını öngörürken, 20. madde «TRT'de yalnızca Mecliste gurubu bulunan partilere söz hakkı tanınır» diyerek, kurum, çok seslilikten tek sesliliğe uzanan zincirin bir halkası haline getirilir (3).

İlk kuruluşunda, TRT bağımsız bir kuruluştu; BBC'den, yani bugün her yerde örnek olarak gösterilen BBC'den daha özerk bir kuruluştu da diyebiliriz. Gerçeği de söylemek gerekirse, toplumumuzun içinde bulunduğu koşullardan ve sosyal bilincinden yarım yüzyıl da öndeydi. Türkiye için büyük bir şanstı böyle bir televizyon; çünkü, hiçbir hükümetin emrinde olmayacak, kendine özgü bir kuruluş olacak; halkı arkasından sürükleyecek bir dinamizme sahip bulunacaktı. Emil Galip Sandalcı'nın yerinde benzetmesiyle, televizyon, toplumumuz için bir «teneke tavşan»dı: Tazı yarışlarında teneke tavşanlar vardır; teneke tavşan önde hızla gider, arkasından da tazılar koşar; bizim için de öyle bir rol oynayacaktı televizyon (4).

(3) Bütün bu gelişmelere örnekleriyle değinen bir eser için bkz. **Mahmut Tali Öngören**, Ayıptır Söylemesi. «TRT'nin İçinden», İstanbul, 1983.

(4) **Emil Galip Sandalcı**, Toplumun Teneke Tavşanı, Cumhuriyet, 31 Ocak 1988.

Ne var ki, bir **«utanç kurumu»** olup çıkar sonunda!

Örnekleri sıralamaya gerek var mı?

Yine de bir kaçını hatırlatmış olalım: 12 Eylül'le beraber açıkça gündeme giren faşist uygulamada, televizyon, bitip tükenme bilmeyen «terör» ve «anarşi »sergilemeleriyle, düpedüz bir **«devlet terörü»** yaratmanın aracı olur ve yurtdaşlarda demokratik özgürlüklere, hatta en temel haklara karşı bir bilinç yerleştirmeğe çalışır; **«çağ atlıyoruz»** fırıldağı altında, gerici ANAP hükümetinin borazanı haline gelir, gerçeklerin üzerine şal örter; GAP'ta kültür mirasını inceleyen dizinin «Türklüğü» anlatmıyor diye makaslanmasının da gösterdiği gibi, en ciddi belgeseller üzerinde sansür uygular; **«Duvardaki Kan»** rezaleti taptaze dururken, **«Kuruluş»** dizisiyle, Müslümanlığa ve Türklüğe ideolojik bir yaklaşımda bulunarak, en kaba, en yeteneksiz, en ilkel bir propaganda ile, şovenizmin, bencilliğin, beğenisizliğin şaheserini seyircilerin önüne çıkarır; son bir girişimiyle de bardağı iyice taşırır: İslâm dünyasında tek bir şeriat devleti kurmak amacıyla birlikte adı anılan bir yabancı ortaklığın, Faisal Finans Kurumu'nun hazırladığı Çanakkale zaferi üstüne bir filmi ekrana çıkarır; filmde Atatürk'e yer verilmemiştir.

Aslında, son yıllarda «laik ve demokratik Türkiye» temelinin yerine, şeriatçılığa kapılar açan «Türk-İslâm sentezi»ni resmî ideoloji olarak onaylatmak isteyenlerin etkinlikleri, televizyon ekranına -şu ya da bu biçimde- sık sık yansımaya başlamıştı. Gerçek şu ki, TRT'de bir «İslamcı kadro» köşe başlarını tutmuştur ve bu kadrolaşma 12 Eylül'le başlamış, bugüne değin de sürmüştür. Faisal

Finans Kurumu'nca hazırlanan ve Atatürk'ü sansür eden Çanakkale programı da, bu «islamcı kadrolaşma harekâtı»nın sonuçlarından biridir.

Özetle, 12 Eylül'de ekilenler birer birer biçilmektedir!

Böylece, yurt gerçeklerinden uzak, çağdaş yorumların dışında, gericiliğin emrinde bir kurumdur TRT; insan ve toplum sorunlarına sırtını çevirmiş, yığınları **«politikadan arındırma»**nın, **«beyinsizleştirme»**nin aracı; halkı olumlu yönde eğitmenin değil, ters yönde eğitmenin, yani bilinçleri saptırmanın, kitleleri yozlaştırmanın aracı (5).

Oysa, günümüzde bir toplumu yönlendirmede en etkili silaha dönüşmüş olan televizyonun, halk eğitiminde, giderek iktisadî, siyasal, sosyal ve kültürel gelişme ve kalkınmada oynayacağı büyük roller var. Radyo ve televizyondan eğitim amacıyla yararlanma, geri kalmış ya da geri bıraktırılmış ülkeler bir yana, gelişmiş ülkelerin bile üzerinde dikkatle durdukları bir konudur. Bu gibi iletişim araçlarının «öğretebilirliği» artık tartışılmamakla beraber, özellikle radyo ve televizyonun «öğretmen»in ve bildiğimiz «okul»un yerini mi alması gerektiği, yoksa hem «öğretmen»e ve hem de «okul»a yardımcılık etmesi ve destek sağlamasının mı daha yararlı olacağı gerçi hâlâ tartışılıyor. Bu tartışmaların önemini yadsımadan söylemiş olalım: Türkiye gibi iktisadî ve sosyal sorunlarla kıvranan, eğitim ve iletişim alanlarında büyük çık-

(5) TRT'de son genel müdür değişikliğinden sonra, televizyon yayınlarının eski ve yeni görünümü hakkında bkz. **Mahmut Tali Öngören**. Bu Pislik Temizlenir mi? Cumhuriyet. 29 Mart 1988; Gücünüzü Görelim. Cumhuriyet. 9 Ağustos 1988.

mazlar içinde çırpınan bir ülkede, radyo ve televizyondan eğitim amacıyla yararlanma konusu üzerinde pek ciddî olarak durmalıyız.

Nitekim, bir tarihte Millî Eğitim Bakanı Hasan Sağlam, 5. dönem okuma-yazma kurslarının başlaması nedeniyle yaptığı konuşmada, okuma-yazma oranının ülkemizde % 73,8'e ulaştığını belirtmişti; bu oran önce % 67,3 iken, başlatılan okuma-yazma seferberliğinin sonucu % 73,8'e yükselmiş oluyordu. Bu artışta, televizyonda 1982 yılında **«TV Okulu»** adı altında yayınlanmış olan okuma-yazma derslerinin de önemli bir katkısı olsa gerek. Ne var ki, bu program televizyondan kaldırıldı.

Niçin?

Ancak, tekrarlamış olalım: Halk eğitimi, sadece bir okur-yazarlığı arttırma sorunu değildir; onu, bütün iktisadî, sosyal ve kültürel gerçeklikler içinde ele almak, sürekli ve geçerli kılmak gerekiyor.

Tersi olursa, sorun soyutlanmış olur.

«TV Okulu»nun çok daha gelişmiş biçimi, **«Açık Üniversite»**dir. Anadolu Üniversitesi'nin, geleneksel eğitimin sınırlarını aşan yepyeni bir eğitim yöntemi olarak, geçtiğimiz yıllarda bu konuda başlattığı denemelerden ne sonuçlar alındı? Bu sonuçlardan televizyonun öğrendiği nedir, ne değildir?

Bunu da bilmekte yarar var!

Özetle, okuyan bir ulus değiliz; gazete okumakta bile, hele ilerlemiş toplumlar göz önüne getirilirse, pek gerilerdeyiz. O yüzden, televizyonun eğitim açısından önemi çok büyüktür. İyi niyetle kullanıldığında, televizyonun halkımız üzerinde gerçekten olumlu etkileri olacaktır. Ama konuşur-

ken yanlış birşey söylemiş olmayalım: Konu, soyutta bir iyi niyet sorunu değil, aslında bir iktidar sorunudur. Radyo ve televizyonu, halkı eğitmek konusunda kullanacak olanlar, herhalde halka karşı olan güçlerin iktidarı olmayacak; nitekim olmuyor. Bu araçları halkın yararına harekete geçirecek iktidarlar ilerici, demokratik ve devrimci güçlerin iktidarıdır.

Sorunun özü budur!

Temelde halka karşı olan yönetimler, televizyona yığınların eğitiminde olumlu bir rol oynatmazken, kültürle, onun baş taşıyıcıları olan kitaplarla kitleler arasına da git gide yükselen duvarlar çekiyorlar.

Onlardan söz açalım biraz da.

KİTAPLARIN ÖNÜNDEKİ DUVARLAR

Ülkemizde, kitapların önünde **«yasakların duvarı»** var önce.

Gerçekten, kitap yazıp yayınlamak, okumak ve evinde bulundurmak tehlikelidir yurdumuzda. 21. yüzyılın eşiğinde de olsak, insanlar yazdıkları kitaplardan ötürü yargılanıp hapsediliyor ve yazdıklarına mahkeme kararıyla el konulabiliyor; kimi eserler tehlikeli ve muzır oldukları gerekçesiyle hamur yapılmak üzere kâğıt fabrikalarına gönderilebiliyor. Gerici ve sağcı iktidarların yönetimde ağır basmasıyla, 70'li ve 80'li yıllarda, kitap okumak da tehlikeli bir eyleme dönüşmüştür: Kitaplar, televizyonda suç aletleri arasında sergilenirken; evler de basılır, kitaplıklar altüst edilir, «yasak kitap bulunduranlar» göz altına alınıp tutuklanır.

Niçin?

Çünkü **«düşünce suçu»** vardır ülkemizde.

Demokratik ülkelerde, «öz»üne dokunulmamak koşuluyla, özgürlüklerin bir bölümü sınırlanabilir; ancak, hiç sınırlanamıyacak özgürlükler vardır ki, bunlar «düşünce, bilim ve sanat özgürlükleri»dir. 12 Eylül darbesinden önce yürürlükte olan 1961 Anayasası da, konuya böylesi Batılı ve demokrat bir açıdan bakıyordu. Oysa, yeni rejim, topluma da bir «kışla» olarak baktığı için, anayasa adına yayınladığı kışla talimnamesi, bunları da sınırlı özgürlükler olarak almış, metnin kendisi kaypak kavramlarla sınır üstüne sınır getirmiş; çıkarılan kanunlar, ideolojik sınırların yanı sıra, hukuk bakımından da tam bir baskı altına almıştır toplumu.

Burada, askerî rejimin, sonra onun sivil devamı olan bugünkü rejimin dayandığı ideolojik temeli de hatırlatalım: Bu, **«Türk İslâm sentezi»** diye adlandırılan, dinci, gelenekçi ve şoven gerici bir ideolojidir. Türkiye'de, başını faşistlerin çektiği tutucu ve gerici çevrelerin tezgâhladığı bu görüş, bugün de süren 12 Eylül rejiminde kültürel yaşama bakışta temel ölçüttür. Öyle olduğu için, anayasada, liselere varıncaya değin din derslerinin zorunlu hale getirilmesinde; okullarda Darwin'in karşısına Adem ile Havva'nın çıkarılmasında; televizyondan okulların ders programlarına kadar, devletin kültürel etkinliklerinin, geçmişe dönük ve şoven ögelerle doldurulmasında şaşılacak bir yön yoktur. İşte, Türkiye'de kültürel yaşam, bu gerici ideolojinin ağır baskısı ve yıkımı altındadır.

Bu karanlık görüşün de etkisiyle, kültür dünyasına yapılan müdahaleler saymakla bitmez. Ör-

neğin, çocukları -sayıları gittikçe artan- pornografik yayınlardan korumak amacıyla, 1986 yılında çıkarılan **«Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Kanunu»**, Başbakanlık bünyesinde oluşturulan onbir kişilik bir kurul marifetiyle, ortalığa dehşet saçmaya başlamıştır. Bu kanun ve onu destekleyen başka kanunlarla, **«müstehcenlik»** ölçütü, edebî eserlere değin uzanmaktadır. Örneğin Henry Miller'in «Oğlak Dönencesi», Ahmet Altan'ın «Sudaki İz» ile Pınar Kür'ün «Bitmeyen Aşk» adlı romanları bu gerekçeyle toplatılmış, çevirmen ve yazarlar mahkemeye verilmişlerdir. **«Millî duyguları zayıflatmak»**, **«komünizmi övmek»** gibi ölçütlerle, İlya Ehrenburg'tan yapılan çeviriler hakkında dava açılırken, kimi ansiklopedi, sözlük ve atlaslara varıncaya kadar toplatma kararı verilmiştir. Yasakçı anlayış o dereceye varmıştır ki, Millî Eğitim Bakanlığı, bir süre önce verdiği bir kararla, Fransızca eğitim yapan okullarda şu kitapların okutulmasını yasaklamıştır: Albert Camus'nün «Veba»sı, Voltaire'in «Candide»i, Molière'in «Kibarlık Budalası» ve «Larousse» sözlüğü.

Gülünecek ama öyle!

Sosyalizmi konu edinen eserlerin, böyle bir rejimde özel bir kini davet ettiğini söylemeye hacet yok: Askerî rejimin hemen arkasından, yayıncı Süleyman Ege'nin, 1980'den önce yayınladığı ve hepsi de Marksizm üstüne yazılmış klasik eserlerden oluşan 133 bin kitabının -sorgusuz sualsiz- el konularak yok edildiğini, tipik, ama çok acı bir örnek olarak belirtmiş olalım.

Vaktiyle Almanya'da yapılanları da ne kadar hatırlatıyor değil mi?

Kültüre olan bu saldırılardan sinema, tiyatro

ve müzik de payına düşeni almaktadır.

Kitapların önünde, bir de **«iktisadî duvarlar»** var.

Gerçekten, ülkemizde baskı, dizgi, kâğıt fiyatları karşısında insanın dudağı uçuklar. Kâğıt gibi, kitabın en gerekli maddesine sık sık zam yapmak bir hükümet politikasıdır. Düz para olarak bakıldığında kitap bizde ucuzmuş gibi görünür; oysa, halkın alım gücü göz önüne getirilirse, ateş bahası olup çıkmıştır kitap.

«Kitaba terör» gibi bu da bilinçli olarak yapılıyor!

Amaç, kitapları tehlikeli bir nesne olarak gösterip, halkın bilinç dünyasında ona karşı bir korku yerleştirirken; fiyat olarak da yanına yaklaşılmaz hale getirip, kitap okuyanların sayısını azaltmaktır. Nitekim, bu bilinçli politika istediği sonucu da elde etmişe benzer. Gerçekten, yapılan araştırmalara bakılırsa, son yıllarda basılan yeni kitap sayısında bir azalma olduğu gibi, artan fiyatlarla birlikte okur sayısında da önemli bir düşüş görülüyor: Potansiyel okur başına kitap üretimi 1945'te 10,2 iken, bu sayı 1950'de 11.4 oluyor; sonra git gide yükselip 1955'te 14.3, 1960'ta 21.8, 1965'te 27.8'e çıkıyor ve onu izleyen yıllarda düşmeye başlıyarak 1970'te 20.5, 1975'te 13.3, 1980'de 5.7 oluyor, 1985'te de 5.3'e iniyor (6). 1945 Türkiyesinde iki üniversite vardı, daha çok kitap okunuyordu; 1980'lerde üniversite sayısı 30'a doğru tırmanma yolundadır, ama daha az kitap okunuyor.

(6) Bunlar için bkz. **Yalçın Çakır**, Yayın Dünyasında Felç, Cumhuriyet, 13 Ocak 1987.

Gerçek bu!

Günümüzde, bir toplumu geri bıraktırmak için, kitabı gün geçtikçe daha az basılır ve daha az okunur hale getirmek, güdümlü televizyona hız vermek, az gelişmiş baskı rejimlerinin ortak programıdır. Türkiye'de yapılanlar da, ülkeyi geri bıraktırmak, karanlıkta yaşatmak isteyenlerin bilinçli olarak düzenledikleri bir programın ürünüdür (7).

Buna karşı çıkmak gerekiyor!

Gazetelerinde hergün kitap ve fikir düşmanlığı sergilenen bir toplumda, Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın kalkıp «En iyi armağan kitaptır» diye kitapçılık haftaları düzenlemesi, göstermelikden ileriye gitmez. Şu haberin de üstünde durmalıdır: Millî Eğitim Bakanının, geçtiğimiz aylarda verdiği bir demece bakılırsa, devlet, İslâm, Doğu ve Batı düşün eserlerinin basımı ve dağıtımını amaçlayan bir yayın girişimine geçmenin arifesinde; 4 milyar liraya mal olacak tasarı, yılda 400 yazarın kitabını basıp dağıtacak; 5 yılda çıkarılacak 2000 eser, öğretmenlere % 50, öğrencilere % 20 indirimli satılacak.

İlk bakışta yararlı bir girişim değil mi?

Ne var ki, altında bir hinoğluhinlik gizli. Aslında ekonomide liberal görüşe inandığını söyleyen bir partinin, bir tür kitapçılığı devletleştirme sonucuna varacak bir girişime kalkmasının tutarsızlığını bir yana bırakalım. Yapılmak istenen gerçekte şu: Yaratılmış iktisadî koşullar yüzünden zaten güç durumda olan ve birbiri ardına kapanan

(7) **İlhan Selçuk**, Bilinçli Bir Program, Cumhuriyet, 31 Mayıs 1988.

yayınevlerine bir yumruk daha vurmak ve bir kitap tekeli kurup beyinleri yıkamak (8).

Buna da karşı çıkmak gerekiyor!

Düşünce özgürlüğünü sağlamak; baskılar yüzünden, halkta kitaba karşı doğmuş ürküntüyü silmek; yazarlara yayınevlerine soluk aldırmak: Asıl yapılması gereken bu; onun dışındakiler miğde bulandırır.

Özet olarak Türkiye'de özellikle 12 Eylül 1980 darbesinden beri kültür yaşamı çok korkunç ve sistemli bir saldırı ile karşı karşıyadır. Türkiye'de iki yüz yıla yaklaşan Aydınlanma hareketinin birçok kazanımları bu saldırı karşısında derin yaralar almıştır. Yeni rejim, açıkça **«kültürsüzleştirme»** süreci başlatmıştır; kendi görüşleri doğrultusunda insanlar, yani çağımızın ve yurdumuzun gerçeklerinden uzakta, düşünmeyen, tepki duymayan yığınlar istemektedir ve bir ölçüde başarılı da olmuştur bunda: Çağdaşlaşmasını yürekten dilediğimiz ülkemizde, tek tek insanlarımızın yurttaşlık bilincinden giderek uzaklaştığını; varolma, ayakta durabilme çabası dışında hiçbir değer yargısı taşımayan, ilkesiz ve tepkisiz bireyler halini aldıklarını üzüntüyle görüyoruz (9). Aklın, bilimin, sanatın ve onların baş taşıyıcıları olan kitapların önüne dikilen duvarların amacı budur; bu duvarları git gide daha aşılmaz hale getirmenin uğraşı içindedir karanlık güçler. İlerici, demokratik ve devrimci

(8) Aynı konuda Yayıncılar Birliği Yönetim Kurulu'nun değerlendirmesi ve görüşleri için bkz. Yayın Dünyası, 1988, sy. 5, s. 11-14. Ayrıca: **İlhan Selçuk**, Gölge Etme, Cumhuriyet, 1 Nisan 1988.

(9) Bu gözlem için bkz. **Türkân Saylan**, Yurttaşlık Bilincimize Ne oluyor?, Cumhuriyet, 21 Haziran 1988.

güçlerin, aslında düpedüz halk düşmanı olan bu politikaya da karşı çıkmaları görevleri arasında.

Kitapların, yani aydınlığın önündeki duvarları yıkalım!

Halk eğitimi derken bir önemli konumuz daha var.

TÜRKOCAKLARI MI, HALKEVLERİ Mİ?

Cumhuriyet'in, Köy Enstitülerinden önce kurduğu en önemli kültür ocaklarından biri **«Halkevleri»** olmuştur. Türkocaklarının kapatılarak onların yerine açılan Halkevleri 1932 yılında etkinliğe başladılar. Yetişkinleri eğitmek, millî kültürü aşılamak, devrim ilkelerini yerleştirmek, toplumu millî bir bilinç ve ülkü çerçevesinde kaynaştırmak amacıyla kurulmuşlardı; daha da genel olarak, «Doğu ekininden Batı ekinine geçişte kültür, sanat, spor ve yazın etkinliklerine katkıda bulunarak halka gönüllü hizmet sunma» amacına hizmet edeceklerdi. Yaptıkları da gerçekten bu amaca yönelik oldu.

Neler görüyoruz bu etkinlikler arasında?

Dil ve edebiyat, güzel sanatlar, tiyatro, spor, sosyal yardım, yayın, köycülük, tarih-müze gibi 9 türde çalışma, Halkevlerinin programını oluşturuyordu. Dikkat edilirse, böyle bir program, halk eğitiminin en önemli konularını içine alıyor.

Halkevlerinin yanı sıra, köylerde de **«Halkodaları»** kurulmuştu.

O yılları yaşayanlar bilirler, Halkevleri, başta gençliğin kültür yuvaları olmuştur yıllarca; çağdaşlığın sesi, Türkiye'nin hemen hemen en ücra

köşelerine değin, Halkevleri aracılığıyla ulaştırılmıştır. Türkiye burjuvazisinin ilerici kanatlarının «matlup» hanesinde, Köy Enstitülerinin yanı sıra, Halkevleri gibi olumlu bir deneyim de vardır.

Bütün eksikliklerine karşın böyledir bu!

Ne reva görülmüştür bu kurumlara? diyeceksiniz.

Acı da olsa özetleyelim: 1950'de iktidara gelen Demokrat Parti gericiliği, geçmişin olumlu mirasını birer birer tasfiye ederken, salt siyasal nedenlerle, 8 Ağustos 1951'de, tam 474 Halkevi ile 4360 Halkodasını -rakama dikkat ettiniz değil mi?- kapatır ve mallarını Hazineye aktarır. Bulundukları yerlerde, mimarî özellikleri bakımından da örnek olan Halkevleri binaları, şu ya da bu devlet hizmetine verilir; gerçekten zengin kitaplıkları yağmalanır.

Bir büyük eser yerle bir edilir özetle.

27 Mayıs'tan bir süre sonra, Halkevleri, dernek olarak yeniden kurulacak; siyasetle uğraşmamak, hiçbir partiye bağlanmamak koşulu ile tüzel kişilik sayılacaktır. Ne var ki çilesi bitmeyecektir. Gerçekten, 12 Eylül'den sonra, bu kurumlar yeniden kapatıldılar; yöneticileri tutuklanıp, mahkemelerde hesap vermeğe çağrıldılar ([10]).

12 Eylül, tıynetindeki aydınlık düşmanlığını onlara da gösterdi.

Türk Tarih Kurumu'na, Türk Dil Kurumu'na gösterdiği gibi!

Halkevlerinin, şu sıralar yeniden etkinliğe baş-

(10) Bütün bunlar için bkz. Ahmet Yıldız, Halkevlerini Canlandıracağız (Şöyleşi: Mehmet Aka), Görüş, 1988, sy. 18, s. 18-19.

ladıklarını görüyoruz. Kuşkusuz sevinmek gerek. Bir başka şeyi daha görüyoruz: Hemen her ilde, her ilçede Türkocakları da açılıyor. Ne var ki, Halkevleri her türlü devlet desteğinden yoksunken, berikilerin arkasında devlet gücü var. Ancak, işin içyüzünü gözden uzak tutmamalı: Türkocakları, bugün gerici bir ideolojinin, Türk-İslâm sentezinin yuvaları olarak hortlatılıyor; faşizmin, halkı ve gençliği aldatmak için, böylesi kurumlara gereksinmesi vardır, devlet desteğiyle ona yanıt veriliyor. Halkevlerinin, bunca yılın deneyiminden sonra, halk eğitiminin hizmetinde yeniden örgütlenişi ve çalışma programı nasıl olmalıdır? Bu, kuşkusuz tartışılabilir, tartışılmalıdır da. Ancak, şimdiden söylenecek şey, Halkevlerinin halk eğitiminde, giderek demokrasi kültürünün ve bağımsızlık bilincinin yaygınlaşıp kökleşmesinde, pek önemli roller oynayacağıdır. Türkocakları ile Halkevleri çatışmasının gündeme girdiği günümüzde, çağdaş ve ilerici kadrolar Halkevlerine sahip çıkmalıdır!

IX

YENİ EĞİTİME YENİ ÖĞRETMEN

Doğru dürüst bir eğitimin ilk koşulu yetkin öğretmendir. Ne yazık ki, kırk yıldır öğretmen düşmanlığı yapılan bir düzende yaşıyoruz: Öğretmen tehlikelidir ve devletin gözünde sakıncalı kişidir; öğretmen, kendisini daha da yetiştirecek ve toplumda saygınlığını sürdürecek maddi olanaklardan yoksundur; öğretmenin mesleki, giderek demokratik haklarını savunacağı örgütlenme hakkı da yoktur. Karanlık güçler, eğitimi çökertirken öğretmeni de ezmiştir; doğaldır ki, öğretmeni ezerken öğretimi de çökertmişlerdir.

Yeni eğitim yeni öğretmen isteyecek.

Gerçeklerin altını daha da çizerek girelim konuya.

BİR ACILAR TABLOSU

Türkiye'de, 12 Eylül'le daha da hızlanan iktisadî çöküşün ve onun sosyal sonuçlarının ayrıntılarına girmeğe gerek var mı? Çarpık da olsa yürütülmeye çalışılan sanayileşme çabaları, hemen hemen tümüyle rafa kaldırılmıştır; uygulanan ekonomik politikalar, Türkiye Cumhuriyeti devletini «mal alıp mal satan bir ticarî şirket» durumuna düşürmüştür; yine aynı dönemde tekeller daha da

serpilip gelişmiş, dışa bağımlılık da aynı ölçülerde artmıştır. Buna karşın, çalışan kesimlerin satın alma gücü, Cumhuriyet'in hiçbir döneminde bu denli düşmemiştir; 24 Ocak kararları ve onun zorla uygulanması demek olan 12 Eylül rejimiyle beraber, emekçi yığınların uğradığı iktisadî yıkım had safhadadır.

Acı çekenler arasında öğretmenler de var.

Ücretler, yükselen fiyatların çok gerisinde kaldığından, öğretmenlerin de alım gücü her geçen yıl git gide düşmektedir. Enflasyonun % 70'lerin üzerinde gezdiği 1988 yılında, ücretlerin alım gücünün nerelere vardığını söylemek bile abes. Ama bütün bunlara karşın, «İcraatın İçinden» yükselen ses, «gidiş iyidir, biz ortadirekten yanayız» diyebiliyor, yani insanlarla -utanmadan- alay edebiliyor.

Kısacası, büyük öğretmen kitlesi, aylığı ile sürünen kişilerdir bugün.

Durum böyle olunca, şu haber sizi hayrete düşürebilir mi?

«Aldığı aylıkla geçinemiyen evli, 4 çocuk babası, 7 yıllık ilkokul öğretmeni Mehmet Yaşar, istifa ederek hamallığa başladı. Ankara Hasanoğlan Öğretmen Okulu'ndan mezun olduktan sonra 1981'de mesleğe atandığını belirten Yaşar 'iki yakam hiç biraraya gelmedi. Çocuklarım açlığın pençesine düştüler. Çıkar yolu istifa edip hamallığa başlamakta buldum' diyor» (1).

Gerçekten, kendisini ve ailesini geçindirmek için mesleğini bırakan; ona gönlü elvermediği hallerde, ders saatleri dışında şoförlük, badanacılık,

(1) Milliyet. 22 Mart 1988.

işportacılık gibi yan işlerde çalışmak zorunda kalan sayısız öğretmen vardır son yıllarda (2); bu arada, yurdunu da terkederek, yabancı diyarlara ekmek parası uğruna giden yüzlerce öğretmeni saymıyoruz.

Yavrularına bayramlık alamadığı için canına kıyan öğretmenler de var (3).

Bu örnekleri alabildiğine çoğaltabiliriz.

Mahkûm edebilir misiniz bu insanları?

Sekiz yıldır, tam bir «kışla disiplini» getirilmiştir okullara. Öğretmenler okullarından, eşlerinden koparılarak sürgünlere gönderilmektedirler! Bunlar Ankara'lara gelerek, avukat aramakta, çoğu haklarını arayamadıkları için Danıştay kararlarından bile yararlanamamaktadırlar; yerleri değiştirilen öğretmenler, bir yolunu bulup Bakanlığa ulaşabilseler bile, kendilerinden «Danıştay'a başvurmayacağına» ilişkin dilekçe istenmektedir.

Devrimci öğretmenlere yıllardır reva görülen kıyım (4) yetmiyormuş gibi, faşist 12 Eylül rejimi, binlerce öğretmeni, bütün etkinliklerini anayasa ve kanunların çizgisinde yürütmüş olan TÖB-DER'e üyedir diye koğuşturmuş, işten atmış, hapsetmiştir; bu zulümden canını kurtarabilen yığınla öğretmen de yurtdışına çıkmak zorunda kalmıştır.

Öğretmenlerden rejimin beklediği ise, başta eğitim değil, beyinleri yıkamaktır; eğitimi ve ders programlarını ise ona göre ayarlamıştır. Milli Eği-

(2) Bir örnek için bkz. Cumhuriyet, 12 Ağustos 1987.
(3) Bkz. Hürriyet, 2 Ağustos 1987.
(4) Bkz. Muammer Aksoy, Devrimci Öğretmenin Kıyımı ve Mücadelesi, Ankara, 1975.

tim Bakanlığı'nın, okul yöneticisi ve öğretmenlerden, öğrencileri hakkında muhbirlik yapmalarını istediği, bunun için gizli bir genelge çıkardığı gazetelere kadar geçmiştir. Yurtdışında görev yapacak öğretmenler için Ankara'da açılan bir aylık kurs boyunca, «yurtdışındaki ilerici-yurtsever kişi ve kuruluşlar hakkında MİT'e bilgi vermeleri» için öğütte bulunulduğu da gazete haberleri arasındadır (5).

İşe alınırken, öğretmenlerin de **«güvenlik soruşturması»**na tâbi tutulduklarını hatırlatalım (6).

12 Eylül sonrasının dumanlı günlerinde kurulan **«Öğretmenevleri»** bir başka yüzkarası (7). Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam'ın 6 Kasım 1981 tarihli bir yönergesiyle kurulan öğretmenevleri için, orduevleri örnek alınmış durumda. Yönergede, bir orduevi için doğal sayılabilecek kimi kurallar, öğretmenevleri ve lokalleri için de öngörülmüş durumda: Öğretmenevlerine üye olanların, yönetim kurullarını seçme ve seçilme hakları yok; içeriye kravatsız olarak ve kot pantolonla girilemiyor; insanlar arasındaki ilişkilere salt cinsel açıdan bakan ve bir yerde haremlik-selamlık ayrımını getiren «aileye mahsustur» masaları ve daha bir yığın acayiplikler... Yönergenin ilginç maddelerinden biri de 18. madde. Madde, üyelerin öğretmenevi ve lokallerinde toplumsal sorunları aralarında

(5) Bkz. Milliyet, 28 Eylül 1987.

(6) Bu konuda özellikle bkz. **Güney Dinç**, Güvensizlik Üçgeni, İstanbul, 1987.

(7) Bu konuda ayrıca bkz. **Yılmaz Elmas**, Öğretmenevleri ve Lokalleri, Abece, 1987, sy. 13, s. 28 - 29; ve bir gözlem: **Ezgi Bulut**, Öğretmenevi: Acı Evi, Öğretmen Dünyası, 1988, sy. 103 - 104, s. 16.

konuşamıyacaklarını belirtiyor ve şöyle diyor: «Politika ile ilgili toplantı ve seminerler düzenlenemiyeceği gibi propaganda mahiyetinde konular tartışılamaz. Öğretmenevlerinde hiçbir surette kumar oynanamaz, zaman geçirmek, eğlenmek amacıyla kâğıt oyunları oynanabilir. Kumar oynayanlarla siyasî faaliyette bulunanların üyeliklerine son verilir». Kumar oynayanlarla, siyasal etkinlikte bulunanları aynı kefeye koyan kafaya hangi adı vereceksiniz?

Bu arada, rejim, kendi gerici emellerine hizmet edecek kişileri, az da olsa bulabildi örgütte. Şu haberi beraber okuyalım: «İstanbul'da Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından açılan tek 'Gençlik ve Kültür Merkezi' adlı okulun müdürü Mehmet Demir, kızların askılı, kolsuz kıyafetlerle okula gelmelerine, makyaj yapmalarına, dar mini etek ve pantolon giymelerine izin vermiyor. Ayrıca erkek öğrencilerin saçları kulağı kapatmıyacak, ensede gömlek yakasına taşmayacak, favori kısa olacak, sakal ve bıyık bırakmaları yasak» (8); ve bir başka haber: «Milas Lisesi müdürü Mehmet Aktaş, kız ve erkek öğrencilerin birbiriyle konuşmasını yasakladı. Kız öğrencilerin iffetlerini korumak için bu kararı aldığını bildiren Aktaş, öğrencilerin de hava karardıktan sonra sokağa çıkmalarını yasakladı» (9).

Yaşadığımız yıllarda, Milli Eğitim Bakanlığı'nda ne türlü facialar işlendiği hakkında şu son olay ayrıca ışık tutacak niteliktedir: 34 yıllık öğretmen Rükzan Günaysu, İstanbul Robert Lisesi'nde, 1985

(8) Cumhuriyet, 18 Ağustos 1987.
(9) Abece, 1987, sy. 14, s. 49.

yılı Kasım ayında boş bir derste, öğrencilerine, son sınıftan bir gurup öğrencinin isteği üzerine, Ruhi Su'dan, Yunus Emre ve Karacaoğlan türküleri dinletir. İşlenilen ders konusu oratoryo olduğu için bu istek gündeme gelmiştir. Olayın üzerinden yarım saat geçmeden, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden aranan öğretmene, «Ruhi Su'yu anma törenleri düzenliyor» diye ihbar olduğu söylenir ve, bir süre sonra da, Milli Eğitim Bakanlığı, 4.3.1987 gün ve 4872 sayılı kararıyla, görevde kalmasını sakıncalı bularak, öğretmeni görevden alır; Rüzkan Günaysu da, mahkemeye başvurarak hakkını aramaya başlar. İstanbul 3. İdare Mahkemesi, 7.6.1988 tarih ve 1988/626 sayılı kararıyla, Bakanlık işlemini hukuka aykırı bularak iptal etmiş bulunuyor; mahkeme şöyle diyor kararında:

«Genel olarak eğitim, insanları hayata etkin olarak katılan, kültür ve uygarlığın değerlerinden yararlanabilecek duruma getiren, her alanda bilime ve sanata, kendi öz değerlerine, uygarlığa katkıda bulunabilecek yaratıcı bir nitelik sağlamak amacına yöneliktir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde en temel ilke, kişiye olumlu ve rasyonel düşünme yeteneği kazandırmak, bağnazlıktan uzak, görüş ufku geniş kişiyi yetiştirme yolunda insanlığa mal olmuş kültür kaynaklarından yararlanmak olmalıdır. Okul içi eğitimde, gelişen bir toplumda bu amaçları gerçekleştirmek, bu ilkeleri uygulayabilmek için, öğretmenin üstlendiği görev ve sorumluluğun bilincinde olarak, öğrenciyi zaman içinde dış dünyaya doğru açılarak bilgiyi derinleştirme yöntemiyle eğitmek, çalışmaları öğrenci etkinliğine dayanacak şekilde düzenlemek olmalıdır. Öğretmen, yalnızca öğretici değil, aynı zamanda eği-

ticidir de. Bu ikili görevin yerine getirilmesinde, öğretmen, okulun olanakları, kendi yetenekleri ile, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve bilgili olduğu kadar bu bilgiyi özümsemiş, günüyle bağlantı kurabilmiş insanlar yetiştirmelidir» (10).

İdare Mahkemesi üyelerinin, eğitim tarihimize geçecek bir karar verdiklerini söylemeliyiz.

Kendilerini kutluyoruz.

Bu karardaki eğitime olan yaklaşımın, toplantılarını yakınlarda yapıp bitirmiş Millî Eğitim Şûrası'ndakinden çok daha sağlıklı ve çağdaş olduğunu da belirtelim (11).

Ancak, görevinin gerçekten eri bir öğretmen hakkında, koskoca Milli Eğitim Bakanlığı'nda, devletin haysiyet ve saygınlığını on paralık etme bahasına, hangi kırılasıca el bu görevden alma kararının altını imzaladı? Rükzan Günaysu, hiç kuşkusuz görevine başlatılmalı; ama onu öğrencilerinden -bir süre de olsa- ayrı tutan kararı imzalayıp yürürlüğe koyan hakkında da, devletin bir parça haysiyet ve saygınlığı varsa, bir şeyler yapmak gerekiyor.

Bekleyelim göreceğiz!

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE HANGİ NOKTADAYIZ?

Bu soruya doyurucu bir yanıt verebilmek için, Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabasının geçmişi-

(10) Bu haber ve karar için bkz. **Ülker Göktürk**, «Ruhi Su Cezası»na İptal, Cumhuriyet, 23 Temmuz 1988.

(11) Aynı görüşte bkz. **Ali Sirmen**, Umut Uyandıran Bir Karar, Cumhuriyet, 22 Temmuz 1988.

ne -kısaca da olsa- bakmak gerekiyor (12). Çünkü, olumlu gelişmeler, olumsuzluğun çıkmazına sokulmuştur.

Nasıl?

Eğitimin önemi, eğitim işiyle ilgilenecek insanların da özel bir eğitimden geçmesini zorunlu kılmıştır doğal olarak. Batı'da öğretmen okullarının ilk örnekleri, 19. yüzyıl başlarında ortaya çıkar; Jean-Jacques Rousseau ve Pestalozzi gibi düşünürlerin etkisiyle çağdaşlaşmaya başlayan eğitim mesleği, -hayli gecikerek de olsa- bizde de gündeme gelir. Bu bakımdan 16 Mart 1848 tarihi pek önemlidir; önemlidir, çünkü o tarihtedir ki, Türkiye'de ilk kez bir **«Öğretmen Okulu»** (Darülmuallimin) kurulur.

Cumhuriyet döneminde, uzun yıllar «Öğretmen Okulları Günü» olarak kutlanan tarih, işte bu tarihtir.

Ne var ki, öğretmen okulu kurmanın amacı, insan haklarının bir gereği olan çağdaş eğitimi yaratmak değildi; Tanzimat'la gelen modern devlet kurumlarına daha yetkin memur yetiştirmek gerekiyordu; böylece, bu öğretmen okulları daha iyi memur yetiştirecek öğretmenleri yetiştirecekti. Ancak, gerçekleşmedi bu: Çünkü, o dönemin ilkokulları sayılan «Mahalle Mektepleri», okur-yazar yetiştirmiyordu; öyle olunca da, gerçek anlamıyla ortaokullar kurulamıyordu. Bunun üzerine, 1868

(12) Bu konuda özellikle bkz. **Nihat Aksoy**, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi, Abece, 1987, sy. 12, s. 19 - 24; **Ali Bozkurt**, Yök'leşen Öğretmen Okulları, Abece, 1986, sy. 2, s. 5 - 8. Ayrıca, **M. Rauf İnan**, Atatürk'ün Eğitim Kurumlarına Düşmanlık, Cumhuriyet, 9 Eylül 1987.

yılında, ilkokul öğretmeni yetiştirecek **«İlköğretmen Okulları»** açılmaya başlandı. Fransız Eğitim Kanununun bir tür çevirisi olan 1869 tarihli **«Maarif-i Umumiye Nizamnamesi»** (Genel Eğitim Tüzüğü) de, eğitim sistemini, ilköğretimden yükseköğretime değin yeniden bir düzene koyuyordu. Buna göre ilkokul, ortaokul, lise ve yükseokokul öğretmenlerini yetiştirecek; kız-erkek, müslüman olan ve olmayan öğretmenler için öğretmen okulları açılacaktı. Ne var ki, tepeden inme çağdaşlaşmacılığın bir göstergesi olarak, beklenen sonucu vermedi bu düzenleme. Ancak, öyle de olsa, öğretmen yetiştirmenin, hiç değilse düşünce olarak pek ciddiye alındığını göstermesi bakımından, eğitim tarihimizde büyük önemi vardır bu Nizamnamenin.

Gerçek anlamıyla öğretmen yetiştirme konusunda asıl ciddi çalışmalar İkinci Meşrutiyet'le başlamış, sağlam bir geleneğin temelleri o dönemde atılmıştır. Bu bakımdan, Mustafa Satı Bey'in katkısı pek önemlidir. Gerçekten 1909 yılında, olağanüstü yetkilerle İstanbul Erkek Öğretmen Okulu'nun müdürlüğüne getirilen Satı Bey, köhnemiş okulu dağıtır ve yeniden kurar: Medrese döküntüsü öğrencilerinin hemen hepsini atar, yeni öğrenciler alır; çağdaş eğitim araçlarını sokar eğitime; en önemlisi, öğretmenlerinin de tümüne yakınını değiştirir: İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Hafız Kemal Bey gibi bir kaç kişiyi bırakır; yol verdiklerinin de yerine, o dönemin gerçekten düşünür, eğitim ve sanat adamlarını alır; Ziya Gökalp ve Tevfik Fikret gibi aydınları, çeşitli sıfatlarla göreve çağırır. Sonunda, İstanbul Öğretmen Okulu, çalışma biçimi ve etkinlikleriyle, bir tür «pedagoji enstitüsü» ne dönüşür; ve o dönemin üniversitesinden daha

güçlü bir duruma gelir. Satı Bey, ayrıca bir «uygulama ilkokulu» kurarak, hem yeni bir öğrenci kaynağı bulur, hem de öğretmen adaylarının öğretmenliği yaşayarak yetişmelerine olanak sağlar; okulu bitirenler de, taşradaki öğretmen okullarında ve eğitim yöneticiliklerinde görevlendirilirler.

Bizde, okula öğrenci yönetimini ilk kez sokan da Satı Bey'dir.

Satı Bey deneyiminden, önemli üç kurumlaşma türü kalmıştır arkaya: Bunlar, 1913 tarihli **«Geçici İlköğretim Kanunu»**, 1914 tarihli **«İlkokul Programı»** ve 1915 tarihli **«Öğretmen Okulları Tüzüğü»**dür. Geçici kanun, 1961 yılına değin yürürlükte kalmış; program, 1924 yılında ufak bir değişiklikle bir süre daha uygulanmış; tüzük ise, 1924 tarihli **«Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu»** ile, 1926 tarihli **«Maarif Teşkilâtına Dair Kanun»**un örneği olmuştur. Ne var ki, İkinci Meşrutiyet'in eğitim alanındaki en önemli mirası, eğitim düşünündeki birikim ile kadro birikimidir. Cumhuriyet, bu mirasa dayanarak, Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünü, Talim ve Terbiye Kurulunu kuracak, başta Gazi Eğitim Enstitüsü olmak üzere, öğretmen okullarını oluşturacaktır.

Cumhuriyetin ilk yılları, öğretmen yetiştirmede daha da olumlu adımların atıldığı yıllardır.

Ayrıntılara girmeden söylemiş olalım: İlköğretmen okulları her ilin özel idarelerinden alınıp on bögede toplanır ve güçlendirilir; Yüksek Öğretmen Okulu ıslah edilerek, yetkin lise öğretmenleri yetiştirme yoluna gidilir; 1926 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü kurularak ortaokul öğretmeni yetiştirme ilk kez gündeme getirilir; Gazi Eğitim Enstitüsü'ne eklenen yeni bölümlerde, resim-iş, müzik,

beden eğitimi gibi alanlarda yeni tip öğretmenler, müfettişler ve meslek adamları yetiştirmek üzere, çeşitli ülkelere öğrenciler gönderilmeye başlanır. Bu ilk önlemler, 1925-1929 yılları arasında Bakanlık yapan, Cumhuriyet eğitiminin ilk büyük adı Mustafa Necati'nin eseridir. Onu izleyen Bakanlardan Saffet Arıkan (1935-1938) ve Hasan Ali Yücel (1938-1946), bu geleneği izleyerek, yetkinleştirirler: 1936 tarihli bir kanun, teknik öğretime nitelikli öğretmen yetiştirme olanağı sağlarken, 1937 tarihli **«Köy Eğitmenleri Kanunu»** köylere geçici öğretmenler yetiştirilmesi işini düzene koyar; 1940 tarihli **«Köy Eğitmenleri Kanunu»**, köylere geçici öğretmen ve köylüye yarayan öteki meslek erbabının yetiştirilmesi yolu açılır.

Bir başka özellik daha vardır bu gelişmede: Öğretmen yetiştirmede, yoksul halk çocuklarının okuduğu yetiştirme yurtlarına ve ilköğretmen okullarına büyük değer verilir. Gerçekten, öğretmen yetiştiren kurumlar, bütün dünyada olduğu gibi, bizde de bir «yoksullar okulu» özelliği taşımıştır; bunun yanı sıra, en yetenekli çocukların toplaştığı bir okul olma niteliğini de korumuştur. Bir örnek vermek gerekirse, Ruhi Su, işte bu öksüz yurtlarında ve Müzik Öğretmen Okulu'nda yetişmiştir. Öğretmen okulları, bu görünümü ile, Ali Bozkurt'un yerinde deyişiyle söylemiş olalım, bir tür «devşirme geleneği»ni sürdürerek, süze eliye devletin üst yönetiminde yoksul çocuklarına da yer vermenin kapılarını açmıştır. Öğretmen okullarına, sonraki yıllarda gösterilen düşmanlığın kaynaklarından biri budur.

Kuruldukları yıllarda, başındakiler sayesinde olumlu roller oynayan iki pedagoji kurumunu da

analım: 1936 yılında, İstanbul Edebiyat Fakültesi'nde açılan **«Pedagoji Enstitüsü»**, başında Sadrettin Celal Antel'in; 1939 yılında Ankara Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi'nde açılan **«Pedagoji Kürsüsü»** de, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun yönetiminde bulunması sayesinde, öğretmen ordusunu desteklemeye çalıştılar. 1965 yılında Ankara Üniversitesi'nde kurulan **«Eğitim Fakültesi»** de, başlangıçtaki tavrının tersine, bir süre sonra olumlu bir çizgiye gelip girdi.

1958 yılında kurulan Yüksek İslam Enstitüsü, öğretmen okullarının sırtına bir kambur gibi eklendiyse de, öğretmen okulları, genelde ilerici ve demokrat çizgilerini hep korudular.

Ne kaldı bu gelenekten ve mirastan?

1946 yılından başlıyarak, öğretmenlerin büyük bir kitlesel güç oluşturmaları, dernek ve sendika olarak örgütlenmeleri, her toplumsal harekete karşı duyarlılık göstermeleri, yazar-çizer kadroları ile siyasal sorunları deşmeleri, halkın sorunları ile kendi sorunlarını bütünleştirmeleri, demokrasi düşmanlarını harekete geçirdi: Önce, Köy Enstitüleri yozlaştırılıp tasfiye edildi; arkasından da, öğretmen okulları ve onların içinde bir simge olan Gazi Eğitim Enstitüsü hedef tahtası haline getirilip, adım adım yıpratılarak, 1971'den sonra özellikleri silindi, 1982 yılından başlıyarak da YÖK içinde eritildi.

Gerçekten, 1944'lerle başlıyan «komünistlik» suçlamaları, Köy Enstitüleri'ni yıkmaya yetse de, gelişmeyi durduramamıştı yine de; önemli olan, öğretmen okulları ocağının söndürülmesiydi. Başlarda ne yapmak gerektiği kestirilemez, sonra o da bulunur: Öğretmen okullarından çıkan en yetkin

ögeleri başka alanlara yöneltmek! Öğretmen okulu öğrencilerine yönelik «niçin tüm yüksek öğrenim kurumlarına gidemiyorsunuz? Bu mudur sosyal adalet?» sloganı ortaya atılır. Bu slogan, 1966'larda iyice etkili olmaya başlar. Öğretmen okullarını bitirenler istedikleri üniversitelere gidebilmeliydiler, ancak «yüksek öğretmen okulu modeli» olmamalıydı bu *yol*; olmamalıydı çünkü, bu *model*, gençler arasındaki geleneksel bağları büsbütün pekiştirmişti. Yeni model ise, bütünleşme yerine parçalanma getirmeliydi. Buradan hareketle, öğretmen okulları 1970 yılında liseye dönüştürülerek, üniversiteye özendirilme başlar: Bu gençler arasında üniversiteye girebilecek kadar yetkin olanlar, oralara gidecekler, başarılı olamıyanlar da köylere öğretmen olarak gideceklerdi. 1974 yılında, «ilkokul öğretmenleri de yüksek öğrenim görmeli» sloganı ile, ilköğretmen okullarının hepsi liseye dönüştürülür. Öğretmen liselerinde lise programı olduğu gibi uygulanarak öğretmen yetiştirilmekten vazgeçilir. Mezunlar, bütün üniversitelere girmeyi deneyecekler, başaramıyanlar ilkokul öğretmeni yetiştiren -iki yıllık güdük yüksek öğretim kurumları olan- **«Eğitim Enstitüleri»**ne gideceklerdi. Bunlar, bir yerde yeterli sayıyı oluşturamıyacakları için, onların yanına, liseleri bitirip hiçbir yüksek öğrenim kurumuna giremiyenler de eklenecekti. Böylece, kitlesel bağları oluşmamış, yetenekçe fazla bir şey de ellerinden gelemiyecek olanlar, öğretmenliğe yöneleceklerdi. Ülkemizin yüzakı olan ilkokul öğretmenliği, bu yolla öldürüldükten sonra, 1978 yılında, «terör» ve «anarşi» bahane edilip yüksek öğretmen okulları da kapatılır; söylemeğe gerek yok, bu arada Polis Kolejleri ve Yüksek İslam Enstitü-

leri de çoğaltılır. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri de pek zayıf öğrenciler almaya başlar; aslında, 1971 yılından sonra, yatılılığın kalkmasıyla, bu enstitüler zaten zayıf çocukları almaya başlamışlardı; yoksul, köy kökenli çocuklar bu kurumlara giremiyorlardı.

Yine o yıllarda, başa yatılılık vb. gibi dertler açmaksızın, fakültelerde okuyup iş bulamıyan gençlerin öğretmenliğe yöneltilmesi de, bir başka yöntem olarak gündeme geldi. Bu gençlere Eğitim Fakülteleri aracılığıyla pedagoji belgesi verilerek öğretmenlik hakkı sağlanacaktı. Öğretmen okullarının yatılılık sistemi ile yarattığı yetişme ortamı, yalnızca belirli kredili ders okutma ile karşılaştırılamaz; kısa zamanda çok etkili bir eğitim, ancak yatılılık sistemi ile sağlanabilmekte idi. Nitekim, vaktiyle iki yıllık Gazi Eğitim Enstitüsü'nden bu kadar ün yapmış yazar ve sanatçı yetişmişse bu yüzdendir.

Bütün bu uzun ve hesaplı gelişmeler, 12 Eylül'ün YÖK sistemi ile noktalanır.

1981 yılında çıkarılan **«Yüksek Öğretim Kanunu»** ile, bütün yüksek öğretim kurumları gibi, öğretmen okulları da üniversitelere bağlanır; kimine eğitim fakültesi, kimine eğitim yüksek okulu adı verilir.

Ve hepsi de YÖK sistemi içinde eritilir.

Eritme planının ilk adımı, kadroların tasfiyesi olur; bu yolla, öğretmen okullarının öğretim kadroları dağıtılıp gelenekleri kurutulmak istenir. Bir başka yanlışlık da örgütlenmelerde tutulan yolda: Öğretmen yetiştiren kurumlar, bölük pörçük edilerek, üniversitelere bağlanmışlardır. Öte yandan, eğitim fakülteleri ve yüksek okullar, işlev-

selliklerini yitirmişlerdir. Hatırlatmaya gerek yok: Bütün bu kurumlarda, YÖK'ün olanca olumsuzlukları da egemen durumda.

Özetle, uzun yıllar sinsice planlanıp yürütülen öğretmen düşmanlığı sonunda meyvalarını vermiş; öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen yetiştiren kurumların -Ali Bozkurt'un yerinde söyleyişiyle- «çanına ot tıkanmıştır» ([12a]). Oysa, gerçekten demokratik bir düzen, insan haklarına dayalı, sosyal bir devlet anlayışı ve demokrasiye inanmış insanların eğitimi ile ayakta durur; bunun yolu da, iyi öğretmenden ve parasız eğitimden geçer. Bugünkü düzen ise, bunu istemiyor, çünkü gerçekten demokrasiyi istemiyor.

Kim açacak bu yolu?

İlerici, demokrat ve devrimci güçlerin iktidarı! Öğretmenlerin yeri işte bu güçlerin saflarıdır ve, öyle olduğu için de, onların örgütlülüğü vaktiyle yaşamsaldı, bugün çok daha yaşamsal.

ÖĞRETMENLER GÖREV BAŞINA!

Örgütlenme hakkı, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nden başlıyarak, pek çok uluslararası andlaşma ve sözleşmelerin çalışanlara tanıdığı temel insan hakları arasındadır. Bu çalışanlar arasında öğretmenler de var kuşkusuz. Türkiye'nin, devlet olarak bütün bu belgelerin altında imzası olduğu

(12a) Bu çökertilişin, son yıllarda öğretmen kalitesinde ne denli bir düşüklüğe yol açtığı hakkında bir bilgi için bkz. **Galip Karagözoğlu**, Öğretmen Yetiştirme Politikamız, Öğretmen Dünyası, 1988, sy. 100, s. 6 - 8.

halde, ülkemizde çoğu çalışanlar gibi, öğretmenlerin de örgütlenme hakkı yoktur; hatta diyebiliriz ki, bütün çalışanlar içinde, bu bakımdan en çok gadre uğrayanlar öğretmenlerdir bizde.

Konunun bir de ilginç öyküsü var.

Uzak geçmişi ([13]) bir yana bırakarak hatırlatmış olalım: 1961 Anayasasının açtığı özgürlükçü ortamda, Türkiye öğretmen hareketi sendikalaşmaya bile gidebilmişti. 1966 yılında kurulan **«Türkiye Öğretmenler Sendikası»** (TÖS), Fakir Baykurt'un genel başkanlığında pek önemli etkinliklerde bulunmuştu; TÖS'ün 4 Eylül 1968'de topladığı ve çalışmaları beş gün süren «Devrimci Eğitim Şûrası» ise, sorunlara eğilişi ve aldığı kararlar bakımından eğitim tarihimizin unutulmaz olayları arasındadır.

Ne var ki, 12 Mart müdahalesi, sendikalaşma hakkını alır öğretmenlerden.

TÖS'ün tertiplediği Büyük Öğretmen Boykotu (15-18 Aralık 1969) ile Devrimci Eğitim Şûrası, sermaye sınıfının öfkesini çekmiştir. Aynı sınıfın bir başka kanadının hareketi olan 12 Mart Müdahalesi, öğretmenlerin -o pek doğal- sendikalaşma hakkını ellerinden alırken, yüzlerce öğretmeni hapishaneye doldurur ve yüzlercesini de meslekten çıkarıp açlığa mahkûm eder.

Ancak, ülkemizin bağımsızlık ve demokrasiden yana olan öğretmen kitlesi, 1970'li yıllarda, ellerinde kalan dernekleşme hakkını kullanarak, harekete geçer: Türkiye'de öğretmenlerin çok büyük bir bölümünü çatısı altında toplayan **«Tüm**

(13)Bu konuda bkz. Türkiye Öğretmen Hareketi. Dün-Bugün-Yarın, Töb-Der Yurtdışı Bürosu, Frankfurt, 1984.

Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği» (TOB-DER), bunun ürünüdür. TÖB-DER, 1978 yılında topladığı ve eğitimimizin özellikle ırkçı, şoven ve özümsemeci yönünü açığa çıkaran «Demokratik Eğitim Kurultay»ı bir yana 70'li yıllarda, bir ayağını devlet iktidarına da atmış faşist harekete karşı, demokratik öğretmen hareketinin beyni ve yüreği olmuştur. TÖB-DER'in, Gültekin Gazioğlu'nun genel başkanlığında o yıllarda verdiği mücadele gerçekten unutulamaz.

Ne var ki 12 Eylül darbesi, öğretmenlerden, dernek kurma hakkı da dahil, her türden örgütlenme hakkını alır götürür.

Bununla yetinmez: TÖB-DER'i kapatır, mal varlığına el koyar; binlerce üyesini işten atıp hapishanelere doldurur; yöneticilerini pek ağır cezalara çarptırır; faşizmin zulmünden canlarını kurtarıp yurtdışına çıkabilen yığınla üyesini yurttaşlıktan çıkarır; örgüt hakkında, «bölücülük»ten dava açar (14).

Bugün, ülkemizde öğretmenlerin örgütlenme hakkıyla ilgili olarak ellerinde bulunan olanak sadece şu: Yürürlükteki Dernekler Kanununa göre, öğretmenler, dernek kuramamaları bir yana, bir derneğe üye olabilmek için de, Milli Eğitim Bakanlığı'nın iznini almak zorundalar. Böylece, öğretmenlerin kuramıyacağı, ancak özel izinle üye olabilecekleri bir dernek, başka amaçlarla kurulmuş, mesleki olmayan bir dernek oluyor.

(14) Bu dava ile ilgili olarak bkz. **Halit Çelenk**, Hukuk Açısından TÖB - DER Davası, Abece, sy. 12 - 29. Ayrıca **Mustafa Ekmekçi**, Alnı Açık Yaşıyanlar, Cumhuriyet, 31 Ocak 1988.

Hepsi bu!

Yani, öğretmenlerin meslekî örgütlenişi kesinlikle yasak bugün.

Öğretmenlerin meslekî örgütlenişine karşı böylesi bir engelleme bakımından, Türkiye Avrupa'da tektir ;dünyada ise birkaç ülkeden biridir. Ama aynı Türkiye, bütün çalışanlara olduğu gibi öğretmenlere de örgütlenme hakkı veren, başta İnsan Hakları Evrensel Bildirisi olmak üzere, yığınla uluslararası andlaşma ve sözleşmeyi imzalamış durumda; yani iç hukukunda bu hakları tanıma yükümlülüğünü üstlenmiş halde.

Çelişki sadece bu da değil: Kısa bir süre önce, Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesinde etkinlikte bulunan «Türk Öğretmenler Birliği» ile «Türk Öğrenciler Birliği» adındaki iki derneğe, Yunan hükümeti, adlarındaki «Türk» kelimesinden dolayı bir takım kısıtlamalar getirdi. Ülkesinde, öğretmenlere grev haklı sendikalaşma olanağı tanımış bir ülkenın, milliyetçi amaçlarla aldığı bu kararı uygun görmek imkânsız; konunun bu yanı tartışılmaz bile. Ama asıl acayiplik bizde: Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı da, bu uygulamalarından dolayı Yunanistan'ı protesto etti ve uluslararası andlaşmalara uymaya davet etti. Kendi ülkesinde 500 bin öğretmene örgütlenme yasağı koyan bir devlet, bir başka ülkede birkaç yüz kişinin oluşturduğu derneklere konulan kısıtlamalara karşı çıkabiliyor.

Çelişme çelişme üstüne!

Ne var ki, bu çelişmeler, yalnız öğretmenlerin doğal haklarının ellerinden alınmasıyla değil, devletin saygınlığı ile de ilgili; öğretmenlere, çağımızda bütün uygar topumlarda tanınmış -sendikalaş-

ma da içinde olmak üzere- tüm örgütlenme haklarını vermekle, devlet de uluslararası yükümlülüklerini iç hukukta yerine getirmiş bulunacak, giderek hem uluslararası toplulukta, hem de kendi yurttaşları önünde saygınlığını korumuş olacak. Özetle, öğretmenlerin örgütlenmesi, ne yanından bakılsa yaşamsal ([15]).

Bu yolda ilk adımı öğretmenler atmalıydılar, attılar da.

Öğretmen hareketinde vaktiyle önemli görevler yüklenmiş yedi eğitimcimiz, geçtiğimiz aylarda bir araya gelerek «**Eğitimciler Derneği**»ni (EĞİT-DER) kurmuş bulunuyorlar ([16]). Bu öğretmenler, bugün resmî görevde olmadıkları için böyle bir dernek doğabilmiş durumda. Bu bir avuç öncü, onurlu bir görevi yerine getirmiştir. Söylemeğe gerek yok: İşleri hiç de kolay değil onların; yığınla engel ve güçlüğü yenmek zorundalar; öğretmenler dünyasına alabildiğine açılmak, bu güçlükleri de alabildiğince azaltacak. 500 bin öğretmenin insanca yaşama olanaklarını elde edebilmesi; demokrasinin vazgeçilmez temellerinden biri olan eğitimimizin çağdaş, ilerici ve halktan yana, biçimde ulusal ve özde demokratik bir niteliğe bürünebilmesi, öğretmenlerin grevli ve toplu sözleşmeli sendika haklarını almalarıya yeni bir ivme kaza-

(15) Bu konuda bkz. **Cevat Geray**, Öğretmen Örgütlenmesi Gündemde, Cumhuriyet, 15 Şubat 1988; **Gültekin Gazioğlu**, Örgütlenmeye Doğru, Görüş, 1988, sy. 15, s. 14-16. Öğretmen örgütlenişinde yeni olanakları arayıp öneren ilginç bir yazı için bkz. **M. Tahir Hatiboğlu**, Öğretmen Örgütlenmesinde Yeni Model, Görüş 1988, sy. 20, s. 31.

(16) Eğitimciler Derneği'nin Tüzüğü için bkz. Abece, 1988, sy. 25, s. 10 - 14.

nacaktır. Bu hedefe ulaşmak için kurulmuş bulunan EĞİT-DER'e üye olmak, fahri üye bulmak, maddi ve manevi olarak onu desteklemek, gündemin ilk maddeleri arasında. Bu bakımdan ilerici, demokrat, yurtsever ve devrimci öğretmenlere gerçekten büyük görevler düşüyor.

Öğretmenler görev başına!

X

ÇAĞDAŞ BİR EĞİTİMİN DOSTLARI VE DÜŞMANLARI

Türkiye'de, çağdaş bir eğitimin, yani bağımsız, demokratik ve laik bir toplum yaratma, onun insanını yetiştirme ülküsüne yönelik eğitimin dostları ve düşmanları vardır. Sağcı, giderek gerici güçlerin iktidara ağırlıklarını daha fazla koydukları 70'li ve 80'li yıllarda, böylesi bir eğitim anlayışının düşmanları daha da belirgin durumdadır; 12 Eylül iktidarıyla başlıyan dönem ise, onların «altın çağı»dır.

Ne yapmalı?

Önce, parti programları üzerinde bir gezinti yapalım.

PARTİ PROGRAMLARINDA BİR GEZİNTİ

Bugün, Türkiye'nin siyasal yaşamında, iktidar kavgasına soyunma, burjuvazinin «sağ»ıyla «sol»una açık yalnız; «sosyalist sol», yani emekçilerin özlemlerini dile getiren görüşün önü arkası yasaklarla kuşatılmış durumda. Siyaset arenamız, bu görünüşüyle -hiç kuşkusuz- çağdışı. Adı ne olursa olsun, işçi sınıfının partisine yer vermeyen bir rejimin adı demokrasi olamaz; bunu tartışmak,

«abesle iştigal»dir. Şimdi, ortada yalnız burjuvazinin «sağ»ı ve «sol»u dolaştığına göre, programlarına bakacağımız partiler de o görüşlerin partileri olacak ister istemez (1). Öteki konularda olduğu gibi, eğitim konusunda da, bu partilerin yaklaşım ve politikalarının, benimsedikleri iktisadî ve sosyal politikanın bir yansıması olduğunu belirtmeye gerek yok.

Önce, iktidarda olan **«Anavatan Partisi»** (ANAP)'inden başlıyalım.

1983 sonlarından beri iktidar partisi olan ANAP, benimsediği liberal ekonomi politikasının sonucu, ekonomi ve toplumun her kesimini pazar ilişkilerine açarken, eğitime de bu politikanın gerektirdiği insan gücünü yetiştirme aracı olarak bakıyor. Ne var ki, ülkemizde her liberal program gibi, ANAP'ın programı da, çağdaş ilişkileri, gelenekçi ideoloji ve değerler içinde geliştirmenin arkasında. Böylece program, kapitalizm öncesi üretim ilişkilerinin ürünü olan gelenekçi kültür ya da değer ve davranış kalıplarıyla, kapitalist ilişkileri ve liberal politikayı bağdaştırmak istiyor: Demokrat Parti'den başlıyarak, ülkemizde örnekleri sık sık görüldüğü gibi, iki karşıt ilkeyi birlikte benimseyen ANAP Programına göre, eğitim ve öğretim, «milli ve manevi» değerleri benimsemiş çağdaş ve bilimsel anlayışlı bireyler yetiştirmenin yolu. Program, eğitimi, bir ölçüde tek doğrultulu olmaktan çıkararak, her aşamada «iş yaşamının koşulları»na ve pratiğe yöneltmeye çalışırken, özel kesime de

(1) Bu konuda ayrıntılı olarak bkz. **Muzaffer Sencer**, Parti Programlarında Eğitim, Abece, 1986, sy. 8, s. 12 - 15; sy. 9, s. 11 - 13.
11-13.

açmaktadır bu hizmeti. Böylece, 1980'den bu yana Türkiye'nin genel kalkınma anlayışındaki değişiklik, eğitim ve öğretimin amaçlarına da yansımış ve, geleneksel olarak kamu hizmetine yönelik genel bilgiyle donatılmış insangücü yetiştirme, iş yaşamına ve özel girişime hizmet sunacak insangücü yetiştirme amacına bırakmıştır yerini.

ANAP'ın eğitim ve öğretim anlayışından açıkça çıkardığımız bu!

Türkiye'nin siyasal yaşamına, kapatılmış Adalet Partisi'nin bir devamı olarak giren **«Doğruyol Partisi»** (DYP) de, ANAP gibi liberal bir politikanın sözcüsü. Ancak ANAP'a oranla, iktisadî kesimler arasında daha dengeli bir gelişme öngörürken, üretken kesimlere ağırlık tanıyan özel girişimci ve tam rekabetçi bir iktisadî model benimsemiş ve karma ekonomi düzenini seçerek iktisadî ve sosyal yaşamda devlete daha etkin rol tanımıştır. ANAP gibi DYP de, DP ve AP çizgisini izleyerek, liberal görüşle geleneksel değerleri bağdaştırmanın arkasında; böylece, ANAP'da olduğu gibi DYP'de de, kapitalizm öncesi ilişkilerin ideolojisi olan din ve manevî değerler, kapitalist ilişkilere aşılanmak isteniyor. Ancak DYP, devamı olduğu DP ve AP'nin varlığına son veren eylemlere bir tepki olarak, «millî iradeyi üstün irade, nihaî karar mercii olarak saymak ve saydırmak» amacıyla, millî eğitime, hak ve özgürlüklerin bilincinde ve demokrasiye sahip çıkacak bireyler yetiştirme görevi de yüklüyor. Özetle DYP'nin, eğitimden, ANAP gibi «çağdaş- gelenekçi» insan yetiştirmeyi beklemekle beraber, ANAP'tan farklı olarak, eğitime, bece rili insan kadar, kendi anlayışı doğrultusunda kamusal hak ve özgürlüklerinin bilincinde ve yurttaş

kimliğine sahip bireyler yetiştirme görevi verdiği söylenebilir.

«Milli» olmakla kalmayıp «milliyetçi» bir eğitim politikası benimseyen **«Milliyetçi Çalışma Partisi»** (MÇP), milli ve manevi değerleri koruyup geliştirmeyi, ideolojisi gereği, «yurtdışındaki soydaşlarımıza» (!) değin götürüyor.

Genel çizgisi bakımından her türlü gelenekçi ideolojiyi üreten ve besleyen küçük üreticilik ve işletmecilik tabanına dayanan **«Refah Partisi»** (RP), bu kesimin değer ve beklentilerinin sözcüsü durumunda doğal olarak. Programında, milli eğitim politikasının «kalkınma planları... ve yeni gelişmeler gözönünde tutularak... planlanmasını» söylemek gibi bir doğrunun altını da çizmiş olsa, RP için yararlı ve gerçekçi eğitim «milli» ve «dinî»dir. O yüzden de, parti, «gençliğimizin anarşik olaylara kaymamaları için... anarşinin evvelemirde fikir planında yok edilmesi maksadıyla... bilinçlendirilmesi ve millî ve manevî değerlerimizle takviye edilmesi gereğine» inanmış; ve din eğitimini, «manevî gelişmemizin temeli olduğu gibi yeni nesillerin, asil milletimizi manevî hasletleriyle de yakından tanımasına ve başarılı olmasına yardımcı» bir etken saymıştır. Parti, bu gerekçeden hareketle, din eğitiminde «aydın din alimi kadrosu yetiştirilerek ihtiyaçlarının karşılanması»nı amaç edinirken, bu eğitimin «millî kalkınma hamlelerine hız verecek şekil ve şartlara kavuşturulması»nı da tasarlamıştır. Son bir nokta olarak da, yaygın eğitim, partinin programında «dinin istismarına imkân bırakmıyacak bir şuur ve bilincin teessüsüne amil» sayılıyor.

İşte, «sağ» partilerimizin eğitim ve öğretime

ilişkin görüşleri!

Topluca alıp değerlendirdiğimizde şöyle diyeceğiz: Bu partiler, eğitim ve öğretime, salt toplumun gereksindiği beceri ve kimliğe sahip bireyleri yetiştirme yolu olarak bakmıyorlar; onun yanı sıra, 40 yıldır izledikleri liberal politikanın daha da yaygınlaştırıp kökleştirdiği kapitalist ilişkilerin ideolojik boşluğunu doldurmak üzere, **«gelenekçi ve tutucu değerleri»** aktarıp yaşatma görevini de veriyorlar ona.

Türkiye'de gelenekçi-liberal bir nitelik taşıyan sağ partiler, eğitime «geleneksel ve manevî kültürü» aktarmanın yolu olarak bakarken, sosyal demokrat partilerimiz, **«çağdaş işlevler»** yüklüyorlar ona. 1980'li yıllarda, geniş ölçüde eski CHP'li kadroların yönetiminde, sosyal demokrat bir kimlikle ortaya çıkan partiler, bilindiği gibi, **«Sosyal demokrat Halkçı Parti»** (SHP) ile **«Demokratik Sol Parti»** (DSP)'dir.

SHP Programı, cumhuriyetçiliği, milliyetçiliği, halkçılığı, devletçiliği, laiklik ve devrimciliği temel ilkeler olarak benimserken, «Kültür Politikaları» başlığı altında «eğitim»e de yer vermiştir. Bu kuruma çok yönlü bir işlev tanıyan Programa göre, eğitim «insanın düşüncesini, kişiliğini ve yeteneğini geliştirirken, ona bilgi, hüner ve dünya görüşü aktararak, kişinin toplumsallaşması, toplum düzeninin gelişerek sürdürülmesi işlevini görür»; bunun yanı sıra, eğitim, «bilime dayalı, düşündüren, bilinçlendiren, laik ve demokratik» bir eğitimdir. Eğitimde herkese olanak eşitliği sağlamayı amaçlayan SHP Programında, örgün ve yaygın eğitimin bütünlüğü ilkesini benimsenerek, eğitim, devletin temel görevleri arasında sayılmıştır. Ay-

rıca, Türkiye'de toplumsal yapı özelliklerinin eğitim düzenine önemli «sınırlamalar» getirdiğinin bilincinde olan SHP, eğitim politikasının kalkınma politikasıyla bir bütün olarak ele alınması görüşündedir; bunun yanı sıra, bir «eğitim planlaması» da öngörülüyor: Bu planlama, eğitim yükü ve isteklerini ve eğitilenlerin kullanılma biçimini de yönlendirecektir. Eğitimi genel ilkelere bağlamaya çalışan SHP Programı, bu sistemde yapısal değişiklikler yapmayı da amaçlıyor: Buna göre, parti, meslekleşmeyi geciktiren ve üniversite kapısında yığılmalara yol açan «bugünkü genel ve tekdüze eğitim sisteminin sıkıntılarını gidermek amacıyla temel eğitimden sonraki lise düzeyinde meslek edindirici yeni bir eğitim programının gereğine inanmıştır».

SHP Programı, öğretmenlerin yanı sıra, yüksek öğretime de lâyık oldukları yeri veriyor.

Ozetle, eğitime sağlıklı bir yaklaşımda bulunan SHP, toplumun her kesimine açmak istediği bu hizmetten çok yönlü görevler beklerken, eğitimde yeni bir örgütlenme ve planlamayla geleneksel sorunları çözecek bir yapısal değişmeyi de hedef tutmuştur.

Programında eksik bıraktığı nedir SHP'nin?

Eğitime, sosyal demokrat ideolojiyi aşılama görevini vermeyişi!

Sağ partilerin, eğitimi «millî» kültür ve «mânevî» değerlere dayandırıp, onu bu kültürel değerleri aktarmakla görevli sayarken gözettikleri amaç, kapitalist gelişmenin yarattığı ideolojik boşluğu gidermektir. Toplumdaki bu ideolojik boşluğun sosyal demokrat bir içerikle doldurulması ise, hedeflere ulaşmak üzere salt akli yöntem ve ilke-

lerin dar sınırının aşılmasını gerektirir.

DSP'nin Programına göre ise, eğitimin başlıca görevi «kişiliğin, özgür düşünceciliğin, demokratik davranışın ve katılımın, araştırmacılığın, yaratıcılığın ve üretkenliğin, çocukluktan başlıyarak gelişmesini özendirmektir». Eğitime böylesi geniş kapsamlı bir işlev tanıyan DSP Programı, düzenlemeleriyle, eğitim sistemi için yapısal bir değişiklikten çok, yöntem yenilikleri önermektedir. Kısacası DSP, eğitimi salt çağdaş yöntemlerle bireylerin bilgilendirilmesi olarak kavrama eğilimindedir. Öyle olduğu için de, eğitime daha derinliğine ve bilinçli olarak yaklaşan SHP Programına oranla, DSP Programı eleştiriye daha açıktır.

Yukarda ANAP'ın eğitim anlayışından bahsettik; biraz da, geçenlerde topladığı Millî Eğitim Şûrası'na değinelim.

BİR ŞÛRA'NIN ÖĞRETTİKLERİ

Bir askerî rejimin arkasından kurulan, aslında onun sivil planda bir devamı olan ANAP iktidarının millî eğitim alanındaki uygulamaları, eğitim anlayışını daha da açık bir biçimde ortaya koymuştur. Faşist bir rejimin mirasını, ana çizgileriyle sürdürme çabasının yanı sıra, millî eğitim alanında yaptıklarına baktığımızda şunları görüyoruz: ANAP için millî eğitim, bir bakıma bir yük; aslında devlete düşen bu etkinliği özel kesime, varlıklı kişilere ve YÖK'e havale ederek işin içinden sıyrılmaya çalışıyor. Nitekim, Millî Eğitim Bakanlığı için bütçeden ayrılan ödeneklerin genel bütçe içindeki payı, 1984'te % 10 kadarken, bu oran 1985

ve 1986'da % 8,5'e düşmüştür. Ülkemizin nüfus artışı azalmamıştır, eğitime gereksinme sürekli artmaktadır; öyle iken eğitim ödenekleri düşürülmektedir. Aradaki farkı ise, ANAP yönetimi, vakıflar yoluyla, «kendi okulunu kendin yap» gibi kampanyalarla kapatmaya çalışmaktadır. Oysa ,devletin temel görevleri arasında olan eğitim, böylesi yardımlarla sürdürülemez.

«Yeteneği olan değil, parası olan okur!».

ANAP'ın eğitim anlayışının uygulamada vardığı bir sonuç da bu. Ekonomide liberalizm diye bir kap-kaç düzenini tezgâhlamış bir rejim, okutmak, giderek eğitmekle yükümlü olduğu gençlerin suratına, iktisadî olanaklara sahip olmadıkları için eğitimin kapılarını kaparken, öğretmen kitlesini de insanca yaşama düzeyinin uzağında tutuyor. Okulda, üniversitede, bilim kurumlarında düşünmeyi, tartışmayı, araştırma yapmayı, giderek birşeyler yaratmayı önlemek; sonra da, geçmişin kalıpları içine sığınarak, «köşeyi dönme» anlayışıyla insanları çarpma yollarını öğretmek: ANAP'ın eğitim felsefesi budur!

18-20 Temmuz 1988 tarihinde toplanan 12. Millî Eğitim Şûrası, işte böyle bir ortamda çalışmalarını yapıp bitirdi (2).

Şûra'nm öğrettiği hayli şeyler var.

Önce, Şûra'nın yapısıyla ilgili bir noktaya dokunalım. Gazetelerden öğrendiğimize göre, Şûra'

(2) Bu konuda ayrıca bkz. **Şahin Alpay**, Millî Eğitim Şûrası'na Doğru, Cumhuriyet, 15-17 Temmuz 1988; **Yahya Kemal Kaya**, Millî Eğitim Şûrası'na Doğru. Millî Eğitimimizde Çekidüzen Arayışı, 12-16 Temmuz 1988; 12'nci Millî Eğitim Şûrası'nın Ardından, Abece, 1988, sy. 29, s. 4.

ya katılanların sayısı, mesleklere göre şöyle: 128 öğretim üyesi, 119 öğretmen, 119 eğitim/okul yöneticisi, 4 asker, 20 eğitim uzmanı, 60 öteki kuruluşlardan uzmanlar, 24 de gazeteci/yazar. Bunlardan 10 kişi gelmediğine göre, 12. Şûra, 463 kişiyle toplanmış bulunuyor. Belirttiğimiz sayıların bütüne oranları ve her birinin kendi içinde guruplanmaları ayrı ayrı tartışma konusu yapılabilir; öğrencilerle, öğrenci velilerinin temsiline olanak sağlanmamış olması da tartışılabilir. Aslı önemlisi, bütün öteki eğitim şûraları gibi, 12. Millî Eğitim Şûrası'nın da eğitimi ve öğretimi özünde temsile yetkili bir kurul olmayışı.

Nedeni de şu: Bir kurulun temsilî bir değer taşıyabilmesi için, onu oluşturan kişilerin, kendi alanlarını nesnel gerçekliği ve belirgin özellikleriyle yansıtabilecek durumda olmaları gerekir. Böyle kişiler atamayla değil, ancak ve ancak oylama yoluyla, seçimle, yani demokratik yöntemlerle belirlenebilir. Eğitimi, öğretmenleri temsile yetkili bir eğitim şûrası için, öğretmenler ya illere, ilçelere, okullara, dallarına göre toplanıp kendi aralarından, oylama yoluyla temsilci seçerler; ya da en iyisi, onlar adına, üyesi bulundukları meslek örgütleri, bu örgütlerin üye öretmenlerce seçilmiş yönetimleri temsilci gönderirler. Gerçi, Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği'nin şûra üyelerini gösteren bölümündeki bir başlıkta, «seçimle gelen üyeler»den sözediliyor. Ancak, gerçekte bu başlığın «atamayla ya da tercihle gelen üyeler» diye düzeltilmesi gerekir; çünkü, 12. Millî Eğitim Şûrası için de, öğretmenler arasında, hiçbir il ve ilçede, okul ya da dalda seçim yapılmamıştır.

Peki, öğretmenlerimize kendi meslek örgütle-

riyle ve ağırlıklarınca temsil olanağı sağlanmış mıdır?

Hayır! Çünkü, daha önce de belirttiğimiz gibi, Dernekler Kanunu'na göre, meslekî görevini sürdüren öğretmenlerimiz dernek kuramazlar ve Bakanlığın izni olmadıkça kurulmuş derneklerden hiçbirine üye olamazlar. Hali hazırda, herhangi bir derneğe üye olunabileceğine ilişkin bir Bakanlık açıklaması da bulunmadığına göre, öğretmenlerimiz örgütsüzler. Ortada, geçtiğimiz aylarda kurulan EĞİT-DER'i görüyoruz sadece, öğretmenler, giderek artan bir hızla, EĞİT-DER'e «fahri üye» olmaktadırlar. 12. Millî Eğitim Şûrası'na, bir meslek kuruluşu olarak, EĞİT-DER'den Genel Başkan Sayın Ali Bozkurt'un -bir «gözlemci» sıfatıyla bile olsa- çağrılmış olmasının kuşkusuz belli bir değeri ve anlamı vardır. Ancak, bir demokratik meslek kuruluşunun anlamının yanında düşünüldüğünde ve EĞİT-DER'in ağırlığı ile karşılaştırıldığında, bu çağrı bir yerde «göstermelik» olmaktan öteye geçmemiştir.

Kaldı ki, Şûra çalışmalarına çağrılmayanlar da var: Öğretim Üyeleri Derneği Başkanı Prof. Erdem Aksoy gibi.

Böylece, EĞİT-DER Genel Başkanı Ali Bozkurt ile Dil Derneği Yönetim Kurulu Üyesi Haldun Özen'in Şûradaki varlıklarına bakıp, onları demokratik bir yapının tamamlayıcıları olarak göstermek, Şûra genelinde hiç de doğru değildir. Öğretmenlerin, dernek düzeyinde bile hakkınca temsil edilmedikleri bir şûra olmuştur bu.

Genelde çok yararlı çalışmalar yaptığı söylenen Şûrada, insanın tüylerini ürperten komisyon raporları ve öneriler de görüyoruz: Örneğin, Öğretim

Programları Komisyonu'nun -hem de 15'e karşı 16 oyla benimsenerek- genel kurula gelebilen raporunda, bugün 4. sınıfta başlıyan zorunlu **«Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi»** derslerinin 1. sınıftan başlıyarak okutulması; isteyenlere de **«uygulamalı din eğitimi ve öğretimi»** dersi verilmesi önerileri, şu ya da bu ad altında dinsel eğitime giderek daha geniş bir yer verilmesi yolundaki baskıların nerelere değin tırmanabildiğini gösteriyor. Aynı rapordaki bir başka öneriye göre, **«Türk insan tipi»**nin yetiştirilmesinde **«keyfiliğe ve sübektifliğe meydan vermemek için bir temel kavramlar rehberi»** hazırlanmalı. Oysa, tek tip insan yetiştirme, tek tip bir kültür, ancak totaliter rejimlerin amacı olabilir. «Çoğulcu bir demokrasinin, düşünce ve inanç özgürlüğünü kullanan; farklı düşünen ve farklı davranan, ama birbirlerine saygılı bireyler topluluğu olduğuna kuşku yoktur. Türk eğitiminin amacı da elbette ki böyle çoğulcu bir topluma hizmet olmalıdır» (3).

Komisyon, başka bir önerisinde de, Türk tarihinin öğretiminde, bu tarihin **«hanedanlar ve rejimler tarihi olarak parçalanmaması»**nı istemiştir. Oysa «teokratik ve mutlakiyetçi Osmanlı Türkiyesi ile laik ve demokratik Cumhuriyet Türkiyesi arasındaki temel farklar, ülkemizde demokratik bir tarih eğitiminde vazgeçilemiyecek bir ayrımdır» (4).

Bununla beraber, 12. Millî Eğitim Şûrası kararları arasında, aslında pek çoğu bir «dilek» olmaktan öteye geçmeseler bile, olumlu kimi kararlar da var. Öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'ten alınarak Bakanlığa bağlanması; üniversiteler-

(3) **Şahin Alpay**, Tek Tip Değil. Çoğulcu Toplum İçin Eğitim, Cumhuriyet, 23 Temmuz 1988.

(4) **Şahin Alpay**, adı geçen yazı.

de dekan ve rektörlerin atama ile değil seçimle gelmeleri gibi.

Ne var ki, Millî Eğitim Bakanının, Şûra başlarken ve bir de Şûra'yı değerlendirirken yaptığı basın açıklamalarından da anlaşılabileceği gibi (5), bu kararların uygulanması neredeyse olanaksızdır. Çünkü, Millî Eğitim Bakanlığı, hükümet programları çerçevesinde de olsa, öteki Bakanlıklar gibi belli bir serbestliğe sahip bir Bakanlık değildir artık.

Önce, Millî Eğitim Bakanlığı, 179 ve 208 sayılı kanun hükmündeki kararnamelerle, 1983 yılından beri, «Eğitim ve Öğretim Kurulu»na bağlı, giderek bağımlı bir Bakanlıktır. Bu Yüksek Kurul, Başbakanın başkanlığında, 7 Bakan ve üst düzeyde bürokratlardan oluşmakta, eğitimle ilgili bütün girişimlerin dizginlerini elinde tutmaktadır. Millî Eğitim Bakanı, bu Kurul'un yanında, bir sekreter/bakan düzeyine indirgenmiş; Talim ve Terbiye Kurulu ise, bütünüyle Bakanlık sekretaryası durumuna sokulmuştur.

İkinci olarak, yüksek öğretim alanında ve özellikle öğretmen yetiştirme konusunda, kabine dışı ya da kabine üstü konumuyla, YÖK de, Millî Eğitim Bakanlığı'na hiçbir girişim payı bırakmamakta, üstelik kendi yarattığı sorunların faturasını Millî Eğitim Bakanlığına ödetmektedir.

Özetle, yalnız eğitim ve öğretim sorunlarımızın bugün saplandıkları çıkmazdan kurtuluşu değil, Millî Eğitim Bakanlığının da böylesi kişiliksiz ve güdük durumdan kurtuluşunun yolu belli. Bu yol, 12 Eylül rejiminden, onun anayasasından kur-

(5) Hürriyet, 18 Temmuz 1988; Cumhuriyet, 24 Temmuz 1988.

tulmaktan ve, en yetkin biçimiyle, yani grevli ve toplu sözleşmeli sendikal hareket adına öğretmenlere özgürlük tanımaktan geçiyor.

Bunu beklerken, öte yandan Türkiye'de eğitim plânının ana çizgilerini de ortaya koymak gerekiyor.

NASIL BİR EĞİTİM PLANLAMASI?

Türkiye'de eğitim, bir bakıma «plânlanmış» tır: Emperyalizm ve içerdeki ortakları, yığınların yaşama bakışlarını, ellerindeki her araçla yönlendirirken; okuldan üniversiteye değin, eğitim ve öğretimi, biçim ve içerik olarak belirlemişlerdir. Bir yandan, «belli bir insan tipi» yaratılmaya çalışılıyor; **«toplu kurtuluş»** umuduna sahip insanlar yerine, sorunlarını **«bireysel»** olarak çözebileceğine inanan insan tipi. Özellikle 1980'den beri, siyasal iktidara egemen olanlar, insanlara bu inancı aşılayabilmek için, bütün kitle iletişim araçlarından, hele hele televizyondan yoğun biçimde yararlanıyorlar. Öte yandan, eğitim «metalaştırılmıştır»; «parası olan okusun!» anlayışı, bilginin nimetlerini, git gide bir azınlığa götürür olmaktadır. Çocuklar ve gençler, bir parça eli-yüzü düzgün bir okula adımlarını atabilmek için, sermaye açısından ayrıca kârlı bir alan haline gelmiş **«özel dershaneler»**e vergilerini ödedikten sonra, yılın belli aylarında korkunç bir yarışın içine itilmektedirler. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmedeki eğitim ve öğretim yöntemleri terkedilmiş, yerine **«sınav tekniğinde uzmanlaşma»** geliştirilmiştir. Öylesine bir dehşet ortamıdır ki bu, bu yarışa dayanamayıp

ruh yapısı bozulanlar olduğu gibi, yarışı başarı ile bitirememiş olanlardan kimisi de canına kıymaktadır. Sınav denilen bu yarışa katılan öğrenci, aslında yalnız kendi adına değil, ailesinin saygınlığını kurtarmak için de koşmaktadır; bir yerde çocuklar değil, varsıl aileler yarışıyor denebilir. Bu paralı sınav kazanma eğitimi sürerse, ileride canına kıyan ana-babalara da rastlıyacağız.

Bu yarışta, yoksul sınıfların, emekçi ailelerin çocukları ve gençleri yoktur.

Onlar, git gide karanlığa itilmektedir; önlerine kurtuluş umudu olarak, faşizmin ve dinci gericiliğin «millî» ve «manevî» değerleri sürülmektedir. Paranın rol oynadığı bir ortamda sivrilen egemen sınıfların çocukları, geleceğin «seçkinler»i olarak, işte bu kitleleri yöneteceklerdir.

Özetle, eğitim düzenimiz, hiç kuşkusuz bilinçli bir yönlendirmeyle, devletin öncülüğünde eğitimden özele, yeteneğe değil paraya doğru gidiyor; pedagojinin öğretim yöntemlerini bırakarak eleyici sınava, çağdaş eğitim yerine Türk-İslâm sentezine gidiyor; kutsal öğretmenlik mesleği unutulup piyasa öğretmenliğine, tek kelimeyle olumluya değil, olumsuza gidiyor (6).

Bu eğitim, «A'dan Z'ye değin» bozulmuştur; ve «A'dan Z'ye değin değiştirilmelidir».

Yeni eğitim yeni bir plân isteyecek.

Plan derken neyi kastettiğimizi de belirtmiş olalım: «Eğitim plânlamasını, yalnız eğitimin ni-

(6) **Turan Altuntaş**, Eğitim Sistemimiz Nereye Gidiyor?, Abece, 1986, sy. 8, s. 43 - 44. Ayrıca bkz. **Alpay Kabacalı**, Eğitim Sistemimiz Uçurumun Eşiğinde, Milliyet Sanat Dergisi, 1988, sy. 188, s. 2 - 5.

cel genişlemesiyle ilgili yanını alıp, nitel hiçbir şeyi değiştirmeden daha büyük yapmaya çalışan bir uğraşı olarak algılamak yanlıştır»; sayılar kadar nitelik de önemlidir; «eğitim plânlaması gelecekle ilgilenir. Ancak geçmişten de yararlanır. Gelecekteki karar ve uygulamalar için basit bir araç değil, bir bilimsel basamaktır. Plânlama, yalnız nereye gidileceğini değil, nasıl ve en iyi hangi yoldan gidileceğini araştıran sürekli bir süreçtir. Plânın kağıda dökülmesiyle, onaylanmasıyla iş bitmez; plânlamanın etkili olabilmesi için, kendi uygulamasıyla ilerleme kaydedilip kaydedilmediği, önceden görülmeyen engeller ve onları yenme yollarıyla da ilgilenmek gerekir» (7).

Bu plân, şu iki gerçeğin üstüne kurulacaktır: Biz, çağdaş dünyada, iktisadî ve sosyal kalkınmasını gerçekleştirmenin kavgasını veren bir toplumuz. Bu mücadeleden başarı ile çıkmak, çağdaş uygarlık ile aramızdaki açığı kapamak ve çağına erişmek, ölüm-kalım davasıdır bizim için. Kalkınmak, yani? Yani sanayileşmek. Bu süreçte, en önemli ögelerden biri insan ögesidir. Böylece eğitim, onun biçimi ve içeriği yaşamsal bir önem taşıyor bizim için. Sanayileşme, bir yerde, pençesinde kıvrandığımız emperyalist sisteme karşı mücadeleyi de gündeme getirdiği için, yetiştireceğimiz insanın tipi ayrıca önem kazanıyor: Biz, sorunlarını bireysel olarak çözebileceğine inanan insan tipi değil, **«toplu kurtuluş umuduna sahip insanlar»** istiyoruz. Yalnız kalkınma savaşını kazanmak için değil, de-

(7) Demokratik Eğitim Kurultayı, Ankara 1978, c. 2, s. 161. Ayrıca özellikle bkz. **Nejat Erder**, Eğitim Devriminde Planlama Yöntemi, in «Devrimci Eğitim Şûrası», Ankara, 1969, s. 476 vd.

mokrasinin yerleşip kökleşebilmesi, varlığını sürdürebilmesi için de şart bu.

Plânlayacağımız eğitim, tekniğe, meslekî eğitime baş köşeyi veren; insanları ezbere değil, düşünmeye, tartışmaya ve yaratmaya götüren; üretici, üretime dönük, okul-üretim ilişkisini kurmuş bir eğitim olmalı. Böylece, eğitim ve üretim arasındaki sıkı ilişkiler kurulmasının yanı sıra, insanın çok yönlü ve bütünüyle gelişmesini sağlamayı hedef tutan **«politeknik eğitim»** anlayışı, ülkemiz koşullarına göre oluşturularak yaşama geçirilmelidir.

Bunun zorunlu bir sonucu olarak, bugün devlet güdümünde olan İmam- Hatip okulları gibi «gerici» ve «asalak» eğitim kurumları sona erdirilerek, beyinlere feodal dünyanın zehirlerini akıtan eğitime karşı amansız bir mücadele açılmalıdır.

Akla ve bilime inanan, onu örgütleyen bir eğitim plânıdır istediğimiz.

İkinci gerçeğimiz şu: Demokrasiyi kurup işletmek için çırpınan bir toplumuz. Şahin Alpay'ın pek haklı olarak belirttiği gibi, demokratik bir toplumda eğitimin temel amacı, yurttaşlara ülke kalkınması için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması kadar; bağımsız düşünen ve davranan bireyler, kısacası «fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür» yurttaşlar yetiştirmektir de. Geçmiş yıllarda yaşadığımız pek acı deneyimlerin tekrarlanmaması için, demokrasinin en sağlam güvencesi olan **«demokratik bir politik kültürün topluma kazandırılması»**nın yaşamsal bir önemi vardır. Bu konuda da, en büyük görev, okullara düşmektedir (8).

(8) Şahin Alpay, Tek Tip Değil, Çoğulcu Toplum İçin Eği-

Demokratik bir politik kültürü örgütleyecektir plân.

Öyle olunca da, önce Milliyetçi Cephe hükümetleri, arkasından da 12 Eylül'ün gerici hükümetlerince yazdırılan ders kitapları başta olmak üzere, barış ve demokrasi düşmanı, ırkçı-şoven, gerici ve bilim-dışı öğretim programları ile ders kitapları kaldırılarak, onların yerine, tarihsel gerçeklere, akla ve bilime dayanan demokratik bir eğitimin programları ve ders kitapları geçirilmelidir.

Bu dünyanın ve bu çağın insanlarını yetiştirmek istiyoruz (9).

Yeri gelmişken söylemiş olalım: 12. Millî Eğitim Şûrası'nın açılışında, Millî Eğitim Bakanı Sayın Hasan Celâl Güzel, Şûra'nın amacını **«21. yüzyılın gençlerini yetiştirme»** olarak belirtirken, «Atatürk inkılap (devrim yerine, bu kelimeyi sevmeyen bir görüşe yatkın olduğu için inkılap diyor) ve ilkelerine bağlı Türk milletinin millî, ahlakî, insani, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen» diye tanımlıyor 21. yüzyılın örnek Türk gencini. Oktay Ekşi'nin pek haklı olarak belirttiği gibi, «böyle bir kalıp içine herşeyi koyabilirsiniz. Yani bu tanımlamayla, çağdaş uygarlığı benimseyip hazmetmiş, kendisini ve toplumunu o düzeye çıkarmayı görev olarak üstlenmiş gençler de yetiştirebilirsiniz, bu tanımlamanın şemsiyesi altın-

tim, Cumhuriyet, 23 Temmuz 1988. Ayrıca: **Hasan Cemal**, Eğitim ve Demokrasi, Cumhuriyet, 18 Temmuz 1988.

(9) Bu konuda en yeni örneklerden biri olarak bkz. **Şahin Alpay**, Eğitimde «Japon Mucizesi», Cumhuriyet, 1-4 Mayıs 1988.

da çağdaş mollalar da üretebilirsiniz» (10). Sayın Bakan, ne denli içten söylemiş olursa olsun, bugün iktidarda olan eğitim felsefesi ve kadroları, daha çok ikinci tipte kuşaklar yetiştirmeye yöneliktir.

«21. yüzyılın gençlerini yetiştirme» işin edebiyatıdır!

Kelimelerle oynamayalım: Eğitim sistemimiz, sınıfsal ve ulusal ayrıcalıklar içermeyecek bir yolda, **«biçimde ulusal, özde emekçi halktan yana» bir içerik ve işlerliğe kavuşturulacak** mı, kavuşturulmayacak mı?

Konu bu, işin özü bu!

Avrupa Topluluğu'na «tam üye» olmak iddiasındaki ülkemiz, okur-yazarlığı tüm topluma yayamamıştır. O Topluluğun kapısında ise, insan hakları temelinde kurulup işleyen bir demokrasi ile belli bir düzeye gelmiş bir toplum ararlar. İktisadî, sosyal ve kültürel yönden farklılıkların bulunduğu Türkiye'de, bu özgül durumlar gözden uzak tutulmadan, yaygın bir eğitim politikasıyla, eğitimden nasibini alamamış tüm emekçi kitleler okur-yazar duruma getirilmelidir. Üretici güçlerin özgürce gelişmesine büyük katkıda bulunan örgün eğitimden, bütün emekçi sınıf ve tabakaların eşit olarak yararlandırılmaları ise, plânlamanın temel ilkeleri arasındadır. Kadınların eğitimine de özel bir önem verelim.

Yurtdışındaki emekçilerimizi, onların yüzbinlerce çocuğunu unutmayalım.

(10) Oktay Ekşi, Altından Ne Çıkacak?, Hürriyet, 21 Temmuz 1988.

Sanayileşmede olduğu gibi, eğitimde de devlet öncüdür.

Üniversitenin bilimsel ve idarî özerkliğinin sağlanmasının yanı sıra, yüksek öğrenim gençliğinin iktisadî ve sosyal koşulları iyileştirilmeli; eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı ve öğrenci örgütlenişinin önündeki bütün engeller kaldırılmalıdır.

«1402'likler sorunu» kanayan yaramızdır; süratle kapanmalıdır (11).

Öğretmenliğin özel uzmanlık isteyen bir meslek olduğu noktasından hareketle, öğretmen yetiştiren kurumlar tek tip öğretim programlarına dayanacak biçimde merkezileştirilmeli; böylece öğretmenlik mesleğinin türdeş olmayan ögelerden oluşan karmaşık yapısı sona erdirilmeli ve öğretmen yetiştiren kurumlar özerkleştirilerek demokratik bir yapıya kavuşturulmalıdır; öğretmenlere, dernek kurma hakkının yanı sıra, grevli ve toplusözleşmeli grev hakkı sağlanmalı; bunun gibi, eğitim emekçileri üzerindeki gerici politik baskıların kaldırılması, işgüvenliğinin sağlanması için, öğretmenlerin atama, yükseltilme ve öteki özlük işleri, Millî Eğitim Bakanlığından özerkleşmiş bir Yüksek Öğretmenler Kurulunca yürütülmeli ve bu alanda yargı organlarındaki düzenleme örnek alınmalıdır.

İşte, bir eğitim plânlamasının ilk akla gelen ögeleri!

Toplumun demokratikleştirilmesi, onunla bir-

(11) Bu konuda özellikle bkz. **Yakup Kepenek**, Bilimsel Yasaklar Sürdürülüyor, Cumhuriyet, 25 Şubat 1988; **Rona Aybay**, 1402'liklerin Göreve Dönmemesi Hukuka Aykırıdır, Cumhuriyet, 6 Ocak 1988.

likte eğitimin demokratikleştirilmesi uğrunda verilecek mücadele, toplumumuzun içinde bulunduğu genel demokratikleşme sürecinin de bir parçasıdır. Bütün emekçi sınıf ve tabakalara eğitim görme olanakları sağlanmadıkça; hele ülkemizde ezilen bir halk olan Kürtlerin ulusal demokratik hakları, giderek dili ve kültürü üzerindeki ırkçı, şoven ve özümsemeci politika ve uygulamalara son verilmedikçe, üretici güçlerin özgürce gelişimini sağlıyan, gerçekten demokratik bir toplumdan ve eğitimden söz edilemez. Eğitimi demokratikleştirmek içinse, onu belli bir eğitim felsefesinin ilke ve amaçlarından hareket ederek, bütün aşama ve yönleriyle, yukarda genel ilkelerini belirttiğimiz biçimde plânlayıp programlamak gerekiyor.

İşte, böyle yetiştirilebilir «21. yüzyılın gençliği»!

Kim gerçekleştirecek bunu?

Konunun, bir iktidar sorunu olduğunu tekrarlıyalım: Bütün bunlara çözüm getirecek ve ülkemizde ilerici, demokrat ve çağdaş bir eğitimi yürürlüğe sokacak olan ilerici, demokrat ve devrimci güçlerin iktidarıdır. Ama bütün bu ilkeler adına kavga, bu güçlerin demokrasi uğruna verdikleri mücadelenin maddeleri arasında şimdiden yazılıdır. Demokrasinin mevzilerini ele geçirme mücadelesi, demokratik eğitimin mevzilerini ele geçirme mücadelesi ile beraber yürür; özetle, demokrasi mücadelesi, demokratik eğitim mücadelesini de içerir.

Etle tırnak gibi birbirine bağlıdır ikisi de!

BİTİRİRKEN

Temel iki sorunumuz var: İktisadi ve sosyal kalkınmamızı gerçekleştirerek çağımızı yaklamak, ve, onun içinde, saygın bir toplum olarak yer almak; öte yandan, yalnız kanunlardan oluşan bir sistem olarak değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi olarak demokrasiyi kurmak, özgürlüğün nimetlerinden yararlanmak.

Her ikisi de birbirine bağlıdır bunların.

Ve her ikisini de gerçekleştirmek, yeni bir insan yetiştirmemizi gerektiriyor.

Bu insan, bireysel kurtuluşa değil, toplumsal kurtuluşa inanan; ilerlemeye ve geleceğe yönelmiş, geriye değil ileriye bakan; aklın ve bilimin öncülüğünü kabul etmiş, öyle olduğu için de sistemli düşünen, tartışan ve yaratan; barışa, emeğe, insan haklarına, hoşgörüye, demokratik değerlere baş köşede yer veren insan olacaktır.

Eskilerin onca değer verdikleri **«insanı kâmil»** budur çağımızda.

Çağımızın fethine de bu insanla çıkacağız.

Ne var ki, yürürlükteki düzen, bu ülkünün karşısındadır. Bu bir düzen de değil, ahtapottur aslında: Kimi kollarıyla, insanlarımızın boğazını sıkar ve toplumu onlar için bir cehenneme çevirir-

ken; kimi kollarıyla, okuldan üniversiteye değin eğitim ve öğretimin bütün ocaklarını da kuşatmış, çocuklarımızın ve gençlerimizin çevresine karanlığın duvarlarını çekmiştir. Gittikçe boğucu hale gelen bu ortamda, genç kuşaklar, aydınlık yarınları yaratmanın bilgi ve becerilerini kazanamadıkları gibi, demokrasinin en sağlam güvencelerinden biri olan demokratik bir politik kültürü de özümseyemez durumdadırlar. Toplum bir cangıla dönmüş, okul anlamını yitirmiştir bir bakıma.

Toplumu da okulu da kurtarmak gerekiyor.

Ne yapmalı?

Kurtuluşumuzun yolları, çağdaş tarihimizde izlediğimiz ana çizginin anlamında gizli: Biz, iki yüz yıla yaklaşan bir süredir, bir **«Aydınlanma»** hareketi içindeyiz; çağdaş dünyada **«bağımsız, demokratik ve laik bir toplum»** kurmanın kavgasını veriyoruz; bu kavga, bugün ulaştığı aşamada, başta iki şeye de karşıdır ve çağdaşlaşma adına da karşı olmak zorundadır: Kapitalizme ve emperyalizme. Cumhuriyet'i kuranlar da, bu Aydınlanmanın doğrultusunda olarak, **«fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür»** kuşaklar yetiştirmek istiyorlardı; onun en yaşamsal önlemlerinden biri olan **«laikliği»** kabul etmiş ve eğitimde olanca titizlikle uygulamışlardır. Toplumda köklü dönüşümlere gitmeden, eğitimi tek başına bir kurtarıcı olarak görmek gibi bir yanılgı içindeydiler kuşkusuz; ama ona toplumun en yaşamsal sorunlarından biri olarak bakmanın erdemini de taşıyorlardı.

«Laik eğitim», Türkiye'de Aydınlanmanın bir zaferidir.

Ülkemizde, 1950'lerden başlıyarak işte bu çiz-

giye ihanet edilmiş, bu ülküye karşı çıkılmıştır. Toplumda, emperyalizmle işbirliği içine giren tutucu, giderek gerici sınıf ve zümreler iktidarı ele geçirmenin yolunu bulmuş; bağımsızlığın kalelerini emperyalizme teslim ederken, o kalelerden biri olan eğitimi de ona peşkeş çekmişlerdir. 1950'lerle başlıyan çözülüş, 12 Eylül'le tam bir ihanete dönüşmüştür. Türkiye'nin sermaye sınıfı ve onun hizmetindekiler için amaç, «bağımsız, demokratik ve laik bir toplum» değildir; yarınlar için de, «fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür» kuşaklar düşünmüyorlar. Düşündükleri **«çoğulcu bir toplum»** ve onun insanı için eğitim değil, **«tek tip toplum»**, **«tek tip insan»** ve onun için eğitimdir. Onlar, yaşadıkları çağa kapalı, yüzleri geriye dönük insanlar, boyun eğmiş, sessiz yurttaşlar istiyorlar; daha doğrusu, yurttaş değildir düşündükleri, **«kul»** arıyorlar emretmeye. O kulları yönetmek için de, bir **«seçkinler»** topluluğu yetiştirmek gerek.

Türkiye'de eğitimin gelip durduğu nokta budur.

Eğitimi ,en ilkel bir kapitalizmin cangılında metalaşmaktan kurtarmak, nimetlerini -çerçevesi git gide daralan- bir azınlık yerine, kitlelere götürmek; bunu yaparken de çağa ve aydınlığa açmak; kısacası, onu Aydınlanma hareketimizin doğrultusunda, yeniden «bağımsız, demokratik ve laik bir toplum» yaratma hedefine yöneltmek ve böylesi bir toplumu yaratacak insanları, «fikri hür, irfanını hür, vicdanı hür» kuşakları yetiştirmek.

İşte yapılması gereken!

Bunu gerçekleştirecek olanlar da, bu toplumun çağdaş tarihi boyunca hiçbir zaman tüken-

memiş ilerici, demokrat ve devrimci güçleridir; onların iktidarıdır ki, toplumu karanlık güçlerden kurtarırken eğitimi de kurtaracaktır ve, eğitimi kurtarırken de, insanlarımızın önüne geleceğin ışıklı yollarını açacaktır. Umudumuz onlarda. Öyle olduğu için de, onların birliği ve beraberliği, şu içinde yaşadığımız yıllarda, geçmişte olduğundan çok daha fazla zorunlu, çok daha fazla yaşamsal.

Ey Türkiye'nin ilerici, demokrat ve devrimci güçleri, görev başına!

İÇİNDEKİLER

BAŞLARKEN

I. EĞİTİMİN ANLAMI

Eğitim kelimesinin üç anlamı 11
Çağdaş eğitimin çerçevesi 13
Eğitim, çağımızda bir insan hakkıdır. 17
Düzenin etkisi 23

II. TÜRKİYE'DE ESKİ EĞİTİMDEN YENİ EĞİTİME

Klasik Osmanlı eğitimi 29
Tanzimat'la başlıyan ikilik 31
Cumhuriyet ve laik eğitimin kuruluşu. 35
Yeni eğitimin iki büyük tamamlayıcısı: Alfabe değişikliği ve dilde devrim. 39

III. CUMHURİYET'İN UNTULMAZ ESERİ: KÖY ENSTİTÜLERİ

Köy Enstitülerinin doğuşu 47
Yeni bir eğitim yöntemi 52
Bir vazgeçilmez miras 60
Köy Enstitülerini kimler, nasıl yıktı?. 63

IV. LAİK EĞİTİM NASIL DARBELENDİ?

Okullara din dersleri giriyor 71
«Aydın din adamı» safsatasının eseri: İmam-Hatip Okulları 79
12 Eylül'le tamamlanan ihanet 85

Laik eğitimi kurmak kimlerin görevidir? 89

V. YENİ BİR EĞİTİM DÜZENİ ADINA

Eğitim alanındaki genel durum 93
Eğitimin demokratikleştirilmesi 98
Bir «Aydınlanma eğitimi» yaratmak 104
Sosyal bilimlerin yeri 109

VI. GENÇLİK POLİTİKAMIZ VE ÜNİVERSİTE

Gençlik politikamız düşmanlık üstüne kuruludur 117
Üniversite denen kışlalar 122
Öğrenci dernekleri üstüne birkaç söz 128
Bilar'la başlıyan 132

VII. YURTDIŞINDAKİ ÇOCUKLARIMIZ

Bir sorunlar yumağı 137
Almanya örneğinin öğrettikleri 140
Yurtdışından dönen göçmen çocuklarının uyum sorunları 147

VIII. HALK EĞİTİMİNİN YERİ

Halk eğitiminin dünü ve bugünü ... 155
Televizyon ve eğitim 161
Kitapların önündeki duvarlar 166
Türkocakları mı, Halkevleri mi? 172

IX. YENİ EĞİTİME YENİ ÖĞRETMEN

Bir acılar tablosu 175
Öğretmen yetiştirmede hangi noktadayız? 181
Öğretmenler görev başına! 189

X. ÇAĞDAŞ BİR EĞİTİMİN DOSTLARI VE DÜŞMANLARI

Parti programlarında bir gezinti ... 195
Bir Şûra'nın öğrettikleri 201
Nasıl bir eğitim plânlaması? 207
BİTİRİRKEN

Eğitim, yalnız meslekten eğitimcilerin ya da yetiştirilecek çocukları olan ana-babaların sorunu değil, hepimizin aslında. Eğitim, toplumsal kültürü, içine geleceğin kapılarını açacak anahtarları da koyarak, bir kuşaktan ötekine aktarma olduğuna göre, toplumca yarınlarımız ona bağlı bir bakıma.

Ülkemizde eğitim bir sorunlar yumağı.

Biçimiyle öyle, içeriğiyle öyle.

Cumhuriyet'i kuranların "fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür" kuşaklar yetiştirme ülküsünün önüne olanca engeller getirilip yığılmıştır. Çocuklarımız ve gençlerimiz çağdışı bir eğitimin sultası altındalar; topyekün insanlarımız ise karanlığa itiliyor.

Ne yapmalıyız?

Bu kitap, işte bu can alıcı konuda, sorunların altını bir kez daha çizerken, kimi çözüm yolları da öneriyor. Yarınların aydınlığına inananların, karanlığa karşı mücadelede, bu kitaptan öğrenecekleri var.

Okuyunuz göreceksiniz.

AMAÇ

Fiyatı: KDV Dahil 2.500 TL.
(Basılı fiyatının üzerinde satılamaz.)